



**DEBRECENI
EGYETEM**

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD

**INTERDISZCIPLINÁRIS
(OPEN ACCESS – NYÍLT HOZZÁFÉRÉSŰ)
SZAKMAI LAP**

ISSN 2498-5368

Web:
<http://old.gyfk.unideb.hu/kulonlegesbanasmod/>

IV. évf., 2018/3. szám

DOI 10.18458/KB.2018.3.1

IMPRESSZUM

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD - INTERDISZCIPLINÁRIS SZAKMAI LAP

Alapítva: 2014-ben.

A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság Hivatala a médiaszolgáltatásokról és a tömegkommunikációról szóló 2010. évi CLXXXV. törvény 46.§ (4) bekezdése alapján nyilvántartásba vett sajtótermék (határozatról szóló értesítés iktatószáma: CE/32515-4/2014).

Kiadó: Debreceni Egyetem

A kiadó székhelye:

Debreceni Egyetem
4032 Debrecen, Egyetem tér 1.

Kiadásért felelős személy:

Szilvássy Zoltán József, rector (Debreceni Egyetem)

Alapító főszerkesztő: Mező Ferenc

Tanácsadó testület (ABC rendben):

Balogh László (Magyar Tehetséggondozó Társaság, Magyarország)
Gerevich József (Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Magyarország)
Hatos Gyula (Magyarország)
Koncz István (Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület, Magyarország)
Mesterházy Zsuzsanna (Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Magyarország)
Nagy Dénes (Melbourne University, Ausztrália)
Varga Imre (Szegedi Tudományegyetem, Magyarország)

Szerkesztőség (ABC rendben):

Egri Tímea (Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Magyarország)
Fónai Mihály (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Hanák Zsuzsanna (Eszterházy Károly Egyetem, Magyarország)
Horváth László (Debreceni Egyetem, Magyarország)
H. Tóth István (Károly Egyetem, Csehország)
János Réka (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Lepes, Josip (University of Novi Sad, Szerbia)
Kelemen Lajos (Poliforma Kft., Magyarország)
Kiss Szidónia (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Kondé Zoltánné Dr. Inántsý-Pap Judit (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Kormos Dénes (Miskolci Egyetem, Magyarország)
Láda Tünde (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Márton Sándor (Debreceni Egyetem, Magyarország)

A szerkesztőség levelezési címe:

Debreceni Egyetem
Gyermeknevelési és Gyógynevelési Kar
Különleges Bánásmód folyóirat szerkesztősége
4220 Hajdúböszörmény, Désány István u. 1-9.
Tel/fax: 06-52/229-559

E-mail: titkarsag@ped.unideb.hu

Web: www.degygyk.hu

Szerkesztésért felelős személy:

Mező Katalin (Debreceni Egyetem, Magyarország)

A 2018/3. szám szerkesztője:

Frank Tamás (Simmelweis Egyetem, Magyarország)

Tördelőszerkesztő: Mező Katalin

Mező Katalin (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Molnár Balázs (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Nagy Lehotsky Zsuzsa (Konstantin Filozófus Egyetem Nyitra, Szlovákia)
Nemes Magdolna (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Roskó Tibor (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Sarka Ferenc (Miskolci Egyetem, Magyarország)
Schéder Veronika (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Szebeni Rita (Eszterházy Károly Egyetem, Magyarország)
Szilágyi Barnabás (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Vargáné Nagy Anikó (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Vass Vilmos (Budapesti Metropolitan Egyetem, Magyarország)
Váradi Natália (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ukrajna)

Note: The title of the journal comes from a Hungarian Act CXC of 2011. on National Public Education in which they use the term 'Különleges Bánásmód', and this translates as Special Treatment, but this encompasses the areas of Special Educational Needs, Talented Children and Children with Behaviour and Learning Difficulties. The adoption of Special Treatment is therefore in accordance with Hungarian law, but it is recognised that the translation may not be perfect in expressing the full meaning of what is encapsulated in this term.

TARTALOM

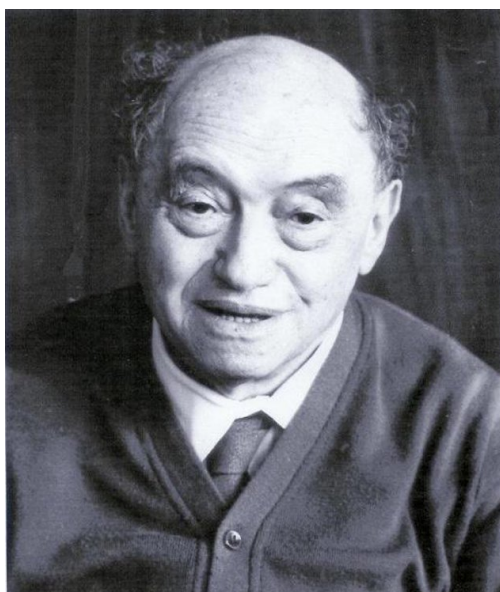
EMPIRIKUS TANULMÁNYOK	9
Czigléné Farkas Katalin: <i>A Montessori-konduktív nevelési gyakorlat pedagógiai kísérlete 2000-2003</i>	11
Dénes Dóra: <i>A társadalmi nemi szerepek iránti attitűd és a pályaorientációs döntések kapcsolatának vizsgálata</i>	25
Frank Tamás: <i>Tanítósg a korabeli bulvársajtó tükrében az 1930-as évek hajnalán</i>	39
Pásztorné Tass Ildikó: <i>Óvodás életkorú mozgássérült gyermekek fejlődési eredményei konduktív nevelés során</i>	55
MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK	71
Horváthné Kállay Zsófia: <i>A konduktív nevelés cél- és hatásrendszere, vagyis az ortofunkció kialakításának folyamata</i> 73	
Oravecz Adrienn: <i>A Pető - módszer haladó szemléletének megvilágítása a konstruktív pedagógia kritériumai alapján</i>	93
MŰHELY BEMUTATÓ	101
Bacsó Gizella: <i>A flow élmény motiváló hatása a környezeti nevelés során CP-s sajátos nevelési igényű tanulóknál az ökoiskola keretein belül</i>	103
RECENZÍÓ	109
Oravecz Adrienn: <i>Pető András versek</i>	111
KONFERENCIA FELHÍVÁSOK	115
<i>III. Különleges Bánásmód Nemzetközi Konferencia (Hajdúböszörmény)</i>	117
<i>A Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület XVII. Nemzetközi Tudományos Konferenciája (Budapest)</i>	119

KÜLÖNSZÁM

PETŐ ANDRÁS (1893-1967)

**A KONDUKTÍV PEDAGÓGIA MÓDSZERTANÁNAK MEGALKOTÓJA,
MAGYAR ORVOS, MOZGÁSTERAPEUTA**

**SZÜLETÉSÉNEK
125. ÉVFORDULÓJÁRA**



Tisztelt Olvasó!

A Semmelweis Egyetem Pető András Kar a konduktorképzés bölcsője és működtetője immáron több mint 50 éve. A képzés saját gyakorlóterülete több mint 70 éve megszakítás nélkül szolgálja a központi idegrendszeri sérült személyeket. Jelenleg évente mintegy 1000-1200 dominánsan mozgássérült gyermek és felnőtt konduktív pedagógiai fejlesztését valósítja meg csoportos és egyéni formákban.

A folyóirat jelen számában a Pető András Kar oktatóinak és szakembereinek munkái olvashatók, a felsőoktatásban és a gyakorlóterületeken folyó munkák sokszínűségébe enged betekintést.

Pető András orvos professzor által kidolgozott konduktív nevelés a központi idegrendszeri sérülés megközelítésével kezdődik. Pető szerint nem biológiai akadályként kell kezelni a kialakult és tartósan fennálló sérülést, hanem tanulási zavarként. A cerebralis parezis eredetű tünetek hátterében a tevékenységek összerendezetlensége, az idegrendszer összműködésének károsodása áll. Ebből következik, hogy mivel a probléma nem lokális, a megoldás sem lehet az. Továbbá, mivel tanulási zavarral állunk szemben, pedagógiai és nem orvosi megközelítés szükséges.

Ahogy azt több tanulmány is megemlíti a kötetben, a konduktív nevelés alap gondolata, hogy az idegrendszer a károsodás ellenére is rendelkezik tartalékokkal, kihasználatlan befogadóképességgel, az új kapcsolatok kiépülésének lehetőségével, amelyek a tanulás tanításának folyamatában mozgósíthatók.

Az ember egységes egészként történő fejlesztése, a holisztikus szemlélet meghatározó jelentőségű a konduktív nevelésben. Ezt megerősítik azok a tanulmányok a folyóirat jelen számában, melyek a Pető módszer alkalmazhatóságát és eredményeit összegzik különböző életkorokban.

A különböző fejlesztendő területek befolyásolása egy időben, egy szakember, a konduktor által történik. Egy konduktív fejlesztő foglalkozáson belül pl. a beszéd, a mozgás, az észlelés, érzékelés és a kommunikáció stb. fejlesztése egy időben történik, a konduktor vezetésével. A konduktor ilyen módon egy időben új mozgásformát tud tanítani és alkalmaztatni az adott feladathelyzetben. A konduktor pedagógiai lehetőségei természetesen eltérőek homogén konduktor teamben illetve eltérő feladatokat ellátó szakemberek által alkotott heterogén teamben. A társszakmákkal történő együttműködés egyre erősödő társadalmi és szakmai igény, mely kihívást jelent a konduktív fejlesztést végző szakemberek számára is. Ennek fontosságáról és lehetőségeiről is olvashatunk a kötetben.

A konduktív nevelés nem a feladatok öncélú ismétlését, hanem az életvezetés legszükségesebb elemei során felmerülő mozgás – viselkedés – és kommunikációs formákat tartalmazza. A konduktív nevelés napirendjében olyan természetes élethelyzeteket biztosítunk, amelyekben a megtanult hely- és helyzetváltoztatási formák alkalmazására teremtünk lehetőségeket. Ezek a gondolatok természetes elemei bármely pedagógiai tevékenységnek, így a pedagógus és a pedagógia eszközök eredményességét és társadalmi elfogadását összegző munkák közvetlenül a konduktív nevelés hatásait is bemutatják.

A kiadvány szerzői fiatal és tapasztalt, ambiciózus, a konduktív pedagógiáért már sokat tett kollégáink és munkatársaink. A tanulmányokban leírt eredményeik és tapasztalataik megismerése által az olvasó átfogó képet kap a Pető módszer alapelveiről és legújabb kutatási eredményeiről.

Zsebe Andrea PhD dékán, főiskolai tanár, konduktor
Semmelweis Egyetem, Pető András Kar

EMPIRIKUS TANULMÁNYOK

**A MONTESSORI-KONDUKTÍV NEVELÉSI GYAKORLAT
PEDAGÓGIAI KÍSÉRLETE 2000-2003**

Szerző:

Czigléné Farkas Katalin
Semmelweis Egyetem (Magyarország)

Szerző e-mail címe:
cziglene_farkas.katalin_maria@semmelweis-
univ.hu

Lektorok:

Feketéné Dr. Szabó Éva
Semmelweis Egyetem (Magyarország)

Frank Tamás
Semmelweis Egyetem (Magyarország)

Czigléné Farkas Katalin (2018): A Montessori-konduktív nevelési gyakorlat pedagógiai kísérlete 2000-2003. *Különleges Bánásmód*, IV. évf. 2018/3. szám, 11–23. DOI 10.18458/KB.2018.3.11

Absztrakt

Montessori pedagógiáját a kutatók nevezik fejlesztő vagy fejlődéspedagógiának. Magyarországon az utóbbi évtizedben a pedagógiai gyakorlatban fejlesztő pedagógiaként jelenítik meg. Mária Montessori módszerét fejlesztő pedagógiai módszernek tekinthetjük, mert sajátos nevelési szükségletű gyermekek fejlesztésére is alkalmas. Pedagógiai munkáját értelmi fogyatékos gyermekek körében kezdte el. A konduktív módszer a fejlesztés speciális komplex pedagógia módszerének tekinthető, mert a tervezésben és a megvalósításban sajátos nevelési szükségletet és a speciális nevelési igényeket veszi figyelembe. A Montessori fejlesztés a konduktív nevelés gyakorlatában nem fordult elő. A kutatással a Montessori módszer alkalmazását szélesíteni kívántuk a gyógy- és fejlesztő pedagógia gyakorlatában. Igazolni kívántuk a két orvos-pedagógus holisztikus szemléletéből adódó hasonlóságot és különbséget. Pető holisztikus szemléletével magyarázható, hogy az érzékelés, észlelés, beszéd, mozgás és kommunikáció zavarát okozó állapot befolyásolását nem a különböző helyen és időben dolgozó szakemberekre bízta. A Montessori konduktív nevelési gyakorlatot 2000–2003, 2007-2008 tanévben kísérleti céllal vezettük be a konduktor hallgatók főiskolai képzésével összhangban. A program kidolgozásának a célja volt, hogy a két módszer elemeinek alkalmazását, összehangolt működését a gyakorlatban igazoljuk.

Kulcsszavak: konduktív nevelés, Montessori pedagógia, pedagógiai kísérlet

Diszciplina: konduktív pedagógia, pedagógia

Abstract

The researchers call Montessori's pedagogy developer or development pedagogy. In the past decade, in Hungary, it appeared as development pedagogy in the pedagogical practice. The conductive education is a special, complex pedagogical method [6], because it takes into consideration special educational needs in planning and implementation. We can view Mária Montessori's method as a development pedagogical method, because it's suitable for children with special educational needs. Her pedagogical work began with children with intellectual disabilities. The Montessori development method has not yet occurred in conductive education. With our research we wanted to broaden the use of the Montessori method in the practice of special education and development pedagogy. We wanted to confirm the similarity and difference of the holistic approach of the two doctor-pedagogues. It's explicable with Pető's holistic approach, why didn't entrust the development of perception, speech, motion, and communication difficulties to people working in different places and time. We introduced the Montessori conductive educational

practice experimentally in the semesters of 2000-2003 and 2007-2008, in accordance with the student's college education. The purpose of the program was to demonstrate the practical application of the elements of the two methods and their coordinated operation.

Keywords: conductive education, Montessori pedagogy, pedagogical experiment

Disciplines: conductive education, pedagogy

A Pető Intézet iskolai tagozatán az 1999/2000. tanévben valósult meg az az elképzelés, hogy a Nevelés- és Társadalomtudományi Tanszék kezdeményezésére a Konduktív Tanszékkel együttműködve nevelési gyakorlat keretében Montessori foglalkozásokat szervezzünk. Korábban nem volt ilyen komplex pedagógiai kezdeményezés, csak Montessori-eszközök elemei voltak fellelhetőek a konduktív foglalkozásokon, ezért vizsgálatunk exploratív vizsgálatnak tekinthető.

A játékos tevékenység minden formáját alkalmazták a konduktív csoportokban: manipulációs, mozgásos, konstrukciós, szabály, didaktikai és szerepjátékok. 1995 őszén Dr. Bíró Katalin főiskolai tanár kezdeményezésére a harmadéves konduktor-tanítók képzésébe beépítették az úgynevezett komplex nevelési gyakorlatot. E képzési forma bevezetésének célja az volt, hogy a hallgatók megtanulják az iskolai ismeretszerzést, személyiség- és mozgásfejlesztést komplex módon, játékosan, nevelési gyakorlat keretében. Ezeket az ún. játékfoglalkozásokat a mozgásszerűlt iskolások napirendjéhez igazítva egyéni járásfeladatokkal összekötve szervezték meg. Így a játék összefonódott a mozgásfejlesztéssel, és a kivitelezést nem direkt módon, hanem a játék keretein belül valósították meg. A tanult mozgásformákat észrevétlenül hajtották végre a játékos szituációkban és a szerepek megformálása közben.

A személyiségfejlesztő játékok sorában a játékeszközök között található volt néhány Montessori játék is. Ezek használata azonban esetleges volt. Az egyes eszközök hierarchikus egymásra épülésének lehetőségét nem használták ki. A gyöngyök, érzékelésfejlesztő eszközök, kockák, hordók használatának célja a gyermek mozgásállapotának megfelelő segítségadás, megadott szempont szerinti spontán tevékenység volt.

A konduktív nevelés

A kutatási stratégia kivitelezéséhez, az empirikus kutatás egyik helyszínének a diszfunkciós iskolás gyermekeket oktató-nevelő iskolai gyakorlóterületet választottuk. Ahhoz, hogy a választás helyességét a téma szempontjából igazoljuk, szükséges, hogy a konduktív nevelés célját, speciális eszközeit és módszereit összefoglaljuk, valamint a Pető és a Montessori alapelveket vázlatosan összehasonlítsuk a konduktív nevelésre vonatkozó speciális fogalmak értelmezésével a Dr. Hári Mária, Kozma Ildikó, Horváth Júlia, Kökuti Mária (1999) *A konduktív pedagógiai rendszer hatékony működésének alapelvei és gyakorlata* című kiadványban leírtak alapján.

Az intenció. Jelentése: Az akarás energiája, erőfeszítése mellett jelentkezik egy belső ritmus, amely a cselekvés belső képe, tervezete. Az intencióhoz kell kapcsolódnia mindazon szervezésnek, amely egy mozgást létrehoz, vagy megszüntet, a felesleges mozgást elnyomja. Ez a szervezés a cselekvés fontos pozitív faktora anélkül, hogy tudatossá válna. Az intenció és megvalósítása azt az egységét képezi, amit akarunk tanítani. Ha az ember megtanult egy cselekvést, azaz megtanulta, hogyan tud elérni egy kitűzött célt, nem csupán a látható cselekvéssort tanulja meg, hanem a helyes intenciót is. A belső újraszerveződés egyben az intenció újraszerveződése is. Ha elemezzük magát a cselekvés jelenségét, azt találjuk, hogy a cselekvés akkor lesz ökonomikus, harmonikus és hatékony, ha már ortofunkciósan megszerveződött.

Az ortofunkció kialakítása. Az ortofunkció olyan pontosan szervezett működés, amelynek lényeges része az észlelés. Az ember úgy hajtja végre mozdulatait, hogy azok megfeleljenek az intenció által előzőleg alkotott belső képnek. Nevelés segítségével a koordináció előzetes

kialakítása, majd annak szisztematikus alkalmazása képezi, hogy ami kezdetben kognitív volt, az a megszervezésében és a lefolyásában mindinkább automatikussá váljék.

Az aktivitás létrehozása. A konduktív pedagógia aktivitásnak tekintti az aktív részvételt, a motiváltságot, az érdeklődést is. „*Aki akar, aktív, és célt akar elérni.*” A célirányos tevékenység képességének kialakítására irányulás a konduktori magatartás alapkérdése: elérni, hogy a gyermekek, felnőttek akarják valamely cél megvalósítását, mert az indíték, az intencionális aspektus fontos. „*A célnak érzelmi jellege is van, és összetettebb is, mint egy absztrakt mozgásprobléma*” (Hári és tsai, 1999). Minden probléma számára értelmes, érdekes cél kell, hogy legyen, ami vagy valós, vagy legalább szimulálja a valós helyzetet. Ezért a problémának olyannak kell lennie, amely az illető számára mint cél érdekes, jelentős, szükséges, egyszóval vonzó. Az egyén nem a kész probléma megoldását kapja, hanem a konduktor rávezeti a saját megoldás megtalálására. A konduktív nevelés eredményessége elsősorban az aktivitást létrehozó pedagógiai munkán múlik, nem speciális „módszerek”, „technikák” alkalmazásán, függetlenül attól, hogy ilyenek is vannak, és ezekre is szükség van.

A komplex személyiségfejlesztés. A konduktív pedagógia által kitűzött célok nem speciálisak, nem különböznek az egészséges kortársakétól. Csupán a követelmények kielégítéséhez vezető adaptív-tanulási folyamat során meghatározott célok tekinthetők speciálisnak abban az értelemben, hogy a problémamentesen működő személyiség esetében a célok spontán módon elérhetők. A koordinált működés alapja az idegrendszer különböző területeinek összműködése, ami nem valósulhat meg külön-külön gyakorlásokkal. A csoportos tanulási forma a diszfunkciók fejlődésében éppen olyan szükséges tényező, mint az egészségesek nevelésében. A konduktoroknak a gyermekek, a felnőttek egész személyiségét érintő általános befolyása a csoporton keresztül érvényesül igazán.

A kondukción. A kondukción a tanító funkciója, az ő szisztematikus megnyilvánulása, amit hozzáad a tanítványa önálló, egyedi funkciójához abból a célból, hogy az idegrendszer sérült vagy hiányos működése következtében szétesett funkcióknak az összerendezése megszülessen. A helyes kondukción ahhoz segít, hogy a tanulónak legyen célja, bizalmat ad és biztonságot, valamint minden lehetséges eszközzel biztosítja az aktivitást és az önálló célélérést. Ez az emberi méltóság és a személyes szabadság fontos szemlélete.

A konduktív megfigyelés sajátossága, hogy a pedagógiai gyakorlat szerves része. A megfigyelés a facilitációs lehetőségekkel együtt a kondukción lényegi eleme, a fejlesztő munka elengedhetetlen része, a nevelési gyakorlatból kiszakítva elvesztené a célját. A folyamatos megfigyelés lehetőséget biztosít az eredmények felismerése és a teljesítmények leírása mellett a továbblépések lehetőségeinek feltárására, az új eljárások kipróbálására.

A konduktív megfigyelésre jellemző a globális szemlélet. Átfogó jelleggel vizsgáljuk az egész személyiséget, valamint a fejlesztési folyamat egészét. A feladatsituációban történő megfigyelés alkalmat ad arra, hogy megtapasztalják a diszfunkciós adaptációs képességét. Feladatsituáció lehet a különböző feladatsorok megoldása, a konduktor direkt utasításainak teljesítése az óvodai vagy iskolai foglalkozásokon. A konduktív megfigyelést értelmezve beszélhetünk operatív, progresszív és komparatív jellegről. Az operatív megfigyelés alkalmával a probléma megállapítása és a célkitűzés után a feladatokat határozzák meg, kidolgozzák annak megoldási módját, ezzel egy időben körülhatárolják a megfigyelendő jelenségek köreit.

Pedagógiai értelemben vett segítség (rávezetés) azoknak a módszereknek, fogásoknak az alkalmazása, amelyek révén a gyermekek, felnőttek számára a cél elérhetővé válik. Ha a mozgássérült akar, de nem kap segítséget, vagy nem jó időben kapja, akkor kóros mozgás jöhet létre, ami visszahat az akaratra, és gátolja azt. Az akarat és érvényesítésének helyes módja, az ehhez adott segítség a facilitáción, amelynek leglényegesebb sajátossága, hogy beépül, interiorizálódik a diszfunkciós személyiségébe.

A ritmikus intendálás a feladatok végrehajtásakor a résztvevők egyes szám első személyben hangosan kimondott szándéka (a cselekvés terve, mit és hogyan fognak csinálni) azaz az intenciójuk verbalizálása, majd a szándékuk szerinti cselekvés végrehajtása az erre szánt időtartam alatt, amelyet számolással, dallal, verssel jeleznek. Az intención verbalizálásának különböző formái

lehetségesek. Az intonáció (hangsúly, hanghordozás, hanglejtés) ugyancsak a ritmikus intendálás fontos része.

A komplex program. Egy adott csoport éves munkaterve tartalmazza a gyermekek és a szülők fontosabb adatait, a napirendet, órarendet, feladatsorokat (fekvő, állás-járás, manipuláció, erősítő feladatok, tartásjavító feladatokat stb.), egyéni feladatokat, valamint az egyéni éves célkitűzéseket. A munka minősége lemérhető az egyéni célok elérésének tükrében. A program sajátossága, hogy multidiszciplináris és egyidejű egységet képző diszciplinárból tevődik össze, metodikai egységbe foglalja a beszédtanítást, értelmi, érzelmi, akaratit fejlesztést, az önállósági szokások, a manipulációs készség és helyváltoztatás kialakítását.

Tartalmát a biológiai és társadalmi követelmények rendszere határozza meg. Ez a követelményrendszer tükröződik a napirendben, így annak minden egyes mozzanata a program része. A központi idegrendszer összehangolt működéséhez az egyes részképességeket egységes rendszerben kell fejleszteni, amelyet a tudatosan tervezett komplex program biztosít.

A diszfunkciósok a konduktív nevelés folyamatában személyre szabott céllal, életkori sajátosságaiknak és mozgásfejlettségüknek megfelelő programokkal csoport-, illetve osztálykeretek között interaktívan vesznek részt.

A napirend rugalmas, életkornak és tünettípusnak megfelelő szervezeti keret, amely koherens és folyamatos. Ami megkülönbözteti az általános jelentéstől, az a szerep, amelyet folyamatosságával és koherenciájával betölt a sérültek életében. A program a személy és nem a funkció számára készül; mégpedig egyénenként a legmegfelelőbb kiválasztott célok elérése érdekében.

A napirendben egymással összefüggő feladatsorok épülnek egymásra, fokozati szempontból előkészítik, kiegészítik a foglalkozásokat. Időtartamuk a csoport jellege és teherbíró képessége szerint változó. A részekből álló teljes napi program egy jól szerkesztett egész alkot. Nagyon lényeges, hogy a részek csak akkor fognak funkcionálni, ha az egyén számára is van jelentőségük. A napirend megvalósítása folyamán motoros és kognitív tevékenységeket formálunk tevékenységek által.

A feladatsort alkotó feladatok nem egyszerű gyakorlatok, hanem biológiai értelemben vett célirányos, és szándékolt (intendált) tevékenységsorok komplex módon, kognitív elemekkel probléma-centrikusan és algoritmust alkotva (tünet-specifikusan) felépítve. A feladatsorok a követelmények rendszerét tartalmazzák.

A feladatsort tartalmazó feladatok megoldásának célja és egyben eredménye is az aktív magatartás, amelyhez kezdeményezés, cselekvés elhatározása, az akarás energiája, a cselekvés megkezdése, a cselekvés folyamatához illő izomtónus megválasztása, az ellentétes irányú mozgások beindulásának a megakadályozása és a legkülönbözőbb kóros mozgásformák szabályozása társul. A feladatsorok megoldása mindig frontális irányítással történik: a csoport tagjai együtt haladnak a feladatokkal. Ha a feladatok megoldása automatizálódik, ahhoz módosíthatjuk a környezeti feltételeket, csökkenthetjük a megoldáshoz adott facilitációt, új, esetleg bonyolultabb feladatokat határozhatnak meg, megváltoztathatják a kiindulási helyzetet, a megoldáshoz szükséges időt lerövidítve gyorsíthatják a ritmust, megváltoztathatják az intendálás módját. Ahhoz, hogy a helyzet- és helyváltoztatás elsajátított módjai, a tanított és tanult ismeretek készséggé, képességgé váljanak, szükség van arra, hogy a mindennapi élet összes tevékenysége során felhasználásra kerüljenek (Hári és tsai 1999; Horváth, D. és Salga, J. 2005).

Montessori módszer

A Montessori alapelvek megértésének feltétele a sajátos Montessori fogalmak megismerése. Montessori körülbelül 150 új fogalmat vezetett be koncepciójának kidolgozása alkalmával. Alább, a konduktív pedagógiával rokonítható, párhuzamba állítható fogalmakat mutatjuk be.

Abszorbeáló tudat. A kisgyermekben található egy ösztönös szellem, amelynek teremtő ereje van. Ezt abszorbeáló léleknek nevezte (felszívó értelemnek is szokták nevezni). Nem akaratit

erőfeszítésekkel épít, hanem „belső szenzibilitás” bevezetésével, úgynevezett szenzibilis periódusban nyilvánul meg. A gyermeknek az a képessége, amely segítségével a kisgyermek akaratlanul is tanul környezetétől (Bíróné Balog, Bordács és Németh, 1998).

Figyelem polarizációja. A gyermek figyelemtartása, reakciója bizonyos külső ingerekre. Elvezet a koncentrációhoz, vagyis a gyermekek a munkát összeszedetten végzik, nyugodtan, belsőleg megerősödten. A koncentráció útján jut el a normalizációhoz, az élet rendjéhez, a célirányos tevékenységhez (Bíróné Balog, Bordács és Németh, 1998).

A gyermek szabadsága. A szabadságot fel kell építeni. A szabadság gondolatának figyelembevétel nélkül nem lehet helyesen értelmezni ezt a módszert. A szabadság lényegéről, a nevelés és a szabadság összefüggéséről szóló felfogását Montessori nem írja le részletesen, konkrét dolgoknál részletezi a problémát. Szintézise az alábbiakban foglalható össze. A szabadság jelensége: nem lehetünk szabadok, ha nem vagyunk függetlenek. A függetlenség, a szabadság és az emberi méltóság belső kapcsolata az ember elidegeníthetetlen joga. A szabadságot akkor éri el a gyermek, ha saját belső törvénye szerint fejlődési igényeinek megfelelően bontakozik ki. A gyermeknél az emberi méltóság tudata a függetlenség tapasztalatából ered. Aki ma az iskolai szabadságról beszél, annak a szabadságot lehetővé tevő környezetet kell előkészíteni és ezt felkínálnia. Tehát Montessorinál a szabadság és az előkészített környezet kölcsönösen feltételezi egymást (Pukánszky és Németh, 1996; Bíróné Balog, Bordács és Németh, 1998).

Mivel az ember szociális lény, ezért a szabadság is csak szociális keretek között létezhet, hiszen az ember embertárrá válásával valósul meg. Ezért Montessori a szabadságot a szervezett társadalom szükséges alapjának tekinti. A szabadság immanens normáin a helyes szabadság-felhasználás kritériumait értette. A gyermekeknek meg kell adni a szabadságot, hogy tevékenységeit spontán módon válassza meg, és kövesse belső ösztöneit. A normák világszemléleti rögzítéseire három válasz létezik: önmagunk lenni, a dolgok hangját hallani és szeretni. A világhorizontról, az értékek horizontjáról meggyőződése a keresztény hitben rejlik. Az önmagunk mesterének lenni nézőpontját a hitben való megerősödésben találja. A dolgok hangja kijelentés mögött pedig a „természet hívásában az isten hívását lehet felismerni”. A szeretet nála „isten szeretőben” ölt testet. A munka, a tevékenység megisméltésének jelensége minden gyermeknél megtalálható: újra és újra megismélti a gyakorlatot, majd minden külső segítség nélkül abbahagyja. Ha már uralkodik a tevékenység különböző mozdulatain, alábbhagy az igény, hogy gyakorolja őket.

A tevékenység eszköz és a tanuló kontextusában megismeri, gyakorolja, tanulja az eszközt. A gyermek számára *előkészített környezet* minden tárgya úgy legyen elrendezve, hogy ösztönző legyen, külső célokat ajánljon. A gyermekeket arra szólítsa fel, hogy cselekedeteit érdeklődésből kezdje el, és a kezdeti tevékenységet követi majd az ismétlés (Mészáros és tsai, 2003). A környezetet hagyjuk, hogy vezesse a gyermeket a munkában. Minden tárgynak, amely ezt a környezetet alkotja van egy közös tulajdonsága, a hiba kontrollálásának lehetősége. A mai pedagógia szakkifejezése, az önellenőrzés képességének a fejlesztése.

A hagyományos iskolában a gyerekek a tanulásban elfáradnak, ezért megpróbálnak kevesebbet tanulni. A tanárnak külső fegyelmi eszközökkel kell ösztönözni a teljesítményt. A montessoris gyermekek érdeklődéssel, akarattal és örömmel tanulnak. Nem fáradtak (Huber és Kaul, 1993).

„Montessori gyermekeinek” érdeklődése és öröme a mai pedagógiai értelmezés szerint *belső motivációt* jelent. A belső motiváció a megismerő tevékenység egyik *energiaforrása*, *intrinzik* motivációnak is nevezik. A *szekunder (extrinzik) motiváció* a tevékenység tárgyától rendszerint független külső indíték. Ilyen a jutalom és a dicséret. Kim Rita tanulmányában (1998) a Montessori szemléletű pedagógia és az intrinzik motiváció kapcsolatáról a következőket fogalmazta meg: „Az iskolai tanulás motiválásában a belső motiváció és az autonóm viselkedés befolyásolása döntő jelentőségű. Az iskolai osztályok olyan jellegű megszervezésére van szükség, ami a belső motivációt lehetővé teszi” (Kim, 1998). A gyakorlati megvalósítása Maria Montessori pedagógiájában figyelhető meg. A mai Montessori iskolák szervezeti felépítésében, tanulási környezetében, tanítási-tanulási módszereiben, eszközökben, tananyag elrendezésében, pedagógus szerepében nyomon követhető (Kim, 2008). Az előkészített környezetnek tartalmaznia kell az önnevelés eszközeit. Csak hosszú kísérletezés alapján alakulnak ki az eszközök, amelyek fontosak a

pszichikai fejlődésben”. Pedagógiájának egyik sajátossága a tematikusan felépített eszközrendszer.

A cselekedetre motiváló környezet előkészítése a Montessori nevelés gyakorlati alapja.

A megfigyelés. Figyelni nem egyszerű. Előkészítést igényel. A megfigyelés célja, hogy lássuk, mit csinál a gyermek, jelenlétünkől függetlenül. Szükséges tehát a tudatos mozdulatlanág gyakorlata, az önuralom, a türelem (Bíróné Balog, Bordács és Németh, 1998).

Az eszközrendszer ismerete: A Montessori eszközrendszert nem elég megismernie, hosszú ideig kell gyakorolnia, hogy tudja interpretálni. Az aktivitás radikális eltolása. Az aktivitás a hagyományos oktatásban a tanárnőé, a Montessori módszer alkalmazásával a gyermeké lesz.

A tárgyak nem a pedagógus szemléltető eszközei, aki ezek segítségével szemléltet a hagyományos oktatásban. A *gyermek fejlesztésére* szolgálnak, aki kiválasztja őket, elveszi, használja érdeklődési ösztönzése szerint. Így lesz a tárgyakból fejlődési eszközrendszer. A pedagógus a katalizátor szerepét tölti be az eszköz és a tanuló kapcsolatában (Bíróné Balog, Bordács és Németh, 1998).

Maria Montessori az egyes eszközökkel való tevékenységet, a munka bevezetését leckének nevezte. A leckék általában akkor következtek, amikor a gyerek már tapasztalatokat szerzett az eszközzel kapcsolatban, vagy különleges érdeklődést mutatott iránta. Minden lecke alapja a pontosság és az áttekinthetőség volt. Fontos volt, hogy a gyerek hozza el az eszközt a szabad polcra, hogy megismerhesse a helyét, és használat után visszavihesse oda

Kidolgozta a három lépcsőfokú lecke lépéseit:

1. lépcsőfok: A nevelő létrehozza a kapcsolatot a tárgy és neve (illetve a tulajdonság és a megjelölés) között úgy, hogy rámutat a tárgyra, és közben lassan, érthetően mondja a nevét. Így a tárgyak, fogalmak és megnevezések szorosan összekapcsolódnak. „Ez....” – megnevezés a nevelő által.
2. lépcsőfok: A megjegyzés, rögzítés fázisa. Ez a fázis minden gyermeknél különböző időtartamot vesz igénybe. A nevelő megnézi a fogalmat, és megbízásokat ad a gyerekek vele kapcsolatban. A megbízások gyakori váltakozásával a gyerek megtanulja elhelyezni a fogalmakat, és nem veszíti el érdeklődését. Az ismétlések a gyerek számára sokrétűek és érdekesek. Figyelembe veszik a gyerek erős mozgási kényszerét is. „Add ide, hozd, tedd ide a” – felismerés a gyerekek által.
3. lépcsőfok: A nevelő mutat egy tárgyat, és rákérdez a nevére. Ezzel a passzív szókinccs átalakul aktívvá. A gyerek most már a tárgyat és a nevét is birtokolja. A 3. fok egyúttal a 2. fok kontrollja is. „Mi ez?” vagy „Milyen ez?” – Megnevezés a gyerek által (Huber & Kaul, 1993). Az eszköz által nyert tapasztalatokat a gyerek kipróbálta, és felhasználta saját környezetében. „Normalizálja” (Montessori kifejezés) magát azáltal, hogy szellemi-lelki erőit koncentrálna, rendezi és kibontakoztatja. Mindezek eredményeként személyi és tárgyi környezetéhez fűződő viszonya elmélyült.

A kísérlet

A kísérlet célja volt a mozgássérült csoport helyzetének elemzése, valamint a kísérlet során megállapításokat tettünk a független változó (Montessori módszer) hatására okozta változásokra. Típusa szerint kéttényezős, mivel két olyan független változóval dolgoztunk, amelyek mindegyike önmagában is hatékony. Feltételezhető volt, hogy hatékonyságuk nem függött a másik független változótól (Csíkos, 2012). Az egyik független változó a *konduktív nevelés módszere*, a másik a *Montessori módszer*. A két független változó hatására a függő változóban, a mozgássérült tanulók képességeinek fejlesztésére hatást gyakorolt.

Hipotézisek

1. Hipotézis: A fejlesztő eszközökkel folytatott tevékenység a mozgássérült tanulók képességeinek fejlesztését segítik.
 - 1.1. Az időbeli szabadság az egyéni tempót és az optimális tanulói tevékenységet fejleszti.
 - 1.2. Mozgásszabadság lehetőséget nyújt a munkaeszköz választásában és az eszközök elpakolásában.
 - 1.3. Az eszköz kiválasztása a tanuló önálló döntésének szabad gyakorlását segíti.
2. Hipotézis: A nevelési gyakorlaton a konduktív nevelés céljait a Montessori módszer alkalmazása segíti.
3. Hipotézis: A Montessori eszközzel történő tanulói tevékenység alkalmával a hibák kontrollálása, javítása, az önellenőrzés biztosítása megvalósul.
4. Hipotézis: Új eszköz hallgatói bemutatása segíti a három fokozatú lecke tanulását, megismerést, felismerést, felidézést.
5. Hipotézis: A szabad tanulás önállóan és tanulói együttműködésben történő megvalósulása történik.

Minta

A kutatásban résztvevők köre a következőképpen alakult: 7–8 éves 13 fő, 9–10 éves 11 fő. Húsz hallgató és 3 konduktor vett részt a kutatásban.

Módszer

A Montessori-Konduktív Nevelési Gyakorlat tervezéséhez, szervezéséhez és irányításához kapcsolódó intézményi dokumentumokat vizsgálásra került sor. A 2000-2003-ig tartó időszakban egycsoportos (önkontrollós) kísérlet valósult meg (Falus, 1993).

A konduktor hallgatók voltak a megfigyelők, akik a *kötetlen megfigyelés* módszerét alkalmazták. Folyamatosan részt vettek a konduktív képzési követelményeknek megfelelően a gyermekcsoport életében és ismerték a csoport tevékenységét. A konduktor hallgatók megfigyelő tevékenységének időkorlátai a képzési követelményben meghatározott 60 perc volt. Ezáltal speciális pedagógiai helyzetben voltak, mert ismerték a gyermekeket, résztvevő megfigyelést tudtak végezni a csoportban.

A megfigyelések rögzítésére naplót, feljegyzéseket készítettek. A napló vezetését a *résztvevő megfigyelés* legalkalmasabb feldolgozó technikájának tartottam.

A kutatás módszere az írásbeli kikérdezés, mérőeszköze a kérdőív. A kérdőíves megfigyelést a hallgatói csoport végezte egyéni és strukturált megfigyeléssel.

A kérdőíves méréssel a kutatás célja volt az információgyűjtés, a következtetések levonása, az előkutatás eredményeinek alátámasztása mérési becsléssel adatokkal a hipotézisben megfogalmazott alapvetések igazolására. A Montessori-konduktív gyakorlaton a tanulói tevékenység megnyilvánulásait a főiskolai hallgatók az ún. hallgatói kérdőívben rögzítették. A kérdőív kérdéseinek megszerkesztésénél „Általános szempontsor a konduktív nevelésben résztvevő mozgássérült gyermekek fejlődésének regisztrálására” című kiadvány szempontsorait vettem figyelembe. A kérdések tartalmi felépítésében egyrészt a mozgássérült tanulók sérülésspecifikus tulajdonságait, valamint a hipotézisemben felsorolt Montessori alapelveket vettem figyelembe. Mivel a kérdőív nem volt „kipróbálva”, ezért az összeállítás után megbízhatósági mérést végeztünk konduktív és a kontroll csoportban. Mérés eredményei biztosították az alkalmazhatóságot.

A kontrollcsoport megválasztása nem volt könnyű feladat, mivel a korosztály és sérülés súlyosságából adódó heterogenitás akadályozta a mintavétel homogenitását. A kontroll csoport életkora 9-10, míg a Montessori csoporté 10-13 év. A közös életkori szakasz a 10. életév volt. A

megbízhatóság érdekében a tanulónkként elkészített szakértői vélemény jelentette a kiindulópontot. A fejlődés és fejlesztés homogenitása indokolta az egy csoportba tartozást.

A módszer és eszközválasztást a kontroll csoport esetében a „szabad játék”, a Montessori csoportnál pedig a Montessori fejlesztő tevékenységet jelentette. A szabad játék a kontrollcsoportban a szobában megtalálható játékokat és Montessori eszközöket jelentette (baba, játékautó, építőkocka, társasjáték és Montessori eszközök). A foglalkozás spontán módon kezdődött. A játékokat elővették, és játszottak velük (tologatták a kis autót, babáztak, társasjátékkal játszottak). A Montessori eszközök fejlesztő- és „mérőeszközként” is szerepeltek. Fejlesztő eszköz volt, mert valamilyen részképességet fejlesztettek. Mérőeszköz volt, mert az eszközzel történő tevékenység során időt, a tanulói tevékenység módját adatként rögzítettük.

Eljárás

A Montessori csoportban a fejlesztő foglalkozás felépítése tervezett, strukturált volt.

A *konduktív kérdőívet* a Pető Intézet óvodai és iskolai tagozatán dolgozó konduktorok töltötték ki. A kérdések arra irányultak, hogy a mozgássérült gyermekek tanórán kívüli tevékenységében alkalmazott pedagógiai módszerek milyen összefüggésben vannak a tanuló képességfejlesztésével. Van-e kapcsolódási pont a Montessori tevékenységekkel?

A Montessori-Konduktív nevelési gyakorlat tervezésekor a tematikusan felépített Montessori eszközök bevezetésére törekedtünk. A nevelési gyakorlat egyik célja volt a Montessori módszer és eszköz használatának és alkalmazásának megismerése, olyan pedagógiai környezet biztosítása, ami feltétele a módszer és eszköz ún. Montessori alkalmazásának. A pedagógiai környezetet a nyitott polcon elhelyezett eszközök jelentették, a csendgyakorlat, a beszélgetőkör és új eszköz megismerése, bemutatása.

A gyakorlat másik célja volt az eszközök fejlesztő hatásának megfigyelése. A gyermekek szempontjából a részcélokat az önállóság, az egymásra való odafigyelés, a képességfejlesztés, a szociális fejlődés, az érzékelésfejlesztés jelentették. Az általános részcélokat a hallgatók szempontjából is meghatároztuk. A gyermek megismerése, a gyermek és a hallgató közötti partneri kapcsolat elmélyítése, pedagógiai módszereik gazdagítása a mozgássérült gyermekek fejlesztésében.

A foglalkozás konduktív célkitűzését az általuk elkészített foglalkozási tervekben határozták meg a hallgatók. A konduktív célok megvalósítását összehangolták a Montessori eszköz és módszer alkalmazásával (pl.: önálló járás megtervezése tanulónkként a polchoz, ahol az eszköz volt megtalálható). A hallgatóknak egyrészt az önálló járást, közlekedést kellett egyénileg megtervezniük, másrészt az ülés, helykijelölés alkalmával a sérülésspecifikus állapotnak megfelelő egyéni feladatokat tervezni és elvégezni.

A gyakorlat megvalósításában mentorként vettek részt a Montessori óvodapedagógusok, tanítók és a Montessori Egyesület elnöke. A gyakorlat megkezdése előtt a hallgatók szakmai felkészítésének első lépcsőjét a szakirodalomban való tájékozódás, a második lépcsőt a Montessori intézményekben végzett hospitálások jelentették. A hospitálásokat a Csepeli Montessori és a Békásmegyeri Montessori óvodában végeztük. Az óvodai látogatás célja volt a pontos eszközhasználat, a pedagógus szerepének a megfigyelése, a csendgyakorlat és az új eszköz bemutatása. Látogatást tettünk a Batthyány Lajos Általános Iskola alsó tagozatos Montessori osztályában is. Az iskolai látogatás alkalmával azt figyelték meg, milyen módon lehet alkalmazni a Montessori eszközt a tantárgy és a tanórai rendszerben. A Montessori módszerek alkalmazásának lehetőségeit hogyan használták ki a Montessori többségi tanítók a tanórán. Az óvónők és a tanítók a Montessori szakképzést elvégezték, és több éves gyakorlattal rendelkeztek. A megfigyelések tapasztalatait feljegyzés formájában rögzítették a hallgatók.

A felkészítés befejező lépése volt, amikor a hallgatókkal megbeszéltük a foglalkozások megtervezésének lépéseit. A gyakorlat időkerete a főiskolai tanulmányi rendhez alkalmazkodva fél év volt, őszi félévvel kezdtük a programot. Tizennégy hét állt rendelkezésünkre, heti 2 alkalommal.

A foglalkozások 60 percesek voltak, amit részletes elemzés, értékelés követett. Az őszi félév után terveztük a tavaszi félévet, vagyis a tanulók foglalkozása és a hallgatók felkészítése töretlenül ment tovább. A Montessori-konduktív nevelési gyakorlat három év alatt két konduktív hallgatói csoportot és két diszfunkciós gyermekcsoportot érintett. A gyakorlat megkezdése előtti félévben történt a hallgatók felkészítése. A gyakorlatok befejezése után pedig a hallgatók részéről az utógondozás. A megfigyelési naplók elkészítése, valamint szakdolgozatok készítése, Montessori záró foglalkozás vállalása.

A főiskolán bevált pedagógiai gyakorlat mintáját követve, két hallgató készült fel a foglalkozásokra. Mivel abban a csoportban zajlott a foglalkozás, ahol eleve folyamatos konduktív gyakorlatot végeztek a hallgatók, ezért a gyermekekre tervezett egyéni konduktív és Montessori célok, feladatok meghatározása nem jelentett nehézséget. Jól ismerték a gyermekeket. A gyakorlat tervezésének alapelve volt egy új eszköz bemutatása, megismerése, amit a hallgatók maguk készítettek el. Ezek az eszközök a Montessori és adaptált Montessori eszközök voltak (pl. gombolós keret). Az alapeszközöket tematikus rendben a Montessori Egyesület biztosította. A hallgatók által készített eszközök arra a polcra kerültek, ahol az adott eszköznek helye volt (pl. gombolós keret a mindennapi élet tevékenységei eszközök között szerepelt, amit ma életvitelnek mondunk). Az eszköz megfelelő helyre kerülésének célja volt, hogy a gyermekek tudják eredeti helyükre visszatenni az eszközt a Montessori „rend” elvének megfelelően (Bíróné Balog, Bordács és Németh, 1998).

Az eszközök előkészítésének alapvető szempontja volt, hogy a célcsoportba milyen tanulók tartoznak. A célcsoport tanulásban akadályozott mozgássérült tanulók voltak. A 2000-2001 diszfunkciós gyermekcsoportban az életkor 9-10 év, a 2002-2003. gyermekcsoport 7-8 éves életkor volt.

A foglalkozások szakmai programjának előkészítésén kívül kidolgozásra került a Montessori gyakorlat hallgatókra vonatkozó képzési feladata és követelménye is, amelyek az alábbiakban összegezhetők:

1. A hallgató nyerjen betekintést a Montessori pedagógia elméletébe és gyakorlatába (elméleti előadás, óvodalátogatás).
2. A hallgatók készüljenek fel a Montessori-fejlesztő gyakorlat, ill. foglalkozások tervezésére, szervezésére, irányítására, a Montessori pedagógia és a konduktív pedagógiai ismeretek tudatos alkalmazására, a fejlesztő foglalkozások kivitelezésére.
3. A hallgató képes legyen a fejlesztés lehetőségeit megtalálni, kidolgozni az adott eszköztípus által. Feladatai:
 - a mozgássérült gyermekek pszichomotoros, érzelmi és szociális fejlődésének pontos regisztrálása
 - a mozgássérült gyermek adottságainak, fejlettségi szintjének, haladási tempójának folyamatos figyelembevétele
 - a szabadság és az önállóság, a felfedezés élményeinek segítése
 - a megismétlődő tapasztalás előkészítése a pedagógiai környezet kialakításával
 - a manuális, finommotoros képességek fejlesztése

A konduktorral szemben támasztott követelmény volt:

- részvétel a foglalkozások tervezésében
- a hallgató folyamatos felkészítése a foglalkozásokhoz szükséges facilitációk tervezésében

A főiskolai-oktatóval szemben támasztott követelmények voltak:

- a hallgató folyamatos felkészítése a fejlesztő feladatok megválasztásában
- a tudatos alkalmazás és foglalkozáselemzés biztosítása
- a hallgatói teljesítmények értékelése, bejegyzése (aláírás)

A hallgatói minősítés szempontjai:

- önértékelés a pedagógiai tudatosság, szakszerűség, tárgyilagosság és eredményesség alapján
- a helyettes tanító elemzési szempontjai alapján közös megbeszélés, bírálat
- a hallgató tevékenységének az oktató által történő értékelése

A hallgatóval szemben támasztott követelmény:

Véglegesített, teljes értékű, korigált foglalkozási vázlattal történő felkészülés és egy adott foglalkozás levezetése, elemzése.

A hallgatóknak ismerni kellett:

- Néhány sajátos Montessori alapelvet a gyakorlatban való tájékozódásra
- Montessori nevelési koncepcióját
- A saját fejlődési fázisokat
- Az integrális fejlődési területeket
- A pedagógus megváltozott szerepét
- A gyermekekkel való kapcsolatot

Jártas legyen:

- Az eszközök funkcióinak ismeretében a gyerekek fejlesztésében
- Tanuljon megfigyelni, csendesnek és türelmesnek lenni
- Jártas legyen az „aktív” feladatok közvetítésében a gyerek és az eszköz között
- Ismerje meg a Montessori eszközöket
- Sajátítsa el a technikákat, az eszközök használatát
- Tapasztalatot szerezzen az alapelvek elsajátításában ahhoz, hogy különböző képességű gyerekekkel egymástól eltérő módon tudjon bánni
- Megismerje és megtanulja a hospitálások gyakorlata alapján a jól szervezett fegyelmet és rendet, ami a nyugodt munka biztosítója
- Facilitálja a gyermek „koncentrált” munkáját

A konduktor-tanító hallgató tevékenységének megfigyelési szempontjai voltak:

1. Hogyan biztosította a hallgató a családi, „nyugodt légkört”?
2. Biztosította-e játékidőben a gyermek mozgásszükségletének kielégítését?
3. Milyen szokások alakítására fordították a legtöbb gondot?
4. Milyen volt a kapcsolat a gyerekekkel?
5. Mit tett a gyerekek szocializálódásának tanítása érdekében?
6. A gyermek által választott Montessori eszközök neve:
7. A kiválasztott eszközt választotta-e már? Hányszor? Miért?
8. Milyen segítséget kapott a játéktevékenység kivitelezéséhez?
9. Az eszköz kiválasztásában és alkalmazásában milyen volt az önállósága?
10. A gyermek szenzibilitásának megfigyelése.
12. Érvényesül-e a gyermeknél az elidőzés módszerének alkalmazása?
13. Érvényesül-e a pedagógiai provincia kialakítása?
14. Eljut-e a gyermek alkalmanként a felfedezés öröméhez?
15. Kommunikációs helyzetekben való részvétel.

A gyakorlat helye a Pető Intézet gyakorlóterületén a Villányi úti épületben volt, konduktív kisiskolás csoportban.

A foglalkozások tanórán kívüli tevékenység keretében valósultak meg. Részt vett a gyakorlatokon a csoportvezető konduktor, a főiskola metodikusai, a konduktív gyerekcsoport megbízott konduktora és a hallgatók csoportja. A teremben úgy helyezkedtek el, hogy a foglalkozások menetében, a belső térbe ne avatkozzunk bele. A foglalkozást a felkészült hallgató és

helyettese szervezte, irányította. Az egyéni konduktív célok megvalósításában a súlyosabb gyermek mellé facilitáló hallgatót tervezett és kért fel a foglalkozásvezető.

A gyakorlat során próbáltuk a lehető legtöbb elemét átvenni a Montessori által kidolgozott módszernek, a csendjátékot, az eszközöket, bemutatások szabályait, a háromlépcsős tanulási folyamat modelljét és természetesen az általa képviselt nevelési elveket és módszereket.

A foglalkozásokat mindig körben /szőnyegen ülve/ beszélgetéssel kezdtük. A beszélgetés mindig kiterjedt az aktualitásokra /dátum, időjárás stb., melyeket a gyerekek naptáron, táblázaton be is jelöltek/ valamint azokra a kérdésekre, amelyek a gyereket érdekelték, foglalkoztatták. Ezután a foglalkozás vezetője egy aktuális témáról kezdeményezett kötetlen jellegű beszélgetést. Ez lehetett ünnep vagy akár hétvégi élmény stb. Különböző közösségi szabályokat alkottunk, melyeket folyamatosan bővítettünk azért, hogy a gyermekek megszokják, hogyan viselkedjenek a beszélgető körben, a foglalkozásokon. Ezeket szabálykönyvben piktogramokkal dokumentáltuk. Egyik ilyen jellegzetes „Montessori” szabályunk volt, hogy a körben nem kell jelentkeznie annak, aki mondani szeretne valamit, hanem egyszerűen a szemével jelez, ha valamit szeretne elmondani a többieknek. Ezt a szabályt a gyakorlatban meglehetősen nehéz volt kialakítani, hiszen a gyerekek ezt a másfél órát kivéve a hét többi napján jelentkezéssel válaszoltak, illetve kommunikáltak a csoportfoglalkozásokon.

A beszélgetést követte az ún. csendgyakorlat, mialatt a gyerekek megfogták egymás kezét, és eközben nyugodt, instrumentális zenét hallgattak. A csendgyakorlat alatt mindig körbeadtunk egy-egy érdekes tárgyat, amely lehetőség szerint kapcsolódott a beszélgetéshez vagy a bemutató játékhoz. Ilyenkor megpróbáltunk egymásra hangolódni, figyelni a zenére, a társak rezdüléseit érezni. Egészen különleges élmény volt a gyerekekkel így a körben ülni. A csendgyakorlat azonban nemcsak az egymásra figyelést erősítette, hanem a feszültségeket, az indulatokat is levezette. Voltak olyan időszakok a gyerekek életében, amikor a gyermekek izgatottabbak, érzékenyebbek voltak az átlagosnál. Ennek oka lehetett, hogy hosszabb szünet után találkoztunk, vagy valami különleges esemény történt aznap velük. Ilyenkor nyugtalanabbá vált a csendjáték.

A csendgyakorlat után következett az új eszköz bemutatása. Az eszközre vonatkozó magyarázatot mindig igyekeztünk röviden elmondani, bemutattuk, eljátszottuk a 3 lépcsős leckét és azt, hogyan ellenőrizhetik magukat a gyerekek. Ezt követte a szabad eszközválasztás folyamata, volt, aki a szőnyegen maradt az újeszközzel, vagy aki elindult a konduktív járásfeladatának megfelelően a polc felé eszközt választani. Az eszközről meg kell jegyezni, hogy azokkal megadott szabály szerint kellett játszani, amit a szabálykönyvben rögzítettünk. Ezeket az eszközöket viszonylag könnyen tudták a diszfunkciós gyerekek használni. Élményt nyújtott nekik a tevékenység, és sikerekhez juttatta őket.

A diszfunkciós gyermekeinknél a közlekedés nem volt egyszerű dolog, kinek-kinek megfelelő segédeszközre és segítségadásra volt szüksége, ezért a foglalkozás ezen részében mindenképp nevelői segítséget igényeltek. A járásmódokat, a segítségadás módját a konduktív programoknak megfelelően a foglalkozás vezetőjének kellett megtervezni és a szükséges eszközöket a gyerekek számára biztosítani. Az eszköz kiválasztáshoz a gyerekek szükségképpen szatyrot vihettek magukkal, ebbe pakolhatták a kiválasztott eszközt, amellyel a segédeszközükre vagy kezükre akasztva mehettek a tevékenységük helyszínére. Nem külön szőnyegekre ültek, mint ahogy azt a Montessori óvodában láthattuk, hanem asztalhoz, vagy szőnyegen hason fekve, nyújtott ülésben, esetleg törökülésben tevékenykedtek, ahogy ezt a gyermekek mozgásállapota indokolta. A tevékenység időtartama a közlekedési feladatok megvalósításának figyelembevételével kb. 20-25 percre volt tehető, egy-egy foglalkozáson. A szabad tevékenységet követően ugyanis a gyerekeknek az eszközöket vissza kellett vinni a polcra, oda, ahonnan elvették őket. A foglalkozás záró része az értékelés volt, a viselkedési szokásokra, illetve a konduktív feladatok megoldására terjedt ki.

A foglalkozás befejezése után a hallgatói csoportos elemzése, értékelése következett. A hallgatói csoport tagjainak a foglalkozás ideje alatt egyrészt a gyermekeket, másrészt a foglalkozást vezető hallgatótársukat kellett megfigyelni. A gyakorlat utáni elemzést a hallgató feladatának önelemzése követte. A gyermekek megfigyelését folyamatosan a Pedagógiai Naplókban rögzítették.

A megfigyelés hatékonyságát biztosította, hogy a hallgatók minden alkalommal ugyanazt a gyermeket figyelték meg.

Eredmények

A tapasztalatok és a hallgatói megfigyelések igazolták, hogy a Montessori pedagógia elvei eredménnyel adaptálhatók, alkalmazhatók a konduktív pedagógiában. Ezt a ténymegállapítást mind az oktatók, mind pedig a képzésben részt vevő hallgatók is egyértelműen megerősítették.

Leginkább az életvitelhez és az érzékelés fejlesztéshez szükséges eszközöket készítették a hallgatók. Néhány anyanyelvi, matematika és kozmikus eszköz is volt. A kozmikus hagyományosan a természetismeretet jelentette.

A kiscsoportos munkaszervezés optimális volt az egyéni megfigyelés szempontjából. Montessori elképzeléséhez hasonlóan a gyermekek tevékenységét fejlődésükben és folyamatos megfigyelés útján szerveztük meg. Tapasztalati összegzésre nyílt lehetőség. A program pozitív hatásai között meg kell említeni, hogy az állandó feszes tempójú napirendben a tanulás ilyen, másfajta megközelítése üdítően és inspirálón hatott a gyerekekre. Segítette a koncentrációt, a figyelem tartós, egy dolgra való összpontosítását.

Nyitottabbá, nyugodtabbá váltak a gyerekek a Montessori foglalkozás után, spontán sikerültek nekik azok a dolgok, amelyek direkt, irányított törekvés után máskor nem. A siker titka talán az a látszólagos ellentmondás, hogy bár nagyobb szabadságot kaptak, mint egyéb alkalmakkor, mégis láthatóan fegyelmezettekké váltak, saját maguk munkáját kontrollálhatták.

Az eszközök önálló használatának segítségével a gyerekek a tevékenységen, tapasztaláson keresztül tanultak. Ugyanakkor a Montessori eszközök alkalmazásával lehetővé vált, hogy önálló felfedezéseket tegyenek, és így bővítsék amúgy szűk tapasztalatszerzési lehetőségeiket. Mindezt saját spontán fejlődésük ütemében, saját képességbeli tudásuk alapján tették meg. Érdeklődésükre egészséges kíváncsiság volt jellemző, és az eszközök használatával azt tapasztalták meg, ami az eszköz megismerésének jártasság vagy készség szintjén jelentette. Helyes irányba terelte a gyermekek törekvéseit, mert itt nem egy kívülről „rákényszerített” feladatról volt szó. Amíg nem sikerült helyesen megoldani a feladatot, addig önként és nagy odafigyeléssel dolgoztak rajta, hisz az még akkor sem kudarc volt, csak próbálkozás.

Az eredményeket bizonyította, hogy a hallgatók többsége a záró tanítását a Montessori-foglalkozások keretében valósította meg. Szakdolgozatokat írtak a témában. Tíz év távlatából tekintve a programra, egyértelmű hússzúra nyúló hatása, hiszen a vezetők részéről képviselt támogató szakmai és lelki szemlélet eredménye, hogy a 2018-as tanévben is született Montessori-szakdolgozat. A programban részt vett és végzett konduktor hallgatók munkájában nyomon követhető volt a Montessori program elemeinek további alkalmazása. Sikerral alkalmazták a tapasztalatokat külföldi munkájuk során (pl. Írországbán), sőt felkutattak Montessori intézményeket is. Alternatív pedagógia iránti szemléletük, érzékenységük fejlődött, módszertani kultúrájuk gazdagodott. A hallgatók leginkább az óvodai foglalkozásokon alkalmazták.

Korlátozások

Az választott kísérleti formának (egycsoportos, önkontrollos kísérlet) a megbízhatósága nem pontos, mivel a független változó (a Montessori módszer) által okozott módosulás nagyságát csak a tapasztalati valószínűséggel lehetett egybevetni és emiatt a változás mértékét minősíteni nem lehetséges.

Konklúziók

A tapasztalatok és a hallgatói megfigyelések igazolták, hogy a Montessori pedagógia elvei eredménnyel adaptálhatók, alkalmazhatók a konduktív pedagógiában. Ezt a ténymegállapítást mind az oktatók, mind pedig a képzésben részt vevő hallgatók is egyértelműen megerősítették.

Irodalom

- Bíróné Balog, V., Bordács, M., & Németh, A. (1998). Maria Montessori pedagógiája. In Pukánszky, B. & Zsolnai, A. (Ed.) *Pedagógiák az ezredfordulón*. Budapest: Eötvös Kiadó. 13–30.
- Csíkos, Cs. (2012). *Pedagógiai kísérletek kutatómódszertana*. Budapest. Gondolat Kiadó.
- Falus, I. (1993). A pedagógiai kutatás metodológiai kérdései. In: Falus, I. (1993, szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: Kereban Kiadó.
- Hári, M., Kozma, I., Horváth, J., & Kökuti, M. (1999). *A konduktív pedagógiai rendszer hatékony működésének alapelvei és gyakorlata*. Budapest: Nemzetközi Pető Intézet.
- Horváth, D., Salga, J. (2005) Integrációs modellkísérlet a Pető Intézet óvodájában. *Fejlesztő Pedagógia*. 2015/2-3, 22–27.
- Huber, A. & Kaul, C. D. (1993). *Montessori workshop. Alapelvek, szemlélet*. Bécsi Pedagógiai Akadémia, Budapesti Montessori Társaság.
- Kim, R. (1998). A belső motivációt befolyásoló tényezők és megjelenésük a Montessori-pedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle*, 1998/3. Letöltés: 2018. április 11., Web: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00014/1998-03-ta-Kim-Belso.html>
- Pukánszky, B. & Németh, A. (1996). *Neveléstörténet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. Letöltés ideje: 2018.02.03. Web: <http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/>
- Mészáros, I., Pukánszky, B. & Németh, A. (2003). *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény*. Budapest: Osiris Kiadó. Letöltés ideje: 2018.04.13. Web: https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_nevelestortenet/ch02_s13.html
- Sung-Hui-Kim (2008). *Kreativitätsförderung und Montessori-Pädagogik: Untersuchungen bei Kindern im Vorschulalter*. LIT; 1.

A TÁRSADALMI NEMI SZEREPEK IRÁNTI ATTITÚD ÉS A PÁLYAORIENTÁCIÓS DÖNTÉSEK KAPCSOLATÁNAK VIZSGÁLATA

Szerző:

Dénes Dóra
Semmelweis Egyetem (Magyarország)

Szerző e-mail címe:
doradenes95@gmail.com

Lektorok:

Frank Tamás
Semmelweis Egyetem (Magyarország)

Horváthné Kállay Zsófia
Semmelweis Egyetem (Magyarország)

Dénes Dóra (2018): A társadalmi nemi szerepek iránti attitúd és a pályáorientációs döntések kapcsolatának vizsgálata. *Különleges Bánásmód*, IV. évf. 2018/3. szám, 25–37. DOI 10.18458/KB.2018.3.25

Absztrakt

A tanulmányban a továbbtanulás vagy pályaválasztás előtt álló diákok körében vizsgáljuk a nemi sztereotípiák és pályáorientációs döntéseik közötti korrelációt. A vizsgálatban arra kerestük a választ, hogy kimutatható-e kapcsolat a nemi szerep beosztás (maszkulin, feminin, androgün jelleg), a sztereotip nézetek megjelenése, illetve a pályáorientációs döntések között. A felmérés cerebral paritikus, tipikus fejlődésmentű, illetve az LMBT (Leszbikus Meleg Biszexuális Transznemű) közösséghez tartozó diákok körében zajlott online, illetve papír alapú kérdőívvel. A beérkezett adatok alapján megállapítható, hogy kapcsolat van a nemi szerep beosztás, illetve a sztereotip nézetek megjelenése között. Továbbá populációtól és sztereotipizálástól függetlenül a diákok kétharmada szigorúan nemi szerepekhez kötött foglalkozásokat, szakmaköröket, ami felveti a további pedagógiai munka szükségességét ezen a területen.

Kulcsszavak: pályáorientáció, társadalmi nemi szerepek, sztereotípiák, cerebral paresis

Diszciplína: konduktív pedagógia, pedagógia, társadalmi nemek tudománya

Abstract

In this study we examined the correlation between gender stereotypes and career orientation amongst students. In the study we examined if there is a connection between gender roles (masculine, feminine, androgyny), stereotypical views and the decisions during career orientation. In the research we used online and paper-based questionnaires amongst disabled, abled and LGBT (Lesbian Gay Bisexual Transgender) students. The received data shows that there is a link between gender roles and stereotypical views. Also regardless of population and views two-thirds of the students categorize careers strictly feminine or masculine, which propounds the need for further pedagogical work in this area.

Keywords: career orientation, gender roles, stereotypes, cerebral paresis

Disciplines: conductive education, pedagogy, gender studies

Jelen tanulmány a nemi szerep beosztás (feminin, maszkulin, androgün), a sztereotip nézetek, illetve a pályaeorientációs döntések közötti kapcsolatot kívánja feltárni. Számos külföldi és hazai tanulmány foglalkozott már a pályaeorientációs folyamat vizsgálatával és az azt befolyásoló tényezőkkel. (Szilágyi, 1995; Kenderfi, 2016; Tobacyk és tsai, 1983) Ám mindössze két nemzetközi felmérés próbálta meg feltárni a társadalom által meghatározott nemi szerepek, sztereotípiák hatását a tanulók személyiségére, pályaválasztására. (Der-Karabetian és Fichtner, 1987; Tobacyk és tsai 1983) Ezen kutatások feltárták, hogy az androgenitás pozitívan korrelál a diákok érdemjegyeivel, tehetségével (Der-Karabetian és Fichtner, 1987), illetve az interperszonális kognitív komplexitással (Tobacyk, 1983), azaz az általuk vizsgált területeken a legjobb eredményt, legmagasabb pontszámot az androgün jelleggel rendelkező személyek érték el. Elmondható tehát, hogy mind a nemzetközi, mind a hazai tudományos élet, szakirodalom egy vakfoltjaként jelenik meg a nemi szerepek, sztereotípiák, illetve a pályaválasztási döntés kapcsolata. Ugyanakkor az aktuális gazdasági, illetve munkaerőpiaci változások tekintetében fontos egy minél hatékonyabb pályaeorientációs tanácsadás kidolgozása. Ennek első lépéseként fel kell mérnünk, hogy melyek azok a tényezők, amelyek befolyásolják diákjaink döntéseit.

Tanulmányunkban a pályaeorientációs folyamattal, valamint a nemi szerepekkel és sztereotípiákkal foglalkozó hazai, illetve nemzetközi szakirodalmat kívánjuk bemutatni. Ezt követően ismertetjük kutatási eredményeinket és azok tükrében az általuk levonható tanulságokat, valamint a kutatás lehetséges jövőjét.

Pályaeorientáció

Szilágyi (hivatkozik rá Kenderfi, 2016) megfogalmazásban a pályaeorientáció a tanuló egyéni igényeit figyelembe vevő folyamat, amely a lehető legsikeresebb információnyújtás által segíti a megfelelő szakma kiválasztását. E definícióban megjelennek mindazon tényezők, amelyek szükségesek lennének a fiatalok megfelelő pályaválasztási útmutatásához, és amelyek mind a mai napig problémát jelentenek közoktatási rendszerünkben.

Az egyéni igények figyelembe vételének nem csak abban kellene megnyilvánulnia, hogy abban az esetben, ha a tanuló egy adott szakma iránt érdeklődik, akkor a pedagógus nem próbálja meg lebeszélni és/vagy más irányba terelni, hanem, a pedagógusnak segítenie kellene a gyermek képességeihez, lehetőségeihez és szociális helyzetéhez igazodó szakmaválasztást is. Ahhoz, hogy a gyermek reálisan lássa képességeit, adottságait és ezeknek megfelelően tudjon pályát választani, két fő tényezőnek kell jelen lennie: az önismeretnek, illetve a pályaismeretnek. Az önismeret terén a tanulóknak tisztában kell lenniük érdeklődési körükkel, képességeikkel, értékeikkel, a rájuk jellemző munkamóddal, illetve tanulási stílusukkal. A diák ezek ismeretében tud majd megfelelő szakmát, szakirányt választani magának a jövőben, amelyhez szükséges továbbá a pálya ismerete, illetve munkaerőpiaci, jogi és közgazdaságtani alapismeretek is, amelyeket életkoruknak megfelelően a pedagógusok feladata lenne számukra biztosítani. (Kenderfi, 2016)

Jellemző a magyarországi általános iskolákban, hogy 8. osztályban hirtelen hatalmas mennyiségű ingeráradat éri a diákokat a pályaválasztás, továbbtanulási irány választása időszakában: kiállítások, különböző előadások, a szülői sürgetés. A folyamat végére, a tényleges döntés meghozatalának pillanatára a diákok mégis általában önmagukra maradnak. Ahhoz, hogy eredményesen megvalósulhasson a folyamat, szükséges lenne a pályaválasztás előkészítése, megkezdése már 6.–7. osztályban, szervezett, megtervezett formában. A jelenlegi információdömpinget fel kellene, hogy váltssa a folyamatjellegű információátadás. A folyamat minden résztvevőjének – diák, pedagógus, szülő – figyelnie kell a megfelelő minőségű információ beszerzésére, amelyet napjainkban egyre nehezebb fellelni.

Napjainkra nem csak azért vált elavulttá a pályaválasztási tanácsadás, mert alkalmi, külső segítségnyújtásnak tekintik a köznevelésben, közoktatásban résztvevők, hanem a társadalmi és gazdasági átalakulás mértékével sem tud lépést tartani. Megváltoztak a munkaerőpiaci elvárások, az egyéni tanulmányi utak is, hiszen egyre gyakoribb a pályaelhagyás, az átképzés megjelenése. Előtérbe került továbbá az élethosszig tartó tanulás (Life Long Learning), amely már nem csak,

mint lehetőség, opció, sokkal inkább, társadalmi elvárásként fogalmazódik meg, főként a fiatalok irányába. A pályaeorientáció nem épült be az oktatási folyamatba, legtöbbször az iskola napi életén kívül jelenik meg (például Educatio kiállítás látogatása), miközben a köznevelés teljes időszakában jelen kellene lennie, életkornak adekvát formában. Az élethosszig tartó tanulás már nem csak egy egyszeri pályaválasztásra való felkészítést kíván meg a pedagógusok, illetve a közoktatás résztvevőitől, hanem sokkal inkább azon kompetenciák fejlesztését, amelyekkel adott egyén egész életén keresztül képes karrierjét, életpályáját építeni, koordinálni, vagy akár korrigálni.

Fontos továbbá a diákok számára biztosított gyakorlati élmény is a verbális információközlés mellett a pályaválasztás folyamatában, valamint az élményszerzések támogatása pedagógusi, illetve szülői oldalról. Ezen gyakorlati élmények közé tartozhat az üzemlátogatás, a nyári munka, illetve a tanórai kereteken kívül biztosított tevékenységek, tapasztalatszerzési lehetőségek. Ugyanakkor kifizetődő lehetne a tanórai keretek közé beemelt pályaeorientáció is, például történelem óra során szakmatörténettel való megismerkedés, hiszen így holisztikus szemléletű, komplex felkészítésben részesülhetnének a fiatalok. (Borbély-Pecze, 2010)

Nemzetközi szinten több kutatás (Draaisma, Meihers és Kuijpers, 2017; Karacan-Ozdemir és Guneri, 2017) is vizsgálta, hogy a munkaerőpiaci átalakulások milyen következményeket vonnak maguk után a fiatalok pályaeorientációját tekintve. Úgy vélik a szakmák határai elmosódtak, már nem határozhatók meg pontosan, hogy milyen képességeket igényelnek, illetve ezek a jövőben hogyan változnak majd. Megjelenik a szüksége annak, hogy ne adott szakmára készítse fel a pályaeorientáció a diákokat, hanem univerzálisan hasznos és sikerességet biztosító képességek birtokában legyenek. Ilyenek például a rugalmasság, flexibilitás, lojalitás a „technikai” kompetenciákkal szemben. (Draaisma, Meihers és Kuijpers, 2017)

Korábbi kutatásaink (Dénes, 2015, 2016, 2017) során vizsgáltuk az ép és cerebral paretikus tanulók pályaeorientációjának aktuális helyzetét. Milyen nehézségekkel kell szembenézniük az aktuális közoktatásban? Eredményeink megerősítették, hogy kevés iskolában valósul meg a szervezett, intézményszintű pályaeorientációs tanácsadás. Inkább a pedagógusok, illetve a konduktorok szakmai felkészültsége, lelkiismeretessége befolyásolja a folyamat minőségét. Sérült fiatalok esetében további nehézséget jelent alacsony szintű önismeretük is, sok esetben irreálisan látják jövőjüket, amely pályaválasztásukra is hatással van. Továbbá mind sérült, mind ép fejlődésmentű fiatalok esetében nagyban befolyásolhatják döntéseiket a társadalom által felállított nemi sztereotípiák, vagyis, hogy a fiúk csak "férfias", míg a lányok csak "nőies" szakmát válasszanak. Ami sérült diákok esetében még tovább szűkítheti egyébként is kevés lehetőségüket, opciójukat.

Nemi szerepek, sztereotípiák

Az elsődleges nemi jellegek azok, amelyek alapvetően meghatározzák a nemi hovatartozást az ivaros szaporodásban betöltött szerepet illetően. Ide tartozik a kromoszomális nem, vagyis a nőknél XX, a férfiaknál XY kromoszóma, bár itt is megjelenhetnek már eltérések, például XO nemi kromoszómával rendelkeznek a Turner-szindrómások, illetve XXY, XXX és többféle kromoszómaképlet is kialakulhat. Ide soroljunk a gonadális és anatómiai nemet, vagyis az ivarmirigyek szerinti különbözőségünket is. Emellett nemek szerint különbözik a hormonális működés, a különböző hormonok mennyisége és aránya az adott szervezetben. A másodlagos nemi jelleg a hormonok hatására kialakuló, általában külsőleg is látható jellegzetességek. Ilyen a férfiakra jellemző mély hang, kiugró ádámcsutka, nagyobb mennyiségű testszőrzet, míg nők esetén például a széles csípő, mell vagy a havi menstruáció megjelenése. A harmadlagos nemi jelleg nem biológiai természetű; az határozza meg ki milyen nemi identitással azonosul, illetve ide tartoznak a szociális és kulturális közeggel összefüggő pszichés és viselkedésbeli különbségek, vagyis a társadalmi nemi szerepeknek, esetenként sztereotípiáknak való megfelelés. Így például a családban betöltött szerep, az érdeklődési kör, öltözködés, illetve a foglalkozás választása is. (Máriáss, 2005)

A nemi szerepek a társadalom változásával együtt alakulnak át. Az első feminista hullám Angliában, majd Amerikában jelent meg, és innen terjedt tovább a világ többi országára. Ekkor a

nők elsődleges célja választójoguk megszerzése volt, amely a mozgalom nevét is adta: szüfrasset mozgalom, amelynek vezetője Angliában Emmeline Pankhurst volt.

A második hullám a hatvanas évek Amerikájából indult ki, ahol az első mozgalom hatására jelentősen megnőtt a felsőoktatásban részt vevő nők száma, ám ez mit sem változtatott a hagyományos nemi szerepeken, belekényszerítve őket továbbra is a háziasszony-szerepébe. A hagyományos nemi szerepek megreformálása mellett a második hullám összekapcsolódott az Amerikában akkor zajló szexuális forradalommal. A célok között így megjelent a reprodukív jogokért való küzdelem is: fogamzásgátlásért, abortuszért, mesterséges megtermékenyítésért, illetve a szexuális zaklatás, nemi erőszak jogi szabályozásért. (Antoni, 2010)

A harmadik hullám szintén Amerikából indult el, a kilencvenes évek elején, amely már rámutatott a korábbi megmozdulások hibáira is. Kifogásolták, kritizálták, hogy a mozgalom első hullámában résztvevők jelentős hányadát az elithez tartozó, magas iskolai végzettséggel rendelkező, fehér nők tették ki, így a kiterjesztett jogok is csak rájuk vonatkoztak. (Jánossy, 1911) A harmadik hullám rávilágított arra is, hogy még számos területen megjelenik a nemi egyenlőtlenség, például véve az üvegplafont vagy a fizetések mennyisége között megjelenő „wage gap”-et. (Antoni, 2010)

A nemi szerepek megváltozása hatást gyakorolt a társadalmi attitűdökre, gondolkodásmódra is. Megindult a hagyományos női és férfi szerepek közeledésének támogatása, amely még mindig lassú folyamatnak tekinthető. Mindkét nem esetében megjelent a női munkavállalás elfogadása és támogatása, népszerűvé vált az a gondolat is, hogy a gyermekszülés és -nevelés mellett döntő anyák is dolgozzanak rész munkaidőben vagy egyéb rendhagyó munkavállalói rendszerben. Ugyanakkor a kettős elvárás (gyermeknevelés – karrier) súlyos szerep zavarokhoz, túlterheltséghez is vezethet a nők esetében. Ugyan egyre elfogadottabbá válik a női munkavállalás, viszont a gyermeknevelést sokan továbbra is kizárólag a nők feladatának tekintik, amely komoly terhet róhat rájuk. Saját munkavállalási döntésük mellett a jelenlegi gazdasági helyzet is egyre jobban megkívánja a kétkeresős családmodell elterjedését. (Blaskó, 2005)

A nőket sokáig nem intellektusuk, hanem biológiai adottságaik (gyermek kihordására való képességük) alapján ítélték meg. Mióta részt vesznek az oktatási folyamatokban, betörték a férfiak által uralt munkaerőpiaci területekre is. Ugyanakkor továbbra is aktuális problémának tekinthetjük az „üvegplafont” vagyis hogy magasabb, vezetői pozíciókat nem tudnak elnyerni. Az adott biológiai különbségeken túl a társadalmi sztereotípiák nagyban befolyásolják, hogy milyen szerepekre tartják alkalmasnak a nőket és a férfiakat a mindennapokban, illetve a munkaerőpiacon is. A vezetői pozíciót elért nőket vagy túl érzékenynek vagy túl agresszívnek tartják személyiségjegyeik alapján, ritkán jelenik meg köztes állapot. Ezen problémák kiküszöbölésre elsőként a „wage gap” megszüntetésére, vagyis a férfi és női fizetés azonos szintre emelésére lenne szükség, valamint a negatív sztereotípiák, előítéletek leküzdését segítő oktatásra. (Clovis, 1991)

A nemi szerepek nem csak az öltözködésünket, de viselkedésmódunkat, magatartásunkat is meghatározhatják, illetve akár szakmaválasztásunkra is hatással lehetnek. A társadalmi íratlan szabályok meghatározzák azt is, hogy miket tekintünk férfias (maszkulin), illetve nőies (feminin) tulajdonságoknak. Ezek a szemléletek tehát nem velünk születettek, hanem tanult magatartásmintáknak tekinthetők. Milyen különbségek jelenhetnek meg egy feminin nő és maszkulin nő, illetve egy feminin férfi és maszkulin férfi között? Egy – a továbbra is a férfiak által uralt – oktatási és munkaerőpiaci rendszerben előnyhöz juthat-e egy maszkulin tulajdonságokkal (is) bíró nő? Vagy hátrányt szenvedhet-e egy feminin tulajdonságokkal rendelkező férfi?

Ezen a területen három csoportot különböztethetünk meg: a feminin, a maszkulin, illetve az androgün egyéneket. Értelemszerűen feminin egyén, aki döntően nőies, maszkulin, aki döntően férfias tulajdonságok birtokában van, míg androgünnek nevezhetjük azt a személyt, aki azonos arányban bír férfias, illetve nőies személyiségjegyekkel.

Ennek felmérésére a Bem-féle Nemi Szerep Kérdőív szolgál. A teszt 60 tételből áll. A kitöltőknek 20 maszkulin, 20 feminin, illetve 20 nemileg semleges tulajdonságot kell egy 7-fokozatú Likert-skálán értékelniük. (Kisnémet, 2009) Ennek készítette el egy gyermekekre alkalmazható verzióját Sandra M. Moore 1985-ben, amely hasonló felépítés alapján 8 maszkulin, 8

feminin, illetve 8 neutrális tulajdonságot tartalmazott, amelyet a gyermekeknek egy négyfokú skálán kellett értékelniük. (Der-Karabetian és Fichtner, 1987)

Több nemzetközi kutatás (Der-Karabetian és Fichtner, 1987) (Tobacyk és tsai, 1983) is kereste a választ arra a kérdésre, hogy a felsorolt nemi szerepbeosztások mennyiben befolyásolják a fiatalok személyiségfejlődését, illetve pályaválasztással kapcsolatos döntéseiket, továbbá, hogy van-e összefüggés adottságaik és a nemi szerepeknek való megfelelésük, illetve meg nem felelésük között. Az általános iskolás gyermekek közötti felmérés eredményében megmutatkozott, hogy fiúk esetében sokkal nagyobb százalékban jelenik meg az androgunitás, mint lányok esetében. Ennek ellenére a fiúk arányaiban több férfias jegyekkel asszociált szakmát választanak, bár idősebb korban a lányok is érdeklődnek a maskulin területek iránt. Ez valószínűleg abból is adódhat, hogy a férfitársadalom kevésbé elfogadó, ha tagjai "nőies" szakmát választanak, nagyobb a kirekesztés esélye, mint fordított esetben. Az androgunitás nagyobb mértéke külső faktorok miatt is megjelenhetett (például a pedagógusszakma elnőiesedése), illetve a fiúk hamarabb internalizálhatják az összemosódott nemi karakterizációkat. (Der-Karabetian és Fichtner, 1987)

Főiskolások esetében már a Bem-féle Nemi Szerep Kérdőívvel történő felmérés valósult meg. A nemi szerepek hatását vizsgálták a szakmaválasztás során is kulcsfontosságú személyiségjegyekre (ego-identitás, hangulat, énkép, interperszonális kognitív komplexitás). A téma szakirodalmában (Tobacyk és tsai, 1983) négy fő feltételezés jelent meg a munkaerőpiacon, illetve a mindennapokban is:

- a saját nemi szerep a legelőnyösebb, mivel így lehet kongruens az egyén
- az androgün szerep a legkifizetődőbb, hiszen egyensúlyban vannak a női és férfi jegyek is az egyénben
- a maskulin szerep a legmegfelelőbb, mert növeli az adaptivitást
- az androgün nők kerülnek előnybe, mivel adaptációs interakció jelentkezik a társadalmi és biológiai nem között

Jerome Tobacyk és munkatársainak (1983) kutatása részben alátámasztotta, részben megcáfolta a szakirodalmi feltevéseket. Ego-identitás, hangulat, illetve énkép terén a maskulin férfiak érték el a legmagasabb pontszámot, akik esetében az adaptivitás mértéke is magas volt. Őket követték szorosán az androgün, illetve maskulin nők. A maskulinitást az erővel asszociáljuk, ezért ezeknél a jegyeknél fejlettebb lehet az énkép, az önbizalom, magunk erejébe vetett hitünk. Míg az interperszonális kognitív komplexitást tekintve az androgün szerepek az előnyösek, hiszen az a maskulin-feminin jegyek keveredését, összességét jelzi. Ugyanakkor az androgün jegyek munkahelyi környezetben hátrányos helyzetet is kialakíthatnak, hiszen a társadalom a hagyományos nemi szerepektől eltérőnek, az androgün nőket túl agresszívnek, míg az androgün férfiakat túl érzékenynek titulálhatja. Ezzel szemben Clovis (1991) felmérése alátámasztotta, hogy az androgün személyek lennének a legalkalmasabbak vezetői pozíciók betöltésére.

A kutatás

A kutatás során – a nemzetközi szakirodalom alapján – arra kerestük a választ, hogy hazánkban a tipikus fejlődésmentű diákok, cerebrál paretikus tanulók, illetve az LMBT (Leszbikus Meleg Biszexuális Transznemű) közösséghez tartozók körében milyen kapcsolat mutatkozik a nemi szerepek, a nemi sztereotípiák iránti attitűd, illetve a pályaválasztási döntések hármását tekintve.

Saját tapasztalatok alapján, illetve a téma elméleti hátterének felmérése, a releváns szakirodalomban való tájékozódás után, a következő hipotéziseket állítottuk fel:

- A feminin férfiak, maskulin nők, androgün személyek kevésbé sztereotipizálnak, mint a maskulin férfiak vagy feminin nők.
- Az LMBT közösséghez tartozó diákok esetében kevésbé kifejeződnek a sztereotípiák, mint heteroszexuális társaik körében.

- A foglalkozások sztereotipizálása a legszignifikánsabb a kérdőívben szereplő tételek közül.

Minta

A felmérés három populációt érintve történt, ép fejlődésmentű diákok (n=54), cerebral paretikus diákok (n=32), illetve az LMBT közösséghez tartozó diákok (n=17) körében.

Életkorukat tekintve 12 és 20 éves fiatalok vettek részt a felmérésben. Demográfiai eloszlást tekintve Budapesten, illetve vidéken is folyt az adatgyűjtés. A kutatás jelenlegi fázisáig ép fejlődésmentű diákok körében egy győri szakgimnázium sport tagozatával végeztük el a felmérést, míg cerebral paretikus tanulók esetében a Semmelweis Egyetem Pető András Általános Iskolájában, illetve egy integrált szakgimnáziumban. Az LMBT közösséghez tartozó gyermekek esetében részt vettek általános iskolában, illetve gimnáziumban tanuló diákok is.

Eszközök

A kutatás kérdőíves felméréssel zajlott, amely tartalmazott attitűd skálákat, nyílt, illetve zárt kérdéseket. Online, közösségi oldalakon került megosztásra, valamint papír alapon többségi, illetve szegregált és integrált intézményekben került kitöltésre, általános és középiskolás diákokkal. Mindkét korosztály tagja a pályaorientációs folyamatnak, hiszen általános iskolában főként a továbbtanulásra, míg a középfokú oktatásban már inkább a szakmaválasztásra történik a felkészítés.

A kérdőív három szakaszra bontható: a nemi szerep beosztás vizsgálatára, a nemi sztereotip nézetek jelenlétének vizsgálatára, továbbá a pályaorientáció szociokulturális hátterének vizsgálatára.

Eljárás

Az első részben a kitöltők nemi szerep szerinti beosztását kívántuk felmérni. Ehhez Moore Children's Sex Role Test-jét vettük alapul. Az eredeti teszt 24 tételt tartalmaz – nyolc-nyolc maszkulin, feminin, illetve nemileg semleges tulajdonságot –, amelyet egy négyfokú skálán kell értékelniük a gyermekeknek, annak megfelelően, hogy véleményük szerint rá milyen mértékben igazak, érvényesek ezek (soha – ritkán – néha – mindig). Továbbá az eredeti teszt tartalmaz egy hiányos mondat feladatot is, amelyben a sztereotípiák vizsgálata is zajlik, például „*A legtöbben úgy gondolják jó, ha egy lány/fiú...*”. A kérdőívbe a teszt első, 24 tétel részét került bele táblázat formájában, a tulajdonságok magyar fordításával. A fordítás a szerző által készült, nem hivatalos fordító bevonásával, így nem tekinthető az eredeti Children's Sex Role Test valid megfelelőjének. A megjelenő tulajdonságok a következők voltak:

- Férfias tulajdonságok: *bátor, főnökösködő, gyors, dühös, kemény, merész, rendetlen, erős, mint a többi fiú*
- Nőies tulajdonságok: *gyengéd, rendes, gyenge, udvarias, édes/cuki, félénk, lágy/simulékony, mint a többi lány*
- Nemileg semleges tulajdonságok: *okos, kedves, szerencsés, játékos, intelligens, jó, szomorú*

A domináns tulajdonságok arányai alapján három csoportba soroltuk a felmérésben résztvevőket. Maszkulin az az adatközlő (akár férfi, akár nő), akinél a férfias tulajdonságok domináltak, feminin, akinél a nőiesek, míg androgün besorolást kaptak azok, akiknél körülbelül fele-fele arányban jelentek meg a férfias, illetve nőies jegyek.

A kérdőív második részében a résztvevők nemi sztereotípiák iránti attitűdje került felmérésre. Ez három alszakaszra tagolódott. Az elsőben különböző szabadidős tevékenységeket, érdeklődési köröket (*kézműveskedés, rajzolás/festés, futball, kosárlabda, kézilabda, tánc, fotózás, sakk, írás [vers, regény], varrás/horgolás, sütés/főzés, túrázás, kertészkedés, nyelvtanulás, zenélés/éneklés, úszás*) kellett osztályozniuk aszerint, hogy férfiasnak, nőiesnek vagy nemileg semlegesnek ítélik

őket. A második részében hasonló elv alapján, nemi szerepek szerint kellett szakterületeket, foglalkozásokat (*informatikus, mérnök, pedagógus, orvos, pénzügyes, takarító, eladó, ápoló, szabó/varró, lakatos, villanyszerelő, szakács, portás, titkár/titkárnök, ügyvéd*) csoportosítaniuk. A harmadik szakaszban egy háromfokú attitűd skálán (nem érték egyet – részben egyetérték – teljes mértékben egyetérték) kellett osztályozniuk, hogy adott mondatokkal mennyire értenek egyet, például:

- A férfiak általában értelmesebbek, mint a nők.
- A fiúkat fontosabb arra bátorítani, hogy sportoljanak, mint a lányokat.
- Úgy gondolom, hogy a férfiaknak nem kell házimunkát végezniük.
- Egy férfi ne sírjon.
- A nők feladata a házi munka elvégzése és a gyereknevelés.
- A lányok szorgalmasabbak, mint a fiúk.
- A fiúkat többször kell fegyelmezni, mint a lányokat.

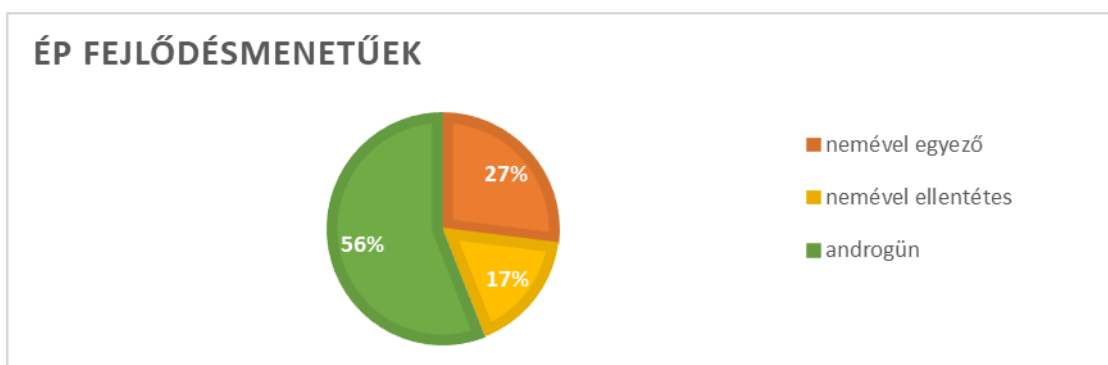
A kérdőív harmadik része a pályaeorientáció szociokulturális háttérének egy szeletét hivatott feltárni. A kérdések között szerepelt a jövőbeli szakmaválasztási tervek iránti érdeklődés és ennek okai, a szülők foglalkozása, a gyermek érdeklődési körének, hobbijainak, illetve szakkörökön való részvételének felmérése. Ezáltal képet kaphatunk arról, hogy a nemi szerep beosztás, illetve a sztereotip nézetek hatással vannak-e a fiatalok pályaválasztási döntéseire, továbbá, hogy általánosságban tekintve milyen nehézségekkel nézhetnek szembe a diákok a pályaeorientációs folyamat során.

Eredmények

A kérdőív első szakaszának eredményei alapján három csoportra osztottuk a kitöltőket:

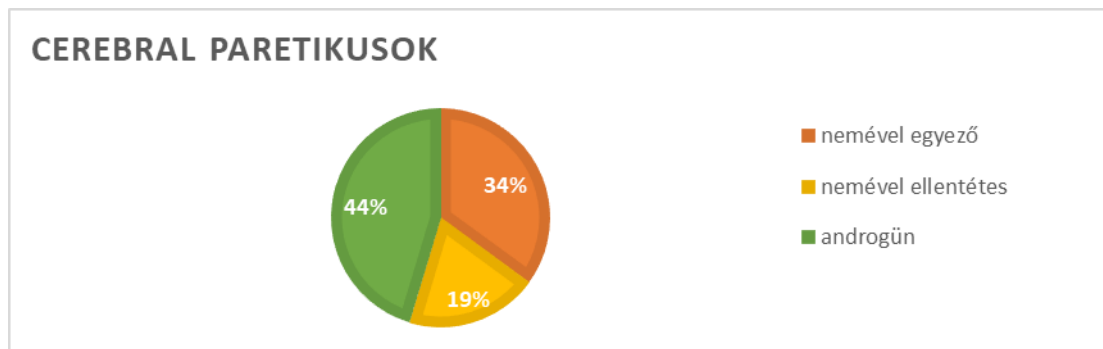
- saját nemével megegyező szerepű (vagyis maszkulin férfiak, feminin nők)
- saját nemével ellentétes szerepű (vagyis maszkulin nők, feminin férfiak)
- androgün személyek (nők és férfiak egyaránt)

A három populációt tekintve jelentős eltérések jelentek meg. Az ép fejlődésmentű tanulók esetében a kitöltők 27%-ának szerepe egyezett meg a saját nemével, míg 17%-uk volt a nemével ellentétes és 56%-uk androgün. Esetükben a 23 fiú kitöltő közül 20 androgün besorolásban részesült.



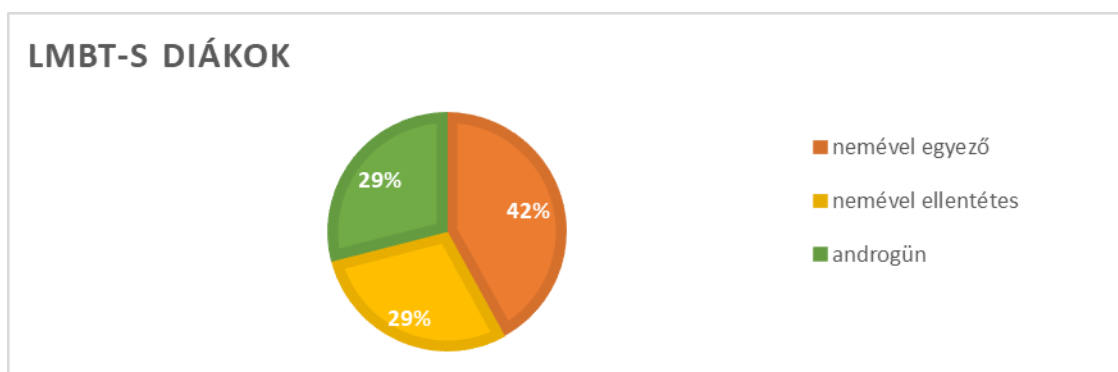
1. ábra: Ép fejlődésmentűek eredményei. Forrás: A Szerző.

Sérülteket tekintve 34%-uk volt a nemével megegyező, 19% a nemével ellentétes, míg 44% androgün.



2. ábra: Cerebral paretikusok eredményei. Forrás: A Szerző

Az LMBT közösségen belül volt a legmagasabb, 42%-os arány a nemével egyező szerepű egyének esetében, míg 29-29%-uk volt a saját nemével ellentétes, illetve androgün jelleggel bíró.



3. ábra: LMBT-s diákok eredményei. Forrás: A Szerző

A kérdőív második szakaszában a sztereotipizálás mértékének felmérése következett. A három tétel (tevékenységek, foglalkozások nemi szerepekhez kötése, illetve sztereotip mondatok attitűdvizsgálata) összevetése után két fő csoportra bontottuk a kitöltőket: inkább sztereotipizál, és inkább nem sztereotipizál. Ebben a felosztásban az épek 62%-a, a sérültek 43%-a, illetve az LMBT közösséghez tartozó diákok mindössze 23%-rendelkezett inkább sztereotip nézetekkel a vizsgált témakört illetően.

Elemzés alá került a nemi szerep beosztás (a választott tulajdonságok alapján az adatközlőre vonatkozó maszkulin, feminin, androgün jelleg) és a nemi sztereotípiák iránti attitűd kapcsolata is, azzal a céllal, hogy feltárjuk kimutatható-e mintázat a kettő között. Mindhárom csoportban (ép, CP-s és LMBT-s diákok) kevésbé sztereotipizáltak azon tanulók, akik saját nemükkel ellentétes vagy androgün jegyekkel rendelkeztek. Ám ez nem determinálta feltétlenül nézeteiket, vagyis a nemükkel ellentétes és androgün diákok esetében is megjelentek esetenként sztereotip nézetek, illetve ennek fordítottja.

A mélyebb elemzés rávilágított arra is, hogy a sérültek esetében jelentős eltérés mutatkozott azon diákok között, akiknek a szerző az egyetemi képzése alatt gyakorlatai során érzékenyítő foglalkozásokat tartott társadalmi sztereotípiák, valamint LMBT témakörben, illetve azok között, akik nem vettek részt ezeken az alkalmakon. Az említett tanulók esetében szinte kivétel nélkül

hiányoztak a sztereotip nézetek: nem kötötték nemi szerepekhez sem a foglalkozásokat, sem a tevékenységeket, továbbá a sztereotip mondatokkal sem értettek egyet.

A három tétel (tevékenységek, foglalkozások, illetve mondatok) esetében a sztereotipizálás aránya a foglalkozások terén volt a legmagasabb, a kitöltők 70%-a nemi szerepekhez köti a különböző szakmacsoportokat.

A kérdőív utolsó szakaszában az adatközlőknek nyílt kérdésekre kellett válaszolniuk pályaválasztási döntéseikkel, érdeklődési körükkel kapcsolatban. A felméréssel a pályaaorientáció komplex folyamatának egy szeletét, főbb nehézségeit kíséreltük meg feltárni. A beérkezett kérdőívek 80%-ából sikerült valid, értékelhető adatot kapnunk. Ezek alapján a következő eredmények, főbb problémás területek jelentek meg:

- A diákok hobbi, szakkör választása, érdeklődési köre nem felel meg a jövőbeli áhított, célként megjelölt szakmának.
- Az ép, CP-s, illetve LMBT populációt tekintve a legtöbb adatközlő úgy érzi, hogy pedagógusai, szülei támogatják és képességeiknek megfelelő szakmát választottak – még ha valójában irreális is az elképzelésük. (pl. történész-vállalkozás, focista a Juventusban)
- Az LMBT-s diákok 30%-a nem beszél pedagógusával (vagy szüleivel) a pályaválasztási döntéseiről, míg ez a szám a másik két populáció tekintetében elenyésző.

Sérült kitöltők esetében jelentős különbség mutatkozott a szegregált általános iskolában, illetve integrált gimnáziumban tanulók válaszai között. A szegregált intézményben tanuló diákok szakmaválasztása során megjelent például az orvos, ügyvéd vagy autóversenyző, mint általuk áhított, elérhetőnek titulált szakma; amely tekintve központi idegrendszeri sérüléseiket, motoros és kognitív képességeik korlátozottságát, irreális választás a számukra. Ezzel szemben az integrált iskolában tanuló, idősebb társaik sokkal kritikusabbak voltak magukkal szemben, a következő válaszokat, szakmaindoklásokat emelnék ki:

- „*Nem volt más...*”
- „*Gyorsan tudok gépelni és csak ezt a szakmát tudnám végezni*”
- „*Az élet rákényszerített, mert kerekesszékekben ülök.*”

A kutatás utolsó pilléréként a kitöltők nemi szerepek szerinti beosztása, illetve szakmaválasztásuk sztereotip mivolta került összehasonlításra. Mivel az általuk kitöltött foglalkozásokat osztályozó táblázatban korlátozott mennyiségű szakmacsoport jelent csak meg, így a tömegmédiával felállított sztereotip csoportokat vettük alapul. Ehhez több internetes honlapot vettünk forrásul (24.hu, player.hu, blvd.hu, femina.hu), amelyek az első oldalon jelennek meg a Google keresőjében a „nőies szakma”, illetve „férfias szakma” kifejezésekre, így a gyerekek számára is könnyen elérhetővé válhatnak. Ezek alapján a következő felosztás született meg:

- Férfias foglalkozások: *tűzoltó, rendőr, mérnök, fizikai munkák, orvos, ügyvéd, jogász, marketinges, sportoló, rendőr, szakács, zenész, politikus, informatikus*
- Nőies foglalkozások: *titkárnő, stewardess, fitnessedző, hostess, ápoló, óvodapedagógus, pedagógus, fodrász, kozmetikus*

Ezen felosztás alapján a kitöltők 68%-a választott a társadalom által a nemi szerepe szerint megfelelőnek titulált szakmát. Szignifikáns eltérés nem mutatkozott a három populáció (ép fejlődésmentűek, sérültek, LMBT diákok), illetve a különböző nemi szerep beosztások között sem.

Megvitatás

A vizsgálat a Moore által kidolgozott Children's Sex Role Test alapján megjelenő nemi szerep eloszlások a korábbi nemzetközi kutatások (Der-Karabetian és Fichtner, 1987; Tobacyk és tsai, 1983) eredményeit tükrözi. Fiúk esetében szignifikánsan nagyobb százalékban jelent meg az

androgün jelleg, kiváltképp ép fejlődésmentű diákok esetében, amely alátámaszthatja azt a feltevést, hogy esetükben az androgünitás nagyobb mértékét külső faktorok is befolyásolhatják (női pedagógusok túlsúlya), illetve hamarabb internalizálhatják az összemosódott nemi karakterizációkat.

Ezzel szemben az LMBT közösségben a legmagasabb, 42 százalék a saját nemükkel megegyező szerepű diákok aránya. Ez ellentmond a társadalmi közfelfogásnak, miszerint a meleg „nőies” férfiak, míg a leszbikusok „férfias” nők. Az eredmény háttérében valószínűleg azok az okok is állhatnak, hogy „másságuk” miatt a társadalmi felvilágosítás, támogatás helyett sokszor egyedül maradnak önmaguk felfedezésének folyamatában, ami miatt olvasottabbá, tájékozottabbá válhatnak a szexualitás, a nemiség terén, így már fiatal életkorban kialakulhat náluk egy stabil nemi identitás.

A foglalkozások, szabadidős tevékenységek sztereotipizálása területén a legmagasabb arány az ép fejlődésmentűek populációjában jelentkezett, ezt követték a sérültek, majd az LMBT diákok. Utóbbi csoport orientációja, illetve identitása miatt is a társadalmi elfogadottság körén kívül esik, hiszen nem felelnek meg az aktuális heteronormatív társadalmi rendszernek. Ezáltal nem csak önmaguk esetében távolodhatnak el a hagyományos nemi szerepektől, de felfogásukban is megjelenik a társadalmi nemi normák megkérdőjelezése. Nem látják szükségét a „férfias” férfiak, illetve „nőies” nők határvonal meghúzásának, értik és elfogadják a nemtől független egyéniségek megjelenését.

A sérült diákok hozzájuk hasonlóan nap, mint nap megtapasztalhatják a társadalmi kirekesztettség, a „másság” érzését. Az ellenük irányuló sztereotípiák, előítéletek hatására feltehetően megnövekedett empátiás készségük, elfogadásuk a bármiféle „mássággal” rendelkező társaik felé, kevésbé ítéleznek, mint ép társaik, amely válaszaikban is megjelenik a nemi sztereotipizáció területén.

További befolyásoló tényezőként jelent meg ezen a téren a tanulók nemi szerep beosztása is, mind három populációban. Ugyan nem predesztinálta feltétlenül válaszaikat, de szignifikánsan kimutatható eredményként jelent meg a különbség. Vagyis megjelentek sztereotip nézetek például egy feminin férfi esetében is, de kevésbé jelentős mértékben, illetve a populációt tekintve ritkábban, mint maskulin férfiak esetében. Ez abból következhet, hogy a férfiak által internalizált feminin jellegek, illetve nők által internalizált maskulin jellegek segítik az egyéneket, hogy eltávolodjanak attól a nézőponttól, hogy nemi szerepek terén mindent fekete-fehéren lássanak. Ugyan elismerik, hogy anatómiailag, biológiailag megjelennek a két nem között különbségek, de úgy vélik, ezeknek még nem kellene olyan mértékű befolyásoló erővel bírniuk, hogy a mindennapok során az egyének ne térjenek el tőlük, illetve, hogy ezeknek megfelelő szakmát vagy érdeklődési kört, szabadidős tevékenységet válasszanak.

Az eredmények rávilágítanak továbbá a nevelési-oktatási folyamat kulcsfontosságú szerepére is a szemléletformálás terén. Az egyébként is kisebb mértékben sztereotipizáló szegregált általános iskolába járó cerebrál parietikus tanulók sztereotip nézetei szinte teljesen megszűntek mindössze három, a társadalmi érzékenységet, a multikulturalizmust feldolgozó foglalkozás hatására, szemben az ezeken részt nem vevő társaikkal. Ezeken a foglalkozásokon a társadalmi nemi sztereotípiák mellett érintettük a diszkrimináció, előítéletek bővebb fogalomkörét is (például rasszizmus), valamint az LMBT közösség témakörét. Az érzékenyítő, felvilágosító foglalkozások eredményeképpen az abban részt vevő diákok esetében szignifikánsan nőtt elfogadásuk az érintett területeken.

A kérdőívben megjelenő sztereotipizálás három tényezője közül a foglalkozások iránti attitűd kiemelkedően fontos a pályaválasztás előtt álló fiatalok szempontjából. Már az ép fejlődésmentű tanulók opciói is behatároltak egyéni képességeik, adottságaik és érdeklődési körük által, nem is beszélve sérült társaikról, akik lehetőségeit állapotukból fakadóan mozgás- vagy értelmi fogyatékoságuk is tovább szűkíti. A felmérés eredménye szerint az adatközlők bő kétharmada nemi szerepekhez köti az adott foglalkozásokat, szakmacsoportokat. Miért jelenthet ez problémát? Miért kell foglalkoznunk a területtel?

A szociális-gazdasági helyzet akár egy település esetében is teremthet olyan munkaerőpiaci kínálatot, mely komoly kihívás elé állítja a potenciális munkavállalókat: saját magát maszkulin férfinak valló munkakereső csak nőiesnek minősített munkakörökből választhat. Megmeri-e tenni a férfi, aki akár mint egyedüli kenyérkeresőként jelenik meg a családban, azt a lépést, hogy kozmetikusként/fodrászként helyezkedik el, kockáztatva ezzel a társadalmi kirekesztést és a normaszegőként való megbélyegzést, vagy inkább önmaga és családja egészségének kárára fejet hajt a nemi szerepek előtt és kizárólag maszkulin hivatást hajlandó választani?

A fiatalok esetében is kulcsfontosságú a nemi szerepeknek való megfelelés kényszerének csökkentése a foglalkozások tekintetében, hiszen a pályaválasztás folyamata során rengeteg olyan kiváló szakembert veszíthetünk el, aki kizárólag a normakövetés miatt mond le egy általa áhított hivatásról, csak azért, mert a társadalmi nyomásnak nem képes, nem akar ellenállni, pedig adott lenne tehetsége és képességei is hozzá.

A szakirodalmi háttérben feltárt önismereti probléma a felmérés eredményeiben is visszaköszött. Nem csak a sérültek esetében jelentek meg irreális pályaválasztások, hanem ép fejlődésmenetű társaik esetében is, akik közül voltak, akik teljesen reálisnak látták annak a lehetőségét, hogy pár éven belül egy történelmi vállalkozást alapítsanak vagy Olaszországban, a Juventusban fognak futballozni. Emellett hiányzik a megfelelő szakmaismeret is, ami a pályaeorientáció sikerességéhez elengedhetetlen. A diákok jelentős hányada esetében teljesen különbözik az általa megjelölt érdeklődési kör, szabadidős tevékenységek listája, illetve a választott jövőbeli szakma. Kérdéses, hogy bizonyos, a pályaválasztás, továbbtanulás irányát megalapozó időszakban a szakkörválasztás egybeessen, vagy legalábbis fedést mutasson az áhított jövőbeli szakma alapozásával vagy a szakkörválasztás teljesen elválhasson ettől. Van-e pedagógiai felelősség, feladat ezen a részterületen? Kell-e a diákokat, szülőket tájékoztatni arról, hogy a kiválasztott szakkörök és a diák, szülő által is megfogalmazott szakirány nem „korrelál” egymással? Ennek megállapítására a kérdőív által felmért adatok nem elégségesek.

Továbbá komoly pályaeorientációs problémaként jelenik meg az is, hogy az LMBT közösséghez tartozó diákok harmada nem beszél pedagógusával, szüleivel pályaválasztási döntéseiről, hiszen így az információ szerzésének, megértésének és feldolgozásának jelentős hányada önálló tevékenységként jelenik meg. Ezt az eredményezheti, hogy úgy érzik „másságuk” miatt kirekesztettek a társadalomból, kevésbé elfogadók velük társaik – vagy akár pedagógusaik, szüleik –, így a pályaválasztás területén sem bíznak bennük annyira, hogy megosszák gondolataikat vagy tanácsot, segítséget kérjenek tőlük. Az ő esetükben kiváltképp fontosak a pedagógusok megnyilvánulásai, példamutatása, hiszen egy-egy át nem gondolt mondat, vagy az iskolába bevitt diszkriminatív megnyilvánulás hatással lehet a diákok pályaválasztására.

A kutatás utolsó vizsgált tétele a sztereotip szakmaválasztás volt, amely hűen tükrözte a korábbi foglalkozások iránt mutatott attitűdöt. Ahogy a kitöltők kétharmada nemi szerepekhez kötötte az adott szakmacsoportokat, úgy szintén a kitöltők kétharmada ezeknek a sztereotípiáknak megfelelően választott magának hivatást. Ha egy nő azért választ „nőies” szakmát, mert ahhoz van tehetsége, az felel meg az érdeklődési körének, az nem probléma. Viszont ilyen nagyarányú sztereotipizálás esetében feltételezhető, hogy nem minden fiatal esetében beszélhetünk „véletlen egybeesésről”, mikor nemi szerepének megfelelő szakmát választ. Fontos, hogy időt és energiát fordítsunk arra, hogy beszélgessünk diákjainkkal a pályaválasztási lehetőségeikről és biztosítsuk számukra azon képességek tárházát, amelyek segítségével képesek feldolgozni a kirekesztettséget, a normaszegés bélyegét, egészen addig, amíg a társadalmi felfogás meg nem változik annyira, hogy elfogadottá válják a foglalkozások, tevékenységek nemileg semleges jellege. Fontos diákjaink számára rávilágítani arra, hogy a szakmák, foglalkozások sztereotip megítélése koronként változik (például a tanítóság körében végbement változást), így az adott korszakban, időszakban felvállalt normaszegő szakmaválasztás egy másik időszakban akár megmosolyogtató dilemmának tűnhet – ezzel is oldva a diákok félelmeit az atipikus pálya – és szakmaválasztástól.

Korlátozások

Felmérésünk nem tekinthető reprezentatívnak a kis elemszámú mintavétel miatt. Továbbá mivel az adatközlők szignifikáns része fiatalkorú, a kérdőív nem tartalmazhatott kérdést a nemi orientációra, szexuális beállítottságra vonatkozóan. Az ép fejlődésmenetű, illetve a cerebrál paretikus diákokról is azt feltételeztük, hogy körükben ugyanannyira jellemző a sokszínű nemi és szexuális orientáció, mint a társadalom egészében. Ám a felmérés korlátozottsága miatt a kutatásban heteroszexuális egyénként kezeltük őket.

Konklúziók

A kutatás arra kereste a választ, hogy a pályaválasztás előtt álló diákok körében vajon megjelenik-e kapcsolat nemi szerepek, a nemi sztereotípiák iránti attitűd, illetve a pályaválasztási döntések hármását tekintve. Illetve mutatkozik-e szignifikáns eltérés az ép fejlődésmenetű és sérült tanulók, valamint az LMBT közösséghez tartozó diákok esetében.

Tapasztalataink, korábbi kutatásaink, illetve a releváns szakirodalmi háttér alapján megfogalmazott hipotéziseink igaznak bizonyultak. Az eredményeket tekintve kimutatható volt, hogy az ellentétes nemi szereppel (feminin férfi, maszkulin nő), illetve androgün jelleggel rendelkező diákok, populációtól függetlenül szignifikánsan kevesebb sztereotip nézettel rendelkeztek.

Az eredmények utalnak továbbá arra is, hogy az LMBT közösséghez tartozó diákok – nemi szerep beosztásuktól függetlenül – kevésbé sztereotipizálták a felmérésben megjelenő tevékenységeket, illetve foglalkozásokat, mint (feltételezetten) heteroszexuális társaik.

A pályorientációs nehézségek terén nem csak a hipotézis nyert megerősítést, miszerint a diákok érdeklődési köre, szabadidős tevékenysége, illetve szakmaválasztása között nincs kimutatható, következetes kapcsolat. Ezen felül megerősítették a nemzetközi szakirodalomban már megjelent eredményeket és nehézségeket, miszerint a pályorientációs folyamat nem megfelelő szervezethez és minőséghez kifolyólag nem rendelkeznek sem reális önismerettel, sem a valóságnak megfelelő pályaismerettel. Ezekből adódóan jelenhetnek meg az irreális szakmaválasztások – akár pozitív, akár negatív irányba –, illetve a már korábban említett szabadidős tevékenység – munkakör korrelációjának hiánya.

A feltárt eredményekből megmutatkozik, hogy a nevelő-oktató munkának nagy jelentősége van a tanulók szemléletformálására és személyiségfejlődésére, hiszen mindössze három foglalkozás segítségével jelentősen csökkenthető a körükben megjelenő sztereotip nézetek mértéke.

Bár a kutatás nem reprezentatív, de a feltárt eredmények egyértelműen jelzik a hazai közoktatásban megjelenő pályaválasztási nehézségeket. Szükséges lenne egy korai életkorban megkezdett, szervezett, élethosszig tartó pályorientációs felkészítés, tanácsadás, amely biztosítja a diákok számára azokat a képességeket, amellyel adaptálódhatnak az őket és környezetüket ért ingerekhez, változásokhoz. Továbbá azt a tudást, amellyel képesek önállóan döntést hozni, és ha úgy ítélik meg, akár a társadalmi felfogás tekintetében normaszegő utat választani azért, hogy egzisztenciális hátterük biztosítva lehessen, illetve képességeiknek, adottságaiknak és vágyaiknak megfelelően választhassanak maguknak hivatást.

A megkezdett felmérést szeretnénk a jövőben bővíteni, szegregált, illetve integrált nevelésben részesülő központi idegrendszeri sérült tanulók, az LMBT közösséghez tartozó diákok körében, továbbá mind fővárosi, mind vidéki többségi általános iskolákban és gimnáziumokban/szakgimnáziumokban. A kutatási távlati céljaként a pedagógiai programon belül egy olyan pályaválasztási tanácsadás, felkészítés létrehozását jelöljük meg, amely a társadalmi esélyegyenlőséget figyelembe véve adekvát felkészítést biztosít minden diáknak egészségétől, nemétől, nemi és szexuális orientációjától, vallásától és etnikumától függetlenül.

Irodalom

- Antoni, R.. (2010). *A feminizmus története - vázlatos áttekintés*. Letöltés dátuma: 2018.04.22. Link: <https://nokert.hu/tue-20100518-2251/498/6/feminizmus-tortenete-vazlatos-attekintes>
- Blaskó, Zs. (2005). Dolgozzanak-e a nők?: A magyar lakosság nemi szerepekkel kapcsolatos véleményének változásai, 1988, 1994, 2002. *Demográfia* 48. évf. 2-3. szám. Link: <http://demografia.hu/kiadvanyokonline/index.php/demografia/article/viewFile/588/440>, Letöltés dátuma: 2018.04.19.
- Borbély-Pecze T. B. (2010). *Életút támogató pályorientáció - A pályatanácsadás szerepének, tartalmának, művelői körének kiszélesedése és pedagógiai fejlesztésének lehetőségei*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Borbély-Pecze T., Gyöngyösi K. & Juhász Á. (2013). *Az életút-támogató pályorientáció a köznevelésben*. Új Pedagógiai Szemle, 2013/5-6.
- Clovis, A. (1991). *The Changing Role of Women in Business: A Study of Sex-Role Stereotyping*. ERIC Clearinghouse, Washington D.C.
- Dénes D. (2015). *A pályaválasztás lehetséges gender-aspektusai egy kérdőíves kutatás tükrében*. Nevelés és tudomány, neveléstudomány a 21. században, IX. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia, p. 357–362.
- Dénes D. (2016). Gender Stereotypes of Children with Cerebral Palsy. *AIJCR Vol. 6, No. 3*
- Dénes D. (2017). *Pályorientációs lehetőségek a Pető Intézetben*. X. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia. (poszter)
- Der-Karabetian, A. & Fichtner, P. (1987). *Androgyny and Occupational Orientation among Gifted Elementary School Children*. Western Psychological Association Conference (Long Beach, CA, April 1987).
- Draaisma, A., Meijers, F. & Kuijpers, M. (2017). Towards a strong career learning environment: results from a Dutch longitudinal study. *British Journal of Guidance & Counselling. Vol. 45, No. 2*.
- Jánossy, G. (1911). *A feminizmus Magyarországon*, Szombathely. Letöltés dátuma: 2018.04.22. Link: http://mtdportal.extra.hu/books/a_feminizmus_magyarorszagon.pdf
- Karacan-Ozdemir, N. & Guneri, O. Y. (2017). *The Factors Contribute to Career Adaptability of High School Students*. Eurasian Journal of Educational Research 67.
- Kenderfi M. M. (2016). *A pályorientációs munka sajátosságai a szakképzésben tanulási zavarral küzdő tanulók körében*. Konferencia a Magyar Pedagógiai Társaság Diszlexiás Gyermek Fejlesztéséért Szakosztályának szervezésében. Letöltés dátuma: 2018.04.23. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=dVNb7VCdQIU>
- Kenderfi M. M. (2017). *Az internet szerepe a pályorientációban*. X. Nemzetközi Médiakonferencia, Balatonalmádi. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=cN-yJfr6R6k>, Letöltés dátuma: 2018.04.23.
- Kisnémet, M. (2009). *Napjaink nemi szerepei a nők tükrében*. SZTE BTK Pszichológiai Intézet, Műhelymunka – Szociálpszichológia. Letöltés dátuma: 2018.04.30. Link: <https://doksi.hu/get.php?lid=21843>
- Máriáss, M. (2005). *Honnan tudjuk, hogy valaki nő vagy férfi? Árulkodó és rejtett nemi jellegek*. Link: https://www.hazipatika.com/eletmod/szex/cikkek/honnan_tudjuk_hogy_valaki_no_vagy_ferfi/20060629135619, Letöltés dátuma: 2018.04.19.
- Sharma G., Kim J & Bryan, J. (2017). The Effects of Purpose Orientations on Recent High School Graduates' College Application Decisions. *Journal of College Access, Vol 3. Issue 2 Special Edition: School Counseling and Postsecondary Success*.
- Tobacyk J. és tsai. (1983). *Sex Role Orientation and Adjustment: Comparisons of Four Models*. Annual Meeting of the Southeastern Psychological Association (29th, Atlanta, GA, March 23-26, 1983).

TANÍTÓSÁG A KORABELI BULVÁRSAJTÓ TÜKRÉBEN AZ 1930-AS ÉVEK HAJNALÁN

Szerző:

Frank Tamás
Semmelweis Egyetem (Magyarország)

Szerző e-mail címe:
frankta72@yahoo.com

Lektorok:

Dr. Pintér Henriett,
Semmelweis Egyetem (Magyarország)

Horváthné Kállay Zsófia
Semmelweis Egyetem (Magyarország)

Frank Tamás (2018): Tanítóság a korabeli bulvársajtó tükrében az 1930-as évek hajnalán. *Különleges Bánásmód*, IV. évf. 2018/3. szám, 39–54. DOI 10.18458/KB.2018.3.39

Absztrakt

Az 1930-as évek elejének tanítói ethosának, a népiskolai tanítóság professzionalizálódásának folyamata már komoly szakirodalommal rendelkezik, de érdekes más aspektusból is vizsgálat tárgyává tenni a korszak alábecsült szakértelmiségét.

Kutatásunk a 30-as évek első felének két legnagyobb olvasótáborával rendelkező bulvárlapjának elemzésére vállalkozott. Az amerikai típusú bulvárlapi hagyományokat követő Az Est politikailag független lapként kiemelkedő nagyságú és minőségű tudósítói hálózatával próbálta meg piacvezetőként tájékoztatni, szórakoztatni olvasóközönségét. Az 1915-ben indított 8 Órai Ujság kormányközeli bulvárlapként definiálta magát. Kimondottan Az Est konkurenciájaként indult. Mindkét orgánus jelentős olvasótáborral rendelkezett, ezért véleményformáló, diskurzusteremtő erejük vitathatatlan. A politikai téren eltérő orientációjú, de szerkesztési elveik mentén egyező lapok esetében érdekes lehet annak felfejtése, hogy milyen - a tanítóságot, a tanítókat érintő - tartalmakat exponáltak az olvasóközönségeik elé; milyen szakmai tartalommal jelentek meg a bulvárlapok hasábjain az elemi oktatásra fókuszáló cikkek, a tanítókról, a pedagógiai tevékenységről szóló írások. Milyen a konnotációja az érintett cikkeknek, milyen képet festenek a tanítókról az olvasók számára?

Külön figyelmet szenteltünk annak, hogy feltárjuk, a fogyatékkal élő gyermekekkel foglalkozó tanítók és intézményeik hogyan és miként jelennek meg a vizsgált lapokban. Reményeink szerint nemcsak megismerhetjük a néptanítók problémáit, szakmai sikereiket és nehézségeiket, de az érintett cikkek segítségével bepillantást nyerhetünk a kor politikai és közhangulatába is.

Kulcsszavak: 1930-as évek, tanítóság, tanítók, bulvárlapok, reprezentáció

Diszciplína: neveléstörténet

Abstract

The pedagogue's ethos and the process of professionalization of elementary school teaching in the early 1930s already has a serious literature, but it's also interesting to examine the underestimated expertise of the era in other aspects.

The goal of our research was to analyze the contents of two tabloids which had the largest reading camps in the first half of the 30s on the subject of teaching. Following the American-style tabloid traditions, 'Az Est' was a politically independent journal which tried to inform and entertain its readers as market leader with an outstandingly large and qualitative correspondent network. The '8 Órai Újság' – founded in 1915 – defined itself as a tabloid close to the government. It

identified itself specially as the concurrency of "Az Est". Both of these had remarkable readership therefore their opinion-shaper, conversation-creator power is indisputable. Unfolding the quality of their professional content, which are focusing on primary education, pedagogues and their activities, could be intriguing. What is the connotation of the mentioned articles, what kind of picture do they paint of the pedagogues in the eyes of the reader?

We paid particular attention to reveal how do teachers and institutions working with children with disability appear in the papers. We hope that we can not only learn about the problems of the pedagogues, their professional successes and difficulties, but also with the help of the articles we can gain insight into the political and public sentiment of the era.

Keywords: 1930s, pedagogues, press, tabloid, representation

Disciplines: pedagogy

A hazai néptanítás professzionalizációs törekvéseinek, illetve folyamatának neveléstörténeti feldolgozása jelentős részben már megtörtént. Elégséges Németh András (2004, 2010, 2013), Pukánszky Béla (2004, 2016), Kelemen Elemér (2007), Szabolcs Éva (2011), Baska Gabriella (2008, 2011, 2016), Pornói Imre (2014) pedagógiaitörténeti, tanítótörténeti kutatásait megemlíteni, de Donáth Péter (2008), Kelemen Elemér levéltári alapokon nyugvó kutatásai is újabb réteget mutattak meg az egyébként is sokszínű tanítóságnak. A vizsgálatok további aspektusa a szociológiai megközelítés, melynek révén tovább színesedett a tanítóságról alkotott kép: Gyáni Gábor (2006), Karády Viktor (2012), Nagy Péter Tibor (2011). Természetesen a kiragadott kutatókon kívül is sokan, sokféleképpen vizsgálták, vizsgálják a tanítóság kialakulásának, fejlődésének, szakmásodásának történeti vonalát.

Hazánk XX. századi első felének történelme bővelkedik olyan eseményekben, melyek alapvetően szabták át – gyakran radikális módon – a társadalmi és így az oktatási-nevelési status quot. A „boldog békeidőket” és a millenniumi időszakot követő politikai hullámverés, majd az I. világháború és az azt követő békeszerződés, a Horthy-korszak, a politikai jobbratolódás évei, Magyarország fasizálódása, majd belépés a II. világháborúba mind olyan esemény volt, mely komoly hatást gyakorolt az oktatási alrendszerre is.

Az Eötvös-féle népiskolai törvény bevezetése óta (1868) a tanítóság szakmásodása a vizsgálatba bevont tágabb idősakra már befejeződött.

Célunk a két világháború közötti, a Horthy-korszak időszakában a praxisban tevékenykedő néptanítóság vizsgálata volt. Kutatásmetodológiai megfontolások miatt a vizsgált időszakot tovább szűkítettük az 1930–1934 közötti évekre. Ennek indoka, hogy érdemesnek tartottuk a Klebelsberg Kuno-féle oktatási kormányzat utolsó éveinek (1930–1932) és a Hóman Bálin-féle paradigmaváltás első éveinek (1933–34) vizsgálatát, feltárását, amennyiben lehetséges, ütköztetését. A szakpolitikai változások mellett a tanítóság helyzetét nehezítette a gazdasági világválság megjelenése, mely egészen 1934-ig elhúzódott, és kormányzati szintű problémaként jelentkezett az elégedetlen néptanítói tömegek miatt.

A társadalmi-gazdasági-technológiai változások révén a tanítóság reprezentációja új területeken is megjelent, illetve felerősödött, így lehetővé teszi a kutatók számára, hogy újabb színtereket beemelve a kutatási területek közé, láthatóvá váljon, hogyan élte mindennapjait ez a szakmai réteg, illetve a társadalom számára milyen pedagógiai területek voltak diskurzusteremtők. Diskurzusteremtő felületként tekinthetünk a pedagógiai szaksajtóra, melynek elemzésére az elmúlt években került sor. A Néptanítók Lapja kiemelt szerepet kapott ebben a folyamatban.

A tömegmédiумok diskurzusteremtő ereje vitathatatlan, hiszen például „1894-ben 735 magyar hírlap és folyóirat jelent meg” (Buzinkay, 2009, 19.). Joggal feltételezhetjük, hogy a nagy olvasótáborral rendelkező tömegmédiумok megjelenése, elterjedése alapjaiban formálta át a társadalmi kommunikációs teret. Témaválasztásaikkal befolyásolták a közízlést.

A századfordulóhoz képest az I. világháborút követően - a területcsökkenés és a gazdasági recesszió következtében - a lapok számát tekintve rövid ideig visszaesést tapasztalhattunk, de a 20-as évek közepére újból mind a példányszámok, mind a kiadott lapok számát illetően emelkedés történt: a korszak domináns kommunikációs csatornája továbbra is az írott sajtó maradt. A rádió elterjedése bár dinamikus volt, de messze nem minden társadalmi közeg számára volt elérhető még ekkor.

A vizsgált időszakban (1930–1934) tehát továbbra is a kommunikációs tömegmédiium a sajtó volt. Kutatásunk során – a nagy olvasótábor megléte miatt is – a bulvárlapok tanítósságot érintő cikkeire fókuszáltunk. Előzményként két korábbi kutatás említhető: Szabolcs Éva (2001) feltáró munkája, melynek során dokumentumforrásként a Néptanítók Lapjában megjelent (1901) tanítói álláshirdetéseket vizsgálta, illetve *A tanítói szerep hírlapi reprezentációja* tárgykerében született (Baska, 2016).

A vizsgálat újszerűsége a bulvárlapok feldolgozására tett kísérlet. A bulvárujság-írás és -kiadás populáris sajtóműfaj, így a mainstream forrásfeldolgozás mostohaként tekintett rá, miközben kiemelkedő olvasótáboruk révén nemcsak szemlélet- és ízlésformáló, hanem politikai tényezők is voltak.

Az Est és a *8 Órai Ujság* az időszak kiemelkedő olvasótáborával rendelkező lapjai, bulvárlapjai. Témaválasztásaik számunkra is jelzésértékkel bírnak. Reprezentációs felületük informatív: hogyan és miként, milyen konnotációval jelenik meg a tanítósság.

Tanulmányunkban először történelmi és oktatáspolitikai kontextusba helyezzük a kérdéses időszakot, ezt követően exponáljuk a tanítósságot, a néptanítók gazdasági és társadalmi helyzetét, majd az érintett időszak tömegkommunikációs trendjét, jellemzőit mutatjuk be a diskurzus keretébe ágyazva, valamint a kutatás keretére is kitérünk. Végül a két bulvárlap rövid bemutatásával zárjuk az elméleti részt. A tanulmány második egységében bemutatjuk, miként jelent meg az olvasóközönség számára a néptanító, milyen kép rajzolódik ki a tanítókról az utolsó klebelsbergi és az első hómani évek alatt. Felsejlik szakmai és civil életük. Mindeközben reményeink szerint a korszak is feltárul előttünk.

A történelmi kontextus

Az I. világháborút lezáró trianoni békeszerződés alapjaiban határozta meg a két világháború közötti Magyarország nemzetközi kapcsolatrendszerét, politikai és közgondolkodását.

Horthy Miklós hosszúra nyúlt kormányzósága alatt (1920–1944) a bethleni konszolidáció tízéves időszakában is megfigyelhető volt, majd az 1930-as évek elejétől tovább erősödött – a Gömbös Gyula nevével fémjelzett politikai jobbratolódás éveiben is – a belpolitikai diskurzus tematizálása. A lassú fasizálódás útjára lépő ország kormányai pedig egyértelművé tették az irányvonalat – például az újságbezárásokkal, államosítással – ezzel kijelölve a kommunikációs határokat. Ez a tematizálás a kultúra, az oktatás, a nevelés területén is megjelent, és a békediktátum okozta sokkot követően - főleg a nemzeti identitáskonstrukció folyamatában - az évek során egyre erőteljesebbé vált.

Bethlen István miniszterelnöksége (1921–1931) alapvetően a trianoni trauma kezelésén, majd a királykérdés problematikáján át, a gazdasági világválság magyarországi betetőzéséig tartott. A tízéves ciklus hatalmas erénye – sok egyéb mellett –, hogy az új határok közé szorított ország, amely elvesztette korábbi területének jelentős részét, ipari termelésének közel 60, mezőgazdasági termelésének 40 százalékát, képes volt kitörni a külpolitikai elszigetelődésből. Sajnos a világválság olyan elemi erővel csapott le a társadalom szinte minden szegmensére, hogy esélytelennek tűnt a kormány politikai túlélése a kiábrándult, sok helyen éhező, munkanélküli százazrekkel a háttérben (Romsics, 1996.). A válság miatt az állami szférában jelentős bércsökkenésre is sor került, valamint a bankrendszer összeomlását elkerülendő háromnapos bankzár is bevezetésre került 1931. július 13-án, de Bethlen és kormánya számára tartós – politikai értelemben vett – túlélést ez a megoldás sem jelentett (Romsics, 1996).

A Bethlent követő Károlyi-kormány után Horthy Miklós kormányzó Bethlen honvédelmi miniszterét, vitéz Gömbös Gyulát bízta meg a kormányalakítással. A többféle politikai platformon is megforduló Gömbös (pl. Magyar Országos Véderő Egylet, Anti Bolsevista Comité) a lakosság körében kiemelkedő személyes támogatottsággal rendelkezett. Ezt a szimpátiát tovább erősítette származása is, hiszen szülei nem a politikai-társadalmi elit tagjai voltak: Édesapja egyszerű falusi evangélikus tanító volt. A Bethlenhez képest radikálisabb nézeteket valló politikus alapvetően kívánta átformálni a konszolidáció időszakának politikai status quoj t: tekintélyuralmi állam kiépítésére tett lépéseket, továbbá jelentősen növelte a honvédelmi kiadásokat.

A korszak minisztereln keihez hasonlóan a vallás- és közoktatásügyi miniszterek is markáns személyiségek, kiforrott oktatási, nevelési elveket valló k zgondolkodók voltak: gr f Klebelsberg Kuno t z éven át (1922–1931), Hóman Bálint k t cikluson keresztül (1932–1938; 1939–1942) miniszterként a korszak megkerülhetetlen személyiségei voltak. Mindkét szakpolitikus az oktatás-nevelés prioritásként való kezelésében látta a magyar felemelkedés Trianon utáni útját, a revizionista politika megvalósításának esélyét, de eltérő alapkoncepció mentén v lt k megvalósítani azt.

Klebelsberg a kult rf l ny eszméjét hirdette, miszerint a művelődésünk, műveltségünk fejlesztése révén kerülhetünk a szomszédos országok f l be (Pukánszky  s Németh, 2001), ezért legfőbbképpen az analfabetizmus felszámolását tűzte z slaj ra. Hatalmas népiskola építési hullám vette kezdetét. Horthy  s Bethlen politikai támogatásával elérte, hogy a költségvetésből 1925 és ’30 között évente 9–10% jusson a Vallás-  s Közoktatásügyi Minisztériumnak (Romsics, 2010). Azért azt fontos megjegyezni, hogy a kiemelkedően magas oktatási büdzsé egyik oka a leventemozgalom oktatási költségvetésbe ágyazott finanszírozása volt, mivel a trianoni békeszerződés tiltotta a sork telezetts get, ezért a militáns képzési jelleget elb jtatt k az iskolákban a testnevelést szolgáló leventek pz s mögé (Pukánszky  s Németh, 2001; Palló, 2007). A jelentős állami támogatás révén gomba mód szaporodtak főleg a kis tanyai iskolák az országban (Ujváry, 2012), továbbá a városi, külvárosi iskolák s ma is emelkedett. Az expanziónak látható-érezhető hatása lett az írni-olvasni tudók sémában: m g az 1920-as években az analfabéták aránya több, mint 10 százalék volt, addig 1930-ban országosan 9 %-ra csökkent, mely komoly regionalit sbeli különbségeket mutatott (Romsics, 2010; Szabó, 2008; Ujváry, 2012).

Az oktatáspolitikai sikerek ellenére a gazdasági világválság oly’ mértékben megrengette a magyar gazdasági potenciált, hogy bár az oktatás fundamentuma nem változott, az egzisztenciális létbizonytalanság, az elszegényedés, az alkalmazottak körében megjelenő bércsökkentés komoly politikai problémát okozott, amely magával sodorta Bethlent és közoktatásügyi miniszterét, gr f Klebelsberg Kun t.

Az  j miniszter, Hóman Bálint a nemzetnevel sben, a nemzetté nevelésben vélte megtalálni az  j Magyarország felemelkedésének eszméjét, Klebelsberghez hasonlóan a keresztény Magyarország ideája mentén. Oktatási programja a jellem- és erk lcsnevel s, a nemzeti tantárgyak dominanciájának és tananyagtartalm nak erősítését célozta meg. Bevezette az osztályfőnöki  ra intézményét, megemelte a testnevelésórák sémát (Ujváry, 2012). A minisztérium politikai és gazdasági támogatása továbbra is egyértelmű volt, hiszen a klebelsbergi korszaknál is nagyobb arányú b dzs vel részesedett a minisztérium az állami költségvetésből: 1932–1933 13%; 1934–35 12% (Benisch, 1930; Romsics, 2010.) Természetesen a válság elhúzódása miatt az összeg nomin l rt ke jelentősen csökkent. A gazdasági összeomlás hatásai egészen a 30-as évek közepéig elh z d tak, és igen komoly feszültségek, szinte  h ns gk zeli állapotok voltak a legszegényebb tanyai vidékeken, de a városok lakossága is igen komolyan megsínylette a túltermelési válság pénzügyi következményeit, mely a közhangulatot is erősen befolyásolta. Gömbös realitásérzékét, valamint politikai bátorságát jelezte, hogy elt r lte a válság miatt Bethlen által bevezetett statáriumot, mivel felismerte, hogy az elégedetlenség nem a hatalmi elit, a politikai berendezkedő ellen  r nyul, hanem a gazdasági problémák, nehézségek megoldását sürgetik az elégedetlenkedők.

Néptanítók-tanítók helyzete

Az I. világháborút lezáró békeszerződésbe foglalt területcsökkenéssel arányosan csökkent az iskolák száma is, de a gyermeklétszám nem csökkent ekkora mértékben, ezért az egy tanítóra jutó diákok száma 1920-as és a 1930-as években is 52 fő körül volt (Romsics, 2010). Amennyiben kiemeljük az egyébként kiemelkedően jónak számító Budapest számait, akkor már 68 diák/tanító az országos arány (Benisch, 1930; Pornó, é.n.)! Az I. világháború alatti demográfiai csökkenést követő újbóli születésszám-emelkedés hatására az elemi népoktatási tanulólétszám 1931-ben érte el tetőpontját, ami ezt követően ismételt csökkenésnek indult (Benisch, 1930), így a tanítói létszámra is hatást gyakorolt. További probléma volt az országban tapasztalható egyenlőtlen tanítói eloszlás, valamint az ország különböző területei között az eltérő munkakörülmények, melyek leginkább a tanyai közegben dolgozó tanítókat sújtották. Ezért nemcsak az infrastruktúra okolható, hanem a hazai iskolaszervezet is: a tanyai iskolák részben osztott (2 tanító) vagy teljesen osztatlan (1 tanítós iskola) oktatási rendben működtek. Az ország elemi iskoláinak több, mint 70 százaléka egy vagy két tanítóval működött, tehát osztatlan vagy részben osztatlan volt (Romsics, 2010), mely szakmailag komoly kihívás elé állította az érintett – főleg tanyai – tanítókat. A városi iskolák alapvetően többtanítós rendben oktattak.

A tanyai tanítók munkakörülményeit, szakmai nehézségeit tovább fokozta az a körülmény is, hogy az iskolakerülő kisdiákok főleg a vidéki, kistelepülési, illetve tanyai közegben működő oktatási intézmények körzetébe tartoztak. Bár a húszas évektől kezdve az iskolakerülő tanulók arányának folyamatos csökkenése tapasztalható az országban, 1920-ban 17%, 1930-ban 2–5 % (Benisch, 1930), a mezőgazdasági, főleg idényjellegű munkavégzés időszakában – a családi gazdálkodás érdekében – gyakran maradoztak ki az oktatásból az érintett diákok, mely nehezítette a tanítók munkavégzését, a szakmai előrehaladást (Szabó, 2008). Ennek fényében különösen értékes eredménynek számít az alfabéták arányának javulása.

Szintén komoly feszültséget okozott a heterogén intézmény-fenntartói struktúra (állami-felekezeti), mely a javadalmazás, az eltérő elvárások tekintetében okozott országos szintű eltéréseket (Baska, 2011), és igen komoly feszültséget, főleg a válság időszakában. Az elemi iskolák kétharmada ugyanis egyházi fenntartású volt, de a tanítók fele volt csak egyházi fennhatóság alatt. Az egyházi fenntartás alatt működő iskolák tanítói a bérük egy részét terményjárandóságban kapták, mely a válság hazai megjelenését követően nagy mértékben inflálódott. A fenntartói struktúrában meglévő kettősség is nehezítette a helyzetük rendezését, hiszen a kormányzat csak az állami fenntartású iskolák tanítói esetében vállalt teljes felelősséget (Ujváry, 2012), mely a gazdasági világválság időszakában inkább csak ígéret volt, mint valós pénzügyi felelősségvállalás. Az egyházi fenntartású iskolák pedagógusai, és így tanítói esetében a politikai szándék tetten érhető volt a bérkifizetések rendezésére vonatkozóan, de tényleges kormányzati beavatkozás elvértve történt.

A tömegkommunikáció és a sajtóorgánumok jellemzői

A tömegmediumok esetében a hatalom nem csak jelképes, hanem konkrét. „Az a szemlélet, mely a sajtót hatalmi ágnak tekinti, az 1810-es évekre nyúlik vissza” – véli Buzinkay Géza a Magyar Sajtótörténeti Antológia 1780–1956 előszavában (2009, 14. o.).

Az 1900-as évek fordulóján több, mint 700 magyar sajtóorgánum volt jelen (Buzinkay, 2009), melyből Pesten 384 jelent meg a millennium évében (Lipták, 1997). Az I. világháború alatti és az azt követő néhány évben tapasztalható visszaesés után - a bethleni konszolidáció éveitől kezdődően - ismét növekedésnek indult a lapkiadás, és „1922-től csaknem ugyanannyi új kötet cím és napilap vagy periodika jelent meg, mint a történeti hazában” (Ujváry, 2012). Az I. világháborút követő ismételt sajtókonjunktúra egyértelműen jelzi, hogy a különböző orgánumok olvasása a lakosság egyre szélesebb körében napi létszükségletté vált.

A Horthy-korszak és az azon belül is vizsgálat tárgyává tett időszak kommunikációs csatornái továbbra is a sajtóorgánumok voltak: szaklapok, politikai napi- és hetilapok, családirapok, periodikák, bulvárlapok, vicclapok. A legnagyobb példányszámot elérő újságok több százezres

olvasótáborral rendelkeztek, így véleményformáló szerepük vitathatatlan (Lipták 1997; Buzinkay, 2009).

Nem véletlen, hogy a két világháború közötti időszak majd minden politikai pártja, szerveződése, fajsúlyosabb társadalmi szereplője törekedett lapkiadásra, hiszen a sajtónak három fő funkciója van: informálás, véleményformálás és szórakoztatás (Buzinkay, 2016). Ebből az első kettő (informálás, véleményformálás) erősen érzékeny a politikai ideológiákra. A lapok célja politikai, ideológiai irányuk kommunikálása, illetve a velük szimpatizáló olvasóközönségük identifikációjának erősítése.

A tömegsajtó által megjelenített tartalmak befolyásolják olvasóközönségük szemléletét, ismereteit. Viszont a befolyásolás két irányú, hiszen az újságolvasók vélt és valós igényeinek kielégítése egyben kihat a szerkesztési elvekre, koncepciókra. A piaci körülmények között működő lapoknak szükséges érzékenyen reflektálniuk a társadalmi, ebben az esetben az olvasói igényekre. Ez a trichotómia (lapkiadói orientáció–olvasói igények–gazdasági eredményesség) a szerkesztőktől alapjaiban feltételezi a rugalmas hozzáállást, feltáró és interpretatív témaválasztást és témakezelést. Egyetértve Lipták Dorottyával (1997) „a társadalom nem csupán befogadója, hanem alkotója, szabályozója és felhasználója is az újságnak”. Baska Gabriella által említett szemlélettel azonosulva „immár nem a társadalom, az etnikumok vagy a történelem a vizsgálat tárgya, hanem a megnyilatkozásaiban megnyilvánuló ember [...], a szövegeként létező történelem” (Baska, 2011, 65. o.).

Továbbá Géring Zsuzsa meglátásával is azonosulni tudunk, bár szűken vett értelemben nem tartalomelemzést végeztünk: „a szövegeket önmagukon túlmutató jelenségként kezeljük, olyan entitásokként, amelyek révén a beszélők/írók, a szövegek alkotói az őket körülvevő – tárgyi és társadalmi – világot létrehozzák és felépítik” (Géring, 2014, 11. o.).

A kutatás kerete

Az 1910-ben indított *Az Est*, klasszikus amerikai bulvárújságírói hagyományokra építő, profitorientált sajtótermék volt. Tulajdonos-főszerkesztője: Andor Miklós újságíró volt, aki kiváló érzékeléssel tapintott rá az újságolvasói igényekre. A politikai pártoktól független, gazdasági alapokon nyugvó lapkiadó naponta három orgánummal jelentkezett: a Magyarország, *Az Est* és a Pesti Napló. A lapok újszerűsége a tipográfián túlmenően az olvasói igényekre rezonáló szerkesztési elvek voltak: tudósítói hálózata, újságíróinak szakmai minősége eredményes lappá tette: az indulást követően hamarosan elérte a napi 200.000 (Buzinkay, 1997), az I. világháború alatt a félmillió példányszámot (Arcanum), 1935-ben - Andor halálát követően - is 150.000 példányban jelent meg.

A 8 Órai Ujság 1915-ös megjelenésekor *Az Est* konkurenciájának szánták. Független lapként definiálta magát, de a harmincas évekre Bethlen házibulvárjaként tekintettek rá. Mindkét lap ára 10 fillér volt (Klein, 2016).

Az újságcikkek műfaji kategóriái a következők voltak: riportok, tudósítások, hírek és vezércikkek, illetve olvasói levelek.

Az Arcanum Digitális Tudománytár forrásbázisában a „tanító” kifejezés *Az Est*ben az érintett időszakban 631-szer, a 8 Órai Ujságban 698 alkalommal szerepelt. A „tanítónő” kifejezés *Az Est*ben 328-szor, a 8 Órai Ujságban 232-szor. Természetesen igen sok átfedés, duplum tapasztalható. A bemutatott tartalmak a kutató szubjektívizmusát mindenképpen jelzik, de törekedtünk arra, hogy a pedagógiai kérdésekben alapvetően laikus bulvárlapi olvasótábor számára hírértékkel bíró, domináns tartalomtípusokat jelenítsük meg, illetve azokat, melyek tipográfiai, szerkesztői kiemelés következtében diskurzusteremtők lehetnek, vagy a tanítóságról kialakult képet befolyásolni képesek. Az időszak két bulvárlapjának tanítóságot érintő tartalmi esetében a szerzők homályban maradtak, mivel általában „*Az Est* tudósítójától”, illetve a 8 Órai Ujság esetében „saját tudósítónktól” forrásmegjelölést használtak.

A vizsgált időszak szakmapolitikai érdekessége – a gazdasági világválság nehézségein túl –, hogy a klebelsbergi oktatási koncepció gyengülése, illetve az azt követő hómani oktatáspolitikai paradigma erősödése egyidejűleg volt jelen ekkor. A szakpolitika által kívánt koncepcióváltás hogyan és miben nyilvánult meg? A történelmi kontextust elhagyva – a hétköznapi pedagógust figyelve – milyen ügyek érdekelték a tanítókat? Mi foglalkoztatta őket, illetve milyen diskurzusok esetében jelent meg a szereplő tanítói státusza? Milyen diskurzusok folytak a közösségeikben? Aktorként milyen minőségben jelentek meg a kommunikációs csatornákon? Az újságszerkesztők milyen témaválasztásokat preferáltak és ezek a tartalmak milyen állapotokat közvetítettek a tanítóságról?

Célunk az orgánumok cikkein keresztül bemutatni a korszak tanítóságát, annak szem előtt tartásával, hogy történetileg ismert a lapok tulajdonosi köre; politikai-gazdasági érdekük sejthető.

A kutatás eredményei

Tanítók kriminalizálódása

A tartalomelemzés szempontjából a tanítókat érintő cikkek legnagyobb számban a bűnügyi kategóriába tartoznak. És ez abban az értelemben is igaz, hogy nem csak elkövetőként jelennek meg a cikkekben, hanem áldozatként is gyakran szerepelnek tanítók a lapok hasábjain. A bűnügyi hírek mennyiségére magyarázatul szolgálhat a lapok műfaji jellege, hiszen bulvárlapként céljuk a minél nagyobb olvasótábor megszerzése, és ez a figyelemfelkeltő, könnyen érthető, izgalmas hírek révén érhető el.

Az áldozattá válásra jó példa Az Est és a 8 Órai Ujság által is alaposan tárgyalt hír: „szerelemföltés miatt gyilkosság áldozata lett a hatvani tanító” (Az Est, 1930.01.26., 3. o.). Bűnügyi esemény kategóriába sorolható Az Est azon cikke, miszerint „Kucsera tanító bicskás támadói a bíróság előtt” (1930.04.11., 5. o.). A hírek politikai felhangja is van, ugyanis a támadók a szélsőjobboldali Ébredő Magyarok Egyesülete „sasok” csoportjának tagjai voltak, akik a kántortanítót zsidóbarátsága miatt támadták meg. A terjedelmes cikk rávilágít arra, hogy a tanító „tanórai viselkedése”, szemlélete kimerítette a szélsőjobboldali csoport tagjai körében az árulást, a magyarság elárulását, mivel a tolerancia, az egymás mellett élés fontosságára hívta fel a figyelmet a tanító az óráin.

Szintén az áldozat professziója miatt kívánczozhatott a bulvárlapok oldalára mindkét lapban: „öngyilkos lett a pásztói tanítónő. Óráját rendben megtartotta, jegyben járt egy cementgyárossal” (Az Est, 1930.09.27., 9. o.). „Több levelet hagyott hátra, amelyekben azt írja, hogy idegei felmondták a szolgálatot és kéri, hogy ne boncolják fel” (8 Órai Ujság, 1930.09.27., 4. o.).

A cikk explicit közlendőjén túlmenően, implicit jellege is informatív – méghozzá két területen is – a számunkra: a társadalmi mobilitás bizonyos eseteire mutat rá, mivel a középosztályba nem tartozó tanító(nő) (Kövér és Gyáni, 2006) egy gazdasági értelemben véve középosztálybeli férfival kötött házassága révén magasabb presztízsűvé válhatna. A másik mélyebb aspektus, a tanítói morál területe, hiszen „óráját megtartotta”, és csak utána – teljesítve szakmai kötelezettségét – vetett véget életének.

A két világháború közötti társadalmi szerkezet alapján elmondható, hogy a tanítóság közel 20.000 főt számláló, alapvetően homogén csoportja (Nagy, 2002) nem tartozott a társadalmi középosztályba, de még az értelmiségi középosztályba sem (Kövér és Gyáni, 2006), de „kapcsolati hálójuk”, illetve a professzió adta ismertség révén „volt kitörési lehetőségük a társadalmi elszigetelődésből” – például egy házasság révén. Továbbá a tragikus hír bulvárjellegén túl szerkesztői szempont lehetett, hogy a tanítók az újságolvasókhoz közelállónak tűnhetnek, mely a szerkesztési elveknél prioritást jelenthet.

A bűncselekmények elkövetésével vádolt tanítók és hozzátartozóik szinte minden bűncselekménytípust megvalósítottak. Tettlegesség: „A jobbágyi tanító feleségének pöre az esperes-plébános ellen” (Az Est, 1930.03.12., 6. o.). A tanítót meggyanúsították szemérem elleni vétséggel, erre a tanító felesége az esperest bosszúból meg akarta korbácsolni a templom előtt, mert az egyházi a szószékről terjesztette a tanítót (férjét) inszINUÁLÓ hírt.

Ennél tragikusabb és fajsúlyosabb ügy is megjelent a lapok oldalain, mégpedig visszatérően: 1930. május 28-án „áll bíróság elé az öcsödi tanítóné, aki elégette férjét” (Az Est, 1930.05.28., 5. o.). A háttérben egy szerelemföltés állhatott, mely konfliktust a fiatal feleség és az idősebb tanító nem tudta kezelni: „az asszony újból veszekedni kezdett vele, majd kirohant a szobából és rázárta az ajtót a férjre. A tanító véletlenül feldöntötte a petróleumlámpát” és bent égett a házban (8 Órai Ujság, 1930.05.28., 7. o.).

Sajnos a '30-as évek sem mentesek a vállalhatatlan, szexuális visszaélést sejtető esetektől. Az Est és a 8 Órai Ujság is tájékoztatta olvasóit a következő esetről: A tanító a gondjaira bízott neveltjeivel kezdeményezett testi kontaktust: „A zalaszentbalázi tanító bűnügye – Furcsán viselkedik a tanító bácsi – diákok, tanítónő tanúvallomása” – szól a tudósítás címe (Az Est, 1931.03.11., 13. o.). „A bíróság Mészáros tanítót bűnösnek mondotta ki hatrendbeli szemérem elleni vétségben és ezért háromhónapi fogházra és a felmerült költségek megfizetésére ítélte” (8 Órai Ujság, 1931.03.14., 6. o.).

Hasonló eseményt tár olvasói elé Az Est több terjedelmes cikkben 1931 decemberében és a következő évben: „Három évre ítélték egy lelketlen tanítót. A múlt év telén suttogni kezdtek, hogy Zubek István tanító megrontja kis leánytanítványait. A csendőrség nyomozása megállapította, hogy a híresztelések igazak. A szegedi törvényszék [...] zárt tárgyalás után most hirdetett ítéletet a bűnös tanító ügyében” (1932.11.3., 10. o.). Az érintett tartalmak egyértelműen jelzik, hogy az esetek társadalmi és büntetőjogi megítélése ekkorra már egyértelművé vált, a szakmai kánon körbehatárolta a pedagógus, tanító felelősségi körét, lehetőségeit, szakmai és emberi mozgásterét a szakmai interperszonális térben.

Az időszak gazdasági-társadalmi hátterét, illetve a korrupciós viszonyokat jól jellemzi az a bűneset, amelybe a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (VKM) elnöki osztályán dolgozó iskolaigazgató került. Mindkét bulvárlap nagy teret szentelt a bűnesetnek, többször visszatértek rá a hónapok során: „Ottó Károly iskolaigazgató megvesztegetési ügyében több kihallgatást tartanak”. A kinevezésért „5000 pengőt kért Surányi Mária tanítótól” (Az Est, 1930.07.27., 4. o.). Az ügy súlyosságára tekintettel a táblabíróság letartóztatásban tartotta az igazgatót, „Ottó Károly sírva fakadt” a döntés hallatán (8 Órai Ujság, 1930.07.29., 6. o.).

A vesztegetési ügy nem egyedi, hiszen a fővárosban Bednárcz Róbert pápai prelátussal, a Keresztény Községi Párt képviselőjével szemben is vizsgálatot folytattak. A gyanú szerint 1500 pengőért egy fővárosi tanítónőt, Kiss Etelt állami tanítói álláshoz juttatta volna a politikai kapcsolatai segítségével (Az Est, 1934.05.03.).

Természetesen a bűncselekmények megítélése egyértelmű. A gazdasági válság elhúzódása és mélyülése a korrupciós összegek „inflationálásán” keresztül is nyomon követhető, illetve a tanítók, tanítónők anyagi ellehetetlenülése és kiszolgáltatottsága is jól érzékelhető. Az utóbbira sajnos jó példa az az eset, amikor a „korgó gyomor” vezette a bűn útjára azt a tanítónőt, aki kilátástalan anyagi helyzetében megszarolta Tabódy Tibor országgyűlési képviselőt annak érdekében, hogy szerezzen számára állást (8 Órai Ujság, 1934).

Az Est vezércikkében is foglalkozott a vesztegetési üggyel (Ottó Károly), a tanítóság helyzetével, és egyértelműen ok-okozati összefüggést vélt találni az egyre növekvő, szinte mindent átható, még az oktatásba is beszivárgó korrupció és a kormányzat tevékenysége között.

Tanítók egzisztenciális viszonyai

A világválság eszkalálódása miatt a bulvárlapok tudósításaiban is egyre gyakrabban jelentek meg a tanítói fizetésekkel kapcsolatos tartalmak: „Állami Tanítók Országos Egyesülete kéri a VKM miniszterét, hogy az állami tanítók fizetését semmiképpen se csökkentsék, mert így is a megélhetési

minimum alatt keresnek” (Az Est, 1930.11.26., 7. o.). „A fővárosi tanárok és tanítók a fizetés-redukció ellen. A memorandumban azt kívánják bizonyítani, hogy a fizetéseket nem lehet leszállítani, mert a „mostani fizetések a békebelieknek úgyis csak 60—70 százalékát teszik ki” (8 Órai Ujság, 1931.8.27., 5. o.). A hónapról hónapra romló gazdasági helyzetet jól mutatja, hogy 1931 szeptemberében a miniszteri rendelet „a nem állami elemi iskolai tanítók, óvónők, [...] vagy helyettes tanítók és óvónők fizetésének kiegészítésére szolgáló államsegély összegét szeptember elsejétől kezdődőleg tíz százalékkal redukálja” (8 Órai Ujság, 1931.9.30., 5. o.).

A legnagyobb anyagi nehézséggel főleg a felekezeti tanítók szembesültek: „a Pest megyei felekezeti tanítók nem kaptak fizetést” (Az Est, 1932.10.24., 4. o.). De nemcsak a fővárosközeli területeken szenvedtek a fizetési nehézségek miatt a felekezeti tanítók, hanem más országrészek is elmaradtak a fizetésekkel: „Számos egyházközségben tíz hónapja egyetlen fillér fizetést sem kaptak a tanítók. A legtöbb iskolát fűteni sem tudják, a tanítók dideregve télikabátban tanítanak”. „[...] a tanítók [...] a szó teljes értelmében éheznek” – olvasható Az Est cikkében (1932.11.27., 8. o.). Az áldatlan állapotokat jelzi a felekezeti tanítók éhínséggel határos állapota, melyről szintén Az Est híradásai számoltak be: „A szoboszlói református egyház 28 tanítója éhínséggel küzd”; „Éheznek és fázna a hajdúsági felekezeti tanítók” (1933.9.23., 15. o.).

A tanyai tanítók, akik alapvetően felekezeti fenntartású intézményekben tanítanak, anyagi nehézségeit fokozza, hogy járandóságai egy részét terményben kapják, de az államilag meghatározott beszámítási ár és a valós piaci ár között jelentős lett a különbség: A 8 Órai Ujság tudósítása szerint „a képviselőház legutóbb foglalkozott azoknak a tanítóknak [...] a sérelmével, akik járandóságukat természetben, főleg búzában kapják” (1930.12.23., 4. o.).

Az Estben közölt egyik panaszos levélből szerezhettünk pontos információkat a 4000 tanítót érintő természetbeni juttatás problematikájáról: „az állam által beszámított gabonaáron (27.80 pengő) valójában nem veszik meg tőlünk a gabonát csak 19 pengőért” (1930.12.14., 8. o.). A gazdasági válság elhúzódása miatt állandósult a fizetéseketelenség, mely a néptanítói praxist is igen súlyosan érintette, ezt Gömbös Gyula és Hóman Bálint is érzékelte. A tanítógyűlés háromezer fős hallgatósága előtt fogalmazták meg: „Korgó gyomorral nem lehet tanítani!” (Az Est, 1932.12.30., 4. o.).

A romló gazdasági helyzet kihatással volt az oktatás infrastruktúrájára is, és ennek okán egyre több cikk központi témája lett az áldatlan körülmények, az iskolai helyzet, a munkakörülmények bemutatása. A válság eszkalálódását jól jelzi, hogy a bérfizetés nehézségein túl már a felekezeti fenntartók oktatási intézményükkel kapcsolatos korábbi ragaszkodása is megkopott: „Az egyházközségek mindent elkövetnek, hogy szabaduljanak az iskolafenntartás gondja alól, mert nem bírják a terheket. A városok sem tudnak fizetni, mert nincsen pénzük” (Az Est, 1932.11.17., 8. o.). Az Est tudósítása szerint a fővárosi tanügyi bizottság ülésén is a tervezett megvonások miatt konfrontálódtak a résztvevők: „Ne takarékoskodjanak az iskola rovására” – a főváros gazdasági helyzete miatt újabb megvonások” várhatók (1930.9.20., 2. o.).

A tanyai tanítók anyagi helyzete olyannyira kilátástalannak tűnt, hogy már 1930 őszén megalakult a Tanyai Tanítók Országos Egyesülete. Az igen nehéz körülmények miatt körükben a tanítói mobilizáció kiugróan magas volt, éppen ezért felmerült a helyhez kötött működési pótlék juttatása részükre, de a válság miatt ennek megvalósítása elmaradt. Szintén a munka nehézsége miatt jelezték az állami elemi iskolák vezetői, hogy a tanítók vidéki kinevezésénél vegyék figyelembe, hogy nagyon nehéz munkakörülmények várnak a tanítókra, tehát főleg férfiakat vegyen állásba a fenntartó.

1932-re a válság miatt a munkanélküliség olyan szintre emelkedett, hogy már a diplomás munkanélküliség is komoly gondot okozott, és ennek egyik újabb vetülete lett az üres állásokra benyújtott pályázatok elbírálásnak problémája. A diplomás munkanélküliség, mely érintette a tanítókat is, olyan élethelyzeteket is eredményezett, amikor a végzettségi szint alatti munkakörre nyújtott be pályázatot tanító.: „Az egyik vármegyei útmesteri állásra pályázatot hirdettek. A nagyon szerény javadalmazással járó állásra száz és száz ember adta be pályázatát. A 240 pályázó közül 22-

en doktorok, de pályázott az útmesteri posztra húsz tanító is, sőt egy okleveles mérnök is” (Az Est, 1932.4.3., 7. o.). A munkanélküliség emelkedése miatt Az Est cikke szerint (1931) az álláshalmazók ellen fordult a közhangulat, köztük olyanok ellen, akik egy kisebb közösség megbecsült tagjai voltak: „nő az álláshalmazók ellen az országos mozgalom – tanító, akinek háza, szőlőbirtoka van és egyben gazdasági egyesületi titkár is” (2. o.).

Az egyetemi képzés túltermelése erre az időszakra egyértelművé vált. Szinte alig tudtak munkát találni a végzettek. Az elhelyezkedni képtelen réteg radikalizálódásának csökkentése érdekében kormányzati irányítással alakult meg az Állástalan Diplomások Országos Bizottsága (ÁDOB), melynek feladata volt, hogy az állami rendszerben kisegítői munkakörökhöz juttassák minimális bérért az értelmiségi munkanélkülieket (Kövér és Gyáni, 2006).

Főleg Az Est, de a 8 Órai Ujság is előszeretettel közölt olyan külföldi híreket, melyek egy része érintette az európai és az amerikai tanítók életkörülményeit. A következő cikk komoly párhuzamot mutatott a hazai helyzettel: „Csikágó 5 ezer tanítója hónapok óta nem kapott fizetést” (Az Est, 1933.4.29., 7. o.), de Írország és Skócia gazdasági helyzete is nehezen birkózott meg közoktatás finanszírozásával: „tízezer ír tanító ma reggel sztrájkba lépett” (1933.4.27., 2. o.), valamint „leszállítják ötezer glasgowi tanító fizetését” (8 Órai Ujság, 1931.2.28., 5. o.). A Bukarestben zajló tüntetésről és utózóngéjéről már egy kevésbé óhajtott jövőképet vázolt a 8 Órai Ujság: „Szuronyos csendőrök és rendőrök verték szét hatezer román tanító gyűlését. Küldöttséget kívántak meneszteni „Jorga miniszterelnökhöz azzal a kérelemmel, hogy az iskolák számának tervbe vett redukciójánál tanítók ne veszítsék el állásukat” (1931.7.18., 4. o.).

Iskolaegészségügy

Az Est és a 8 Órai Ujság cikkeinek elemzése során került felszínre a tanítók, az iskola, a diákok egészségügyi helyzete. Egy olyan világ tárult fel előttünk, mely ismerve a gazdasági válság hatásait, talán nem meglepő, de mindenképpen megdöbbentő.

A népiskolai fejlesztések eredményeképpen, az 1926. évi VII. törvénycikk rendelkezései nyomán néhány év alatt több ezer tanterem és tanítói lakás épült meg (Szabó, 2008). Bár az építkezések során ügyeltek arra, hogy a lehető legjobb minőségben készüljenek el az új épületek, épületrészek, a felújítások, de főleg a tanyai területeken, illetve a külterületeken felépített egy-két tantermes iskolaépületek minősége - a gyors építési tempó és a már korábban is hiányos infrastruktúra miatt - kifejezetten problémás volt. Az elkészült és átadott kisiskolák higiénés adottságai (víz- és csatornahálózat és a fűtési rendszer hiányosságai) előrevetítették a megszorodó egészségügyi problémákat. A fertőzések gyors terjedését fokozta a relatíve magas osztálylétszám is, mely főleg a tanyai iskolák esetében volt kiugróan magas (Benisch, 1930; Pornói. é.n.; Romsics, 2010).

Mindkét bulvárlap beszámol arról, hogy „2200 trachomás beteg van Szegeden. Felmerült, hogy tanítókat okítanak ki a megelőzés, kezelés területére” (Az Est, 1930.8.13., 8. o.). Az elhúzódo ügyre végül Dr. Somogyi Szilveszter polgármester tett pontot a válaszában: „idegenkedik attól a megoldási lehetőségtől, hogy a tanítók kezeljék a betegeket. Ugyanis a nyolcvanhat tanító kioktatása költséges lenne” (8 Órai Ujság, 1931.7.14., 4. o.).

1930 októberében a soroksári „központi elemi iskola tanulói között diftériás megbetegedések történtek. Huszonnyolc beteg közül öt meghalt. Az iskolát bezárták” (8 Órai Ujság, 1931.10.21., 14. o.).

1931 februárjában és márciusában influenzajárvány és kanyaró miatt zártak be iskolákat. Ugyanezen év novemberében „különösen a skarlát-betegek száma szaporodott. A IX. kerületi Ernő uccai iskola első három osztályában az utóbbi napokban 25 gyerek betegedett meg skarlátban, úgyhogy a kerületi tisztiorvos elrendelte a három osztály bezárását” (Az Est, 1931.11.11., 8. o.).

Magyarországon 1931-ben súlyos gyermekparalízis-járvány alakult ki, melynek következtében

Debrecenben „dr. Vásáry polgármester engedélyt kért a kultuszminisztertől az iskolák megnyitásának elhalasztására” (8 Órai Ujság, 1931.9.5., 4. o.). Az 1931-es magyarországi gyermekparalízis-járvány következtében körülbelül 5000 ember – főleg gyermek – vesztette életét (Gy. Dobos, 2014).

Székesfehérvárott és Budapesten is az 1932-es év iskolabezárásokkal kezdődött az influenzajárvány miatt. Szolnokon pedig torokgyík miatti fertőzés okozott járványt: „a Konstantin elemi iskola tanulói között diftériás megbetegedések fordultak elő, ezért az iskolát bezárták” (Az Est, 1932.10.4., 7. o.). A fertőző megbetegedések mind a nagyvárosi, mind a külterületi, tanyai közegben megjelentek, és komolyan veszélyeztették nemcsak a gyermekek, hanem a velük közvetlen kapcsolatba kerülő tanítók, tanárok egészségét is. Nem véletlen, hogy a szegedi nagy létszámú trachomás megbetegedések idején – bár felmerült a pedagógus kar beemelése a megelőzésbe, a kezelésbe – a tanítók határozottan elzárkóztak az orvos-helyettesítő szereptől.

Az Est számolt be arról (1933), hogy az 1933-as év is a korábbihoz hasonlóan kezdődött: „Debrecen csaknem valamennyi iskoláját bezárták a nagymérvű influenzajárvány miatt. Az elemi iskolák, óvó-, tanítóképző intézetek és egyéb iskolák után a napokban a Dóczi- és Svetits-intézeteket zárták be, most pedig a református főgimnázium és iskolájának bezárásáról döntöttek” (1933.2.26., 9. o.).

Magyarország iskola-egészségügyi helyzete nem vonatkoztatható el az ország egészségügyi állapotától, de ezen túlmenően is vannak olyan, az oktatás működési rendjéből fakadó specifikus adottságok, melyek rontottak az elemi iskolában tanuló diákok és tanítóik általános egészségügyi helyzetén. Ezek egyike a Klebelsberg Kuno által elképzelt és megvalósított, főleg a tanyai népiskola-építési hullám jellegéből fakadt: az egy-két tantermes iskolák építése főleg az egyébként is gyenge egészségügyi–szociális–infrastrukturális adottságokkal rendelkező tanyai területeken zajlottak, ahol az ott élők egyébként is alapvető ellátásbeli problémákkal (pl. orvosi) küzdöttek. Az iskolaépületek is gyenge minőségben épültek meg, továbbá a tanyai, falusi területek közműellátottsága, valamint köz- és vasúti megközelíthetősége alacsony nivójú volt, mely nehezítette például a hatékony orvosi ellátást. Ezt tetézte az osztálylétszámok igen magas száma is, mely szintén főleg a tanyai iskolai közegben volt jellemző, ahol ráadásul az osztatlan képzésből fakadóan még magasabb diáklétszámmal működtek az iskolák: 40–50 diák tartózkodott a tanteremben egyszerre, ráadásul több korosztály egyszerre.

Kevésbé közismert tény, hogy főleg az Alföldön, ahol a szórványtelepülések jellegéből fakadóan az iskolaköteles gyermekek száma nem érte el a kívánt nagyságot, ott nem épültek iskolák, így az érintett kisdíjak távolabbi településekre voltak kénytelen ingázni, legtöbbször gyalogosan. Télen, esőben, akár zord időjárási körülmények között is. Ez a helyzet jelentősen befolyásolta egészségügyi állapotukat, mely kihatott szűkebb környezetükre, vizsgálatunk szempontjából a tanítóikra is.

Az 1930-31-es tanévben az iskolaköteles diákok 18 százaléka járt teljesen osztatlan, tehát nagy létszámú osztályba (Romsics, 2010). Ez a helyzet nagy gondot jelentett a cseppfertőzéses (influenza, kanyaró, diftéria) megbetegedések időszakában. Már az 1930-as években a politikai diskurzus részévé vált a helyzet rendezése, hiszen a fővárosi tanügyi bizottság ülésén hangzott el: „Nem lehet tovább halasztani az iskolaegészségügyi intézmények megszervezését” (Az Est, 1930.9.20., 2. o.).

Sérült, fogyatékkal élő gyermekekkel foglalkozó tanítók

A jelenleg elfogadott szak- és köznyelvi terminológiákkal ellentétben a 30-as évek újságírói és ezáltal feltételezhetően köznyelvi szókinca az érintett témakörben – mai füllel – kissé ridegnek számít. A fellelt, egyébként kis számú újságcikkek nyelvezete mai felfogásunk szerint nyers, sértő: nyomorék, béna, gyöngelmű, félkegyelmű.

A gyermekvédelmi-gyógypedagógiai professzió szakmásodásának kezdete az Eötvös-féle népiskolai törvénytől datálható. Természetesen nem önálló pedagógiai szakmacsoportként kezdtek meg a tevékenységüket, hanem a tanítói szakma mellékágaként. A századfordulón sem jelent meg

önálló pedagógiai szakterületként. Ettől függetlenül a tanítói szakma fejlődése révén előtérbe kerültek azon gyermekekkel kapcsolatos pedagógia feladatok, melyek a beilleszkedni nem tudó diákok előmenetelét segítették (Hegedűs, 2016). A társadalmi kitaszítottság érződik az orgánumok sérült gyermekekkel és oktatásukkal kapcsolatos témáin, hiszen a cikkek mennyisége egyértelműen jelzi számunkra a téma tabusítását. A vizsgált időszakban elvétve, illetve szinte alig találunk a sérültek pedagógiájával, sérült gyermekek tanításával foglalkozó tartalmakat. Viszont amennyiben megjelenik a témával foglalkozó riport, tudósítás, a szakemberek heroizálása is tetten érhető a publikációkban.

Az Est 1930. július 23-án publikált cikke, melynek szerzője Révész Béla, részletesen és nagy szakmai alázattal számol be arról az elhivatott tevékenységről, mely az értelmi fogyatékos gyermekek fejlesztésekor zajlik: „A tanárok tudják, hogy fogyatékos gyerekekkel állanak szemben és a pedagógiájuk is olyan jellegű, hogy szüntelen ügyelik a növendékek kóros hajlandóságait és a praktikusság szerint változtatják a tanítás módjait” (10. o.). A cikk hangsúlyozza a pedagógusok szaktudását, mely nélkül sikertelenségre lenne ítélve a tevékenységük:” ismerik a gócpontokat, ahonnan az olvasásnak, írásnak képessége kiindul, és ahonnan nem indul; ott vagy tompultság vagy bénultság akadályozza a nevelés kísérleteit. A tanárok itt valamennyire orvosok is. Speciálisan képzettek és a pedagógián kívül nagyon kell tudniuk az ember testi, szellemi konstrukciójának törvényeit” (10. o.). A szerző állítása szerint Magyarországon 10.000 családot érint a sérült gyermek nevelése. Révész Béla következő cikkében bemutatja a sérült, főleg szellemileg sérült gyermekekkel foglalkozó Állami Gyógypedagógiai Kórtani és Gyógypedagógiai Laboratórium tevékenységét.

1931 júniusában a 8 Órai Ujság számolt be a nyomorék gyermekek napjának utcai gyűjtéséről. A Nyomorék Gyermekek Országos Otthona (Budapest, Mexikói út 63.) az országban egyedülálló intézményként működött. Az intézmény orvosi részlege, elemi iskolája, tanonciskolája lehetővé tette a komplex fejlesztést, rehabilitációt. A 8 Órai Ujság rövid cikke (1930. szeptember 5.) az intézet műhelyeiben termelt, gyártott termékek megvásárlására kéri fel az újságolvasókat, ezzel is támogatva a képzést.

Az Európában az elsők között 1825-ben megalakuló Vakok Intézetét bemutató hosszabb terjedelmű cikk jelent meg Az Estben 1933. június 25-én. Herodek Károly nemzetközileg elismert gyógypedagógus mutatja be az intézeti munkát, a pedagógusok mindennapjait.

Szintén egy kiemelkedő gyógypedagógus, dr. Náray Szabó Sándor által alapított Kisegítő Iskola bemutatása történik 1934. november 30-ai cikkben, melyben visszaköszön az a koncepció, mely a Vakok Intézetében zajló képzésben is prioritásként jelent meg, miszerint a munkaerőpiacon elhelyezkedni képes tanulókat képezzenek: „A fiúk az iskola elvégzése után iparostanoncoknak mennek, a leánykák gyárakban, műhelyekben, varrodákban próbálnak elhelyezkedni” (7. o.).

Tanítók és a szakmai munka

Az 1920-as évek második felétől kezdve Kornis Gyula vezetésével a neveléstudomány akadémiai folyóirata, a Magyar Paedagógia egyre intenzívebben vállalta fel a gyermektanulmány, a reformpedagógia szakmai alapvetéseinek közlését. A publikációk először a középiskolai tanárok, majd a praxispedagógia képviselőinek nézetét befolyásolhatták (Németh, 2014), így a hazai praxisban is egyre inkább előtérbe kerültek a gyerekközpontú, a gyermeki adottságokra, a motiváció fontosságára építő új pedagógiai irányzatok. A magas tandíjaik miatt főleg a polgári középosztály gyermekei számára elérhető reformiskolák, bár nem jelentős számban voltak jelen a hazai oktatási kínálatban, egyre erőteljesebb hatást gyakoroltak – a külföldi pedagógiai eredményekkel megerősítve – a hazai pedagógia elméleti és gyakorlati szakembereire. A tudományos kánonban, majd a praxispedagógiában való egyre aktívabb megjelenés a bulvárlapok szerkesztőire is hatást gyakorolt: egyre gyakrabban adtak teret a reformpedagógiával foglalkozó tartalmaknak. A két vizsgált bulvárlapban is megjelentek a pedagógia újdonságairól, a reformpedagógia képviselőiről szóló híradások, tudósítások, kiemelve a tanítói ismeretek egyre nagyobb értékét. A cikkek

szemléletformáló hatással is bírtak.

Az Est a nyugat-európai oktatási-nevelési szemlélet változásáról cikkezett: „Franciaországban komoly hagyományai vannak a gyermeknevelés témakörének, ha a gyerek nem figyel, akkor beteg, rossz a szeme, a füle vagy a tanítója gyenge” – reflektál a cikk arra, hogy változóban van az a szemlélet, hogy mindenről a diák tehet.

1926 őszén Magyarországon tett látogatást a népszerűségnek örvendő Rabindranáth Tagore indiai költő, irodalmár, gondolkodó, iskolaalapító, akinek a 20-as évek második felében több könyvét is magyarra fordították. Az Est tudósítása beszámol arról (1930), hogy az indiai Nobel-díjas a new-yorki előadásán megosztotta a hallgatósággal gyermekkori iskolai kudarcélményeit: ”Ha bejött a tanár úr, fel kellett állni, halálos csendben kellett végig hallgatni azt, amit mondott. [...] hallgatni kellett, pedig kérdezni szerettünk volna” (8. o.).

A reformpedagógia recepciójára jó példa, hogy társadalmi felvilágosítás fontosságát előtérbe helyezve előadássorozatot szervezett a „Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság Imre Sándor dr. vezetésével” prominens előadók sorát felsorakoztatva: „Weszely Ödön dr. egyetemi tanár, Drozdy Gyula tanár, Éber Rezső tanár, Dienes Valéria dr. mozgásművészeti iskolai igazgató” (8 Órai Ujság, 1931.11.15., 4. o.).

Szintén a reformpedagógia recepciók folyamatának szerves részeként értelmezhető, hogy Maria Montessori személyes jelenlétével tisztelte meg a hazai érdeklődőket, és „szervezetéről ma délután tart előadást az Akadémia üléstermében, mint a Magyar Pedagógiai Társaság vendége” (8 Órai Ujság, 1930.12.21., 7. o.).

A pedagógiai tartalmak hírértékét jelzi, hogy egy bulvárlap cikket szentelt annak, hogy a Magyar Gyermektanulmányi Társaság Nagy László halálát követően úgy döntött, „a magyar gyermektanulmányi mozgalom megindítójának emlékét megörökíti” (8 Órai Ujság, 1932.02.18., 2.o.).

A tanítóság szakmai munkájának értékelése során visszatérő elem volt, hogy az újságolvasókat tájékoztatták a pedagógusi szakmát övező infrastrukturális adottságokról. Az oktatás minőségének visszatérő kritikái ugyanis gyakran az osztálylétszámok magas számában keresték és találták meg a bajok forrását. A főváros tanügyi bizottsága is problémaként tekintett a magas budapesti osztálylétszámokra: „Lehetetlenség az, hogy túlszűfolt osztályok legyenek, 48-50 gyerek is van egy osztályban, holott eredményes tanítást legfeljebb 30-35 gyereknél lehet elérni” (Az Est, 1930.9.20., 2. o.).

A létszám gondokon túl szociokulturális hátterű a szegedi tanítók azon problémája, hogy olyan családok gyermekeit oktatták, akik mákkal nyugtatták a síró-rívó, hisztiző gyermekeiket. Az Est tudósítása szerint „a tanyai szülők tejbe vagy vízbe főtt mákfejet adnak be síró kisgyermeküknek” (1930.2.12., 4. o.). A tanítói vélekedések szerint a családokban a mákkal kábított kisgyermek teljesítménye oly mértékben leromlik, hogy „az iskolába kerülő tanyai gyermekek nagyrésze minimális értelmi képességekkel rendelkezik” (4. o.). A szegedi tanfelügyelő körrendeletben hívta fel az érintett tanyai iskolák igazgatóinak figyelmét a szülők által alkalmazott jóhiszemű, de igen káros családi szokásra, továbbá kérte az oktatógárda tagjainak segítségét a felvilágosító munka terén.

Tanítóság által alkalmazott nevelési-figyelmezési módszerek kritikája

Az oktató-nevelő munka módszertanának kritikája leginkább a figyelmezés problematikáján keresztül jelent meg a bulvárlapok olvasóközönsége számára. A pedagógiai figyelmezés eszközének tartott testi fenytés alkalmazása – bár a konkrét esetek teljes hátterét nem ismerjük – több okra is visszavezethető. Az egyik a népiskolai tanítók végzettségéből fakad: az érettségivel nem rendelkező tanítók gyakran szembesültek középiskolai vagy magasabb végzettséggel rendelkező szülők kritikájával, mely egynémely esetben tekintélyromboló is lehetett (Nagy, 2002). Szintén a presztízsprblémák okai közé sorolható, hogy a Horthy-korszak társadalmi szerkezetében a tanítók nem tartoztak a középosztályhoz, társadalmi elismertségük alacsony volt. Ehhez társult

még a tanítói szakma feminizálódása is, mely szintén erodálhatta szakmai reputációjukat a kor társadalmi szemlélete miatt (Kövér és Gyáni, 2006). Nem utolsó sorban az I. világháborút követően kormányzati cselekvéssé vált a tartalékos tisztek tanítói állásba történő helyezése, ezáltal joggal feltételezhetjük, hogy az így tanítói praxisba kerülők esetében szaktudásbeli hiányosságok mutatkoztak. Ugyanis erre az időszakra a néptanítói szaktudás már alapvetően tartalmazta – többek között – a gyermeki jogokkal kapcsolatos ismereteket is (Baska, 2011). Nem utolsó sorban a gazdasági válság miatt a gyakran elmaradozó, ki nem fizetett bérek kikezdték egynémely tanító türelmét.

„Furcsa dolgok az Angol uccai elemiben; Büki Béla tanító megverte az egyik osztályába járó diákot. Elnézést kért, de a cselekmény folytatódott más gyermekkel” (Az Est, 1930.3.30., 4. o.). A 8 Órai Ujságban is jelent meg iskolai testi fenytésről szóló hír: „Nemes Gyula gyermekét a tanító arcul ütötte. Az eset megisméltődött, mire (az apa) újból levelet írt az igazgatóhoz és ebben többek között azt írta, hogy a tanító csak így tud fegyelmet tartani” (1930.11.8., 4. o.).

Az iskolai testi fenytések társadalmi elfogadottságának és büntetőjogi megítélésének változását jól mutatja a következő eset, mely a 8 Órai Ujságban jelent meg (1931). Már a cikk címe is állásfoglalás: „A pofozás nem tartozhat a tanítás eszközei közé”. Egyébként a tettelegességgel vádolt tanítók sok esetben rágalalmazásért feljelentették az őket hírbe hozó szülőket. Az előző esetben végül „pénzbüntetésre ítélték a tanítót, mert megverte a tanítványát.” Az ügy jogi érdekessége, hogy a védőügyvéd a tárgyalás során „arra hivatkozott, hogy a tanítót megilleti a házi fegyelmi jog és így a cselekmény nem büntethető” (5. o.). Szintén tanító által elkövetett bántalmazás: a „kántortanító az iskolában Tunkl kisfiát súlyosan bántalmazta, többször arcul ütötte. A kántortanító rágalmazás miatt ekkor is feljelentette az édesapát. „A törvényszék a bántalmazás tényét lényegileg igazoltnak vette és megállapította a bíróság, hogy a gazdálkodó igazat mondott, amikor a tanító eljárását szóvá tette” (8 Órai Ujság, 1931.3.6., 6. o.).

Nemcsak férfi tanítók, hanem tanítónők is alkalmazták a testi fenytést: „vádát emelt az ügyészség Barta Lajosné, hajduhadházi elemi iskolai tanítónő ellen, mert Takács Irén nevű 10 éves növendékét 63 nádpálcányi ütessel olyan súlyosan bántalmazta, hogy sérüléseit hosszabb ideig kellett gyógykezelné” (Az Est, 1932.10.21., 8. o.). Szintén egy tanítónő által alkalmazott testi fenytés került a fókuszba egy újabb terjedelmes cikkben: „kékre-zöldre vert egy hétéves gyereket a Hernád uccai elemi egyik tanítónője”. A cikk állítása: „mindenki szerint volt verés! Lakits Aranka tanító elismeri a pálcázást, de a figyelmetlen tanuló megérdemli, és egyébként is vékony nadrág volt rajta” (Az Est, 1932.10.28., 3. o.).

Az Est lapjain is visszatérő téma volt a szakmailag-emberileg vállalhatatlan tanítókról szóló cikkek sorozata. A pedagógiai professzió gyakorlójának alkalmatlanságát mutatta be az a cikk, amely egy szélsőségesen agresszív tanító esetét eleveníti fel: „Lábuknál fogva akasztotta fel tanítványait a kiskunmajsai tanító. A fegyelmi bizonyítottnak látja [...] gyerekeket kutyájával maratta meg, kikötötte, lábuknál fogva akasztotta fel tanítványait” (Az Est, 1933.6.10., 6. o.). Az inkriminált tanítók által elkövetett cselekedetek - bár pedagógiai problémának látszanak - gyakran a bűncselekmény kategóriáját súrolják, illetve meg is valósítják azt: „Schiffer Hugó szajoli tanító felbőszült azon, hogy osztályában a gyerekek lármáztak és egy vonalzóval véresre verte Szekeres János 10 éves tanuló. A szülők feljelentésére könnyű testi sértés címén megindult az eljárás a tanító ellen” (Az Est, 1934.5.26., 3. o.).

Kultúrfölény, nemzetnevelés, szakmai felelősség

Gr. Klebelsberg Kuno kultúrfölény-programja, illetve Hóman Bálint nemzetnevelés eszménye visszaköszönt némely cikkben, jelezve a pedagógusok elköteleződését a szakma, a hivatás iránt.

Az Est 1930. április 10-án publikált vezércikkében áll ki az iskolaépítési koncepció mellett és egyben a minisztert is támogatásáról biztosítja. Szintén a miniszter nézeteinek elfogadottságát jelezte azon cikk, amelyben hangsúlyosan szerepelt a kormányzati ellenzék elismerő megnyilvánulása a kultuszminiszter felé.

A tanítók elhivatottságára bizarr módon mutat rá Az Est 1930. december 6-ai tudósítása: „Tanítás közben meghalt a tanító – Bellák Jenő tanító már reggel panaszkodott kollégáinak, hogy fáj a mellkasa”. Az igazgató haza akarta küldeni, de Bellák azt felelte: „A kötelesség mindennél előbbre való!” (16. o.) Szintén egy korábban már bemutatott Az Est-tudósítás újabb aspektusa is említést érdemel: „[...] öngyilkos lett a pásztoi tanítónő. Tegnap délután még rendben elvégezte munkáját, megtartotta óráját az iskolában [...]” majd otthonában öngyilkos lett (1930.7.27., 9. o.).

Egy rövid terjedelmű hír szól a tanítók helyes megszólításáról: „a tanítónő köszöntése: kezit csókolom helyett: Szebb jövőt!” A tanítói professzió követendő céljait vázolta a Budapesti Tanító Testület közgyűlésén elhangzott eszme-futtatás, melynek vezérgondolata: „a pedagógus feladatai vallásosságra, szerénységre nevelés, kötelességtudó, és életrevaló ember képzése (...)” Az oktatási paradigmaváltás egyértelmű: az írástudás elsődlegességét felváltotta a kötelességtudás princípiuma.

Konklúzió

A jelentős olvasótáborral rendelkező Az Est és a 8 Órai Ujság cikkei tematizálták a közbeszédet, hiszen az írott sajtó az 1930-as évek hajnalán jelentős bázissal rendelkező tömegmédiaként volt jelen a tömegtájékoztatásban. A vizsgált szövegek a tantóság szakmai és civil életének egy-egy, gyakran igen fontos aspektusát mutatták meg. A feltárt motívumok egyértelműen a tanítókról szóló diskurzusok részei voltak.

Az 1930-as évek fordulóján a tanítói praxisban tevékenykedő tanítók és tanítónők nehézségei, kihívásokkal teli élete egyértelműen megjelenik a vizsgált bulvárlapok hasábjain. Az állami és a felekezeti tanítókat érintő bérfizetési nehézségek, több hónapnyi elmaradások mind Az Estben, mind a 8 Órai Ujságban jelentős teret kaptak. A kutatás rugalmassága során kerültek felszínre olyan tartalmak, melyek a tanítók munkakörülményeiről szóló ismereteinket árnyalták. Az oktatásban tapasztalható egészségügyi-higiénés körülmények komoly életvezetési problémákat okoztak a tanítóság körében. Az influenzajárványok, kanyaró, torokgyík és az ország első gyermekbénulásos járványa is a vizsgált időszakra esett. Felmerült a tanítók integrálása az iskola-egészségügy normalizálásába, de a szakpolitikai törekvéseknek a szegedi tanítói professzió ellenállt.

Az újságolvasók számára az oktató-nevelő munka explicit megjelenése a tanítói fegyvelmezés körébe tartozó testi fenytések alkalmazása, azok társadalmi és munkáltatói megítélése, valamint büntetőjogi következményei voltak: terjedelmes riportokban, tudósításokban számoltak be a kirívó esetekről.

Záró gondolatként: joggal vélelmezhetjük az időszak gazdaság- és társadalompolitikai körülményeit ismerve, komoly elhivatottság, szakmaszeretet szükségeltetett a pályán maradáshoz.

A vizsgált időszak bulvárlapjaiban feltárt számos párhuzam a mi időszakunkra vonatkoztatva elgondolkodtató és tanulságos.

Irodalom

- Baska, G. (2011). *Iskola, gyermek és tanító ideál a 19. 20. század fordulóján*. Budapest: Gondolat Kiadó. Letöltés: 2017. december 21., Web: <http://mek.oszk.hu/14700/14797/14797.pdf>
- Benisch, A. (1930). Az elemi népoktatásunk fejlődése 1919 óta. *Néptanítók Lapja* 25–32. szám. Web: <https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/NeptanitokLapja1930/?pg=625&layout=s&query=benisch>. Letöltés ideje: 2018.02.23.
- Buzinkay, G. (1997). Bulvárlapok a pesti utcán. (Gyáni, G. Szerk.) *Budapesti Negyed*, 5. évf. Letöltés: 2018. május 20, Web: <http://epa.oszk.hu/00000/00003/00014/buzinkay.htm>
- Buzinkay, G. (2009). *Hírharang, vezércikk, szenzációs riport - Magyar sajtótörténeti antológia 1780-1956*. (Buzinkay, G., Szerk.) Budapest: Corvina Kiadó.
- Buzinkay, G. (2016). *A magyar sajtó és újságírás története a kezdetektől a rendszerváltásig*. Budapest: Wolters Kluwer Kft.

- Géring, Zs. (2014). Tartalomelemzés a virtuális és a valós világ határán. *Kultúra és Közösség*, 5. évf. 1. szám 9–24. Letöltés: 2018. április 29., Web: <http://www.kulturaeskozosseg.hu/pdf/2014/1/03.pdf>
- Gy. Dobos, M. (2014). *A járványos gyermekbénulás problémájára adott társadalompolitikai válaszok Magyarországon 1948-tól*. Budapest. Letöltés: 2018. március 18., Web: http://www.meosz.hu/wpcontent/uploads/2016/03/20160413_heine_medin_tarsadalompolitika_gy_dobos_mariann.pdf
- Hegedűs, J. (2016). A gyermekvédelmi szakma professzionalizálódása. In A. Zsolnai, & L. Kasik (Szerk.), *Szegedi Tudományegyetem*, (old.: 81). Szeged. Web: http://www.edu.uszeged.hu/onk2016/download/ONK_2016_program_es_absztraktkotet.pdf, Letöltés: 2018. május 23.,
- Klein, T. (2015). *A sajtószabadság története Magyarországon 1914-1989* (2015. kiad.). (V. Paál, Szerk.) Budapest: Wolters Kluwer.
- Lipták, D. (1997). A családi lapoktól a társasági lapokig. (Gyáni, G., Szerk.) *Budapesti Negyed*, 5. évf. Letöltés: 2018. február 28., Web: <http://epa.oszk.hu/00000/00003/00014/liptak.htm>
- Nagy, P. T. (2002). A magyar oktatástörténet szociológiai narratívája. In memoriam Pierre Bourdieu. *Szociológiai Szemle*, 12, 24–42. Letöltés: 2018. május 20., Web: <http://www.szociologia.hu/dynamic/0203nagy.htm>
- Németh, A. (2014). *A magyar neveléstudomány fejlődése. Nemzetközi tudományfejlődés és recepciós hatások, egyetemi tudománnyá válás, középiskolai tanárképzés*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Palló, G. (2007). Klebelsberg Kuno: politikus kultuszminiszter. *Magyar Tudomány*, 12, 1619. Letöltés: 2018. április 23., Web: <http://www.matud.iif.hu/07dec/17.html>
- Pornói, I. (dátum nélk.). A népiskola a két világháború közötti kultúrpolitikában Web: <http://www.nyf.hu/fakultas/szocped/publikaciok/NepoktatasaIvvhb.doc>, Letöltés: 2018. március 17.,
- Pukánszky, B., & Németh, A. (2001). *Neveléstörténet*. Letöltés: 2018. március 16., Web: <http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/index.html#11>
- Romsics, I. (1996). Bethlen István miniszterelnöksége. *Rubiconline*, 10, 15., Web: http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/bethlen_istvan_miniszterelnoksege/ Letöltés: 2018. március
- Romsics, I. (2010). *Magyarország története a XX. században*. Budapest: Osiris Kiadó. Web: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_magyarorszag_tortenete/a_datok.html, Letöltés: 2018. március 16.,
- Szabó, A. (2008). A trianoni Magyarország "kulturgeográfiai térképe". *Földrajzi Értesítő*, LVII, 435–449. Letöltés: 2018. március 16., Web: http://www.mtafki.hu/konyvtar/kiadv/FE2008/FE20083-4_435-449.pdf
- Ujváry, G. (2012). Pozitív válaszok Trianonra. Klebelsberg Kuno és Hóman Bálint kulturális politikája. *Korunk*, 23. évf., 66–75. Letöltés: 2018. április 12., Web: http://epa.oszk.hu/00400/00458/00586/pdf/EPA00458_korunk_2012_11_066-075.pdf

ÓVODÁS ÉLETKORÚ MOZGÁSSÉRÜLT GYERMEKEK FEJLŐDÉSI EREDMÉNYEI KONDUKTÍV NEVELÉS SORÁN

Szerzők:

Dr. Pásztorné Tass Ildikó,
Simmelweis Egyetem
Pető András Kar (Magyarország)

Első szerző e-mail címe:
pasztorne_tass.ildiko@semmelweis-univ.hu

Lektorok:

Dr. Tenk Miklósné Zsebe Andrea,
Simmelweis Egyetem
Pető András Kar (Magyarország)

Feketéné Dr. Szabó Éva,
Simmelweis Egyetem
Pető András Kar (Magyarország)

Pásztorné Tass Ildikó (2018): Óvodás életkorú mozgássérült gyermekek fejlődési eredményei konduktív nevelés során. *Különleges Bánásmód*, IV. évf. 2018/3. szám, 55–69. DOI 10.18458/KB.2018.3.55

Absztrakt

A központi idegrendszer sérülése következtében mozgássérültté vált személyek rehabilitálására-rehabilitálására alkalmas konduktív nevelés ma már világszerte ismert, a gyakorlatban tapasztalt eredményessége alapján pedig külföldön is elterjedté vált. A KN hatékonyságát külföldön több kutatásban is vizsgálták (Rochel és Weber, 1992; Bairstow, 1993; Reddihough, 1998, Blank, von Voss 1996–2001). Az eddigi kutatások során világossá vált, hogy a sérült emberek teljesítményének pontos méréséhez nagyon összetett, komplex vizsgálóeszközökre van szükség. Doktori disszertációm elkészítése során kidolgoztam egy szempontsort, melynek a „Szempontsor konduktív nevelésben résztvevő, CP-s gyermekek megfigyeléséhez” (továbbiakban SZCPM) nevet adtam. Egyik alapvető célom az volt, hogy a megfigyelés tárgyát egyértelművé és elemeiben könnyebben megfigyelhetővé tegyem a központi idegrendszeri sérüléssel élő személyek konduktív szemléletű teljesítményváltozásainak tükrében. A szempontsor segítségével a gyermekek állapotáról és fejlődéséről összesen 54 fő kategóriában van lehetőség megfigyeléseket rögzíteni. A mozgásos cselekvések, tevékenységek megfigyelésénél 42 al-kategóriában a segítségnyújtás mértékének megfigyelésére, további 41 al-kategóriában pedig az idő tényező megfigyelésére és rögzítésére van lehetőség. A megfigyelési szempontsor kitöltése után minden gyermekről összesen 137 különböző adat áll rendelkezésre, melyek grafikusan is ábrázolhatók. A szempontsor használata komplex, összetett megfigyelések rögzítését teszi lehetővé. A megfigyelések természetes csoporthelyzetben végezhetőek el, anélkül, hogy a gyermekeket megszokott környezetükből kiemelnénk. A tanulmány 67 gyermek összehasonlító elemzését mutatja be.

Kulcsszavak: konduktív nevelés, cerebralis paresis, rehabilitáció-rehabilitáció, mérés

Diszciplina: pedagógia, gyógypedagógia

Abstract

DEVELOPMENT OF KINDERGARTEN AGE CHILDREN WITH MOTOR DISABILITIES DURING CONDUCTIVE EDUCATION

Conductive education (CE), a method suitable for habilitating/rehabilitating individuals with motor disorders caused by damage to the central nervous system has by now become known all over the world. Practice has proved its effectiveness and thus it has been established outside Hungary as well. Several international studies have examined the effectiveness of CE (Rochel and Weber, 1992; Bairstow, 1993; Reddihough, 1998; Blank and von Voss, 1996–2001). Research has

revealed that in order to exactly measure the performances of people with disabilities we need rather complex measurement tools. Thus it has become necessary to elaborate a measurement tool that is suitable for measuring changes in the performances of individuals with cerebral palsy (CP) objectively and at the same time reflect the approach of CE.

One of the fundamental aims of the criteria referred to by the author as “Criteria for monitoring children with cp under conductive education” (CMCP) was to clearly specify the object of observation and to render the observation of its elements easier. With the help of the CMCP observations of children’s condition and development can be registered in 54 main categories. Moreover, the amount of assistance can be monitored and registered in 42 subcategories and the time factor in further 41 subcategories while studying motor actions and activities. Thus after completing the monitoring criteria altogether 137 different findings will be available on every child, providing the opportunity of graphic depiction as well. Those applying the criteria will be able to register comprehensive, complex observations. Monitoring can be effected in the natural group environment without removing the children from their usual surroundings. The study presents a comparative analysis of 67 children.

Keywords: conductive education, cerebral palsy (CP), habilitation-rehabilitation, measuring

Disciplines: education, special education

A konduktív nevelés (továbbiakban KN) mára itthon és külföldön egyaránt ismert és elismert. Kialakulásáról, filozófiai háttéréről, alapvető elemeiről, rendszer jellegéről, megvalósításának módszertanáról azonban kevés információval rendelkeznek a pedagógusok. Ugyanakkor sok a tévhit, a félreértés is a konduktív neveléssel kapcsolatban. Mélyebb ismeretekkel csak a szakma képviselői és követői rendelkeznek. A szakirodalmi források kevésbé ismertek, vagy nehezen hozzáférhetőek. Az emberek hallottak a „Pető Intézetéről”, ismerik a „konduktív nevelés”; a „Pető-módszer” fogalmát, tartalmával azonban már nincsenek tisztában. A KN-t megvalósító pedagógusról – a konduktorról – sokan hallottak már, de hogy pontosan mivel foglalkozik, csak kevesen tudják.

A KN ma már a világ minden pontján megtalálható valamilyen formában. Külföldön is egyre több követője akad, de országoként is eltérő működési feltételek közt valósítják meg a konduktív nevelést. A külföldi gyakorlati tapasztalatok azt mutatják, hogy a tradicionális KN-t a legtöbb esetben nem változatlan formájában és rendszerében alkalmazzák, hanem adaptálják saját igényeiknek megfelelően, nem egy esetben kiterjesztik alkalmazási területét olyan diagnózis csoportokra is, melyek esetében hazai tapasztalattal nem rendelkezünk.

Nemzetközi szakmai konferenciákon egyre gyakrabban vetődik fel a kérdés: Lehet-e mérni a KN során bekövetkezett változásokat és ha igen, hogyan? Sokan „evidence based” kutatási eredményeket várnak, mások úgy gondolják, hogy a pedagógiai hatásokat nem lehet ily módon mérni. Sok a megválaszolandó kérdés.

Személyes kötődés a témához: Konduktor vagyok, 1980 óta dolgozom a Pető Intézetben. Hosszú évek tapasztalata alapján tudom, hogy a KN komplex és holisztikus megközelítése alkalmas a központi idegrendszeri sérült (továbbiakban CP-s) gyermekek, illetve felnőttek rehabilitációjára és rehabilitációjára. A konduktorként átélt furcsa kettősség – gyakorlatban tapasztalt eredményesség és a tudományos igényeknek megfelelő bizonyítottság hiánya – egyre inkább arra sarkallt, hogy komolyabban foglalkozzak a KN eredményeinek objektív mérési lehetőségeivel. Kutatási témaválasztásomat alapvetően meghatározták ezek a sajátságos körülmények. Az ELTE Doktori Iskolájában 2005-ben fejeztem be tanulmányaimat. Disszertációm címe: „A mozgásos cselekvés konduktív tanulásának, tanításának szerepe központi idegrendszeri sérült (CP-s), óvodás életkorú gyermekek személyiségfejlesztésében” – A fejlődés regisztrálása, nyomon követése és értékelése” (Pásztorné Tas, 2005).

Doktori tanulmányaim során kidolgoztam egy több dimenziós mérősort, mely lehetővé teszi a KN során bekövetkező változások objektívebb dokumentálását, s az eredmények elemzését. A több dimenziós mérősort később továbbfejlesztettem.

E tanulmány elkészítésével több célom volt: egyrészt szerettem volna megosztani kutatási eredményeimet az érdeklődőkkel, mert jogos igénynek tartom, hogy a gyakorlatban tapasztalt eredményesség szubjektív megítélése mellett objektív mérési adatok alapján is bizonyítani tudjuk, hogy a KN valóban eredményre vezető rehabilitáció/rehabilitáció. Másrészt fontosnak tartottam, hogy az olvasó közelebbről is megismerje a Semmelweis Egyetem Pető András Karának munkáját.

Tény, hogy napjainkban egyre több sajátos nevelési igényű (továbbiakban SNI) gyermek vehet részt többségi oktatási intézmény által nyújtott nevelésben-oktatásban. Ez elsősorban a szemléletváltásnak köszönhető, így az integrációs és az inklúziós gyakorlat, ha lassan is, de folyamatosan változik. Ennek köszönhetően egyre több CP-s gyermek kerül többségi óvodába, iskolába. A pedagógusok azonban tapasztalataink szerint keveset tudnak a sérülésnek erről a formájáról. E tanulmány alapvető ismereteket adhat számukra is.

A központi idegrendszeri sérülés (cerebralis paresis, továbbiakban CP)

Definíció: A fogalomnak eltérő felosztásai léteznek: Pető szerint a szakirodalomban az első leírás William John Little monográfiájában jelent meg (Little, 1959). A kifejezést először William Osler használta 1889-ben ("The Cerebral Palsies"). Később Sigmund Freud írt monográfiát a hemiplégiáról (Freud, 1891), majd 1893-ban és 1897-ben kiadott egy munkát a gyermekkori cerebrális parézisről (Die Infantile Cerebrallähmung). A nemzetközi szakirodalomban később Phelps, azután Tardieu, majd Hagberg felosztását alkalmazták, de meg kell említenünk Crothers és Paine művét is (The Natural History of Cerebral Palsy).

Az elsődleges és másodlagos tüneteket több szerző leírta részletesen, azonban valamennyien azon a véleményen voltak, hogy a nevelési folyamatokat és a terápiás eljárások ritmusát a másodlagos vagy mínusz tünetek befolyásolják. A marylandi konferencián számos szakember, úgymint fejlődésneurológus, gyermekgyógyász, neurológus, idegsebész, ortopéd sebész, gyógytornász, foglalkoztatási terapeuta, mozgásspecialista, rehabilitációs orvos, neurofiziológiai és muszkuláris fiziológiai szakértő vett részt. A nyilatkozatukban foglalt álláspont a mai napig elfogadott és idézett: „A cerebrális parézis a központi idegrendszer pre-, peri- vagy posztnatális sérüléséből eredő, élethosszig tartó állapot. A mozgássérülés domináns: az izomtónus, a testtartás és a mozgáskoordináció mindig érintett. További jellegzetessége a kognitív, kommunikációs, érzelmi és szociális fejlődés sérülése. Lefolyása nem progresszív, a tünetek azonban az életkor előrehaladtával rosszabbodhatnak. A cerebrális parézis tanulási rendellenességként történő értelmezésével a KN célja, hogy a neurológiai problémákkal küzdő személy számára lehetővé tegye, hogy képességeihez mérten minél tartalmasabb életet éljen” (Konduktív pedagógiai fogalomtár, 2012).

A központi idegrendszeri sérültek mérési nehézségei

„Világszerte jelentős a re/habilitáció iránti igény Az emberiség 10%-a (600 millió ember!) valamilyen sérüléssel él, ebből kb. 200 millió gyermekkorú. A rászorulóknak mindössze 2 %-a részesül re/habilitációs ellátásban” (Medveczky, 2004).

A veleszületett idegrendszeri károsodások következményeinek megelőzésére, illetve kivédésére az orvostudomány és a technika fejlődésének köszönhetően ma már egyre pontosabb diagnosztikai eljárások állnak rendelkezésre. A CP kialakulásában *prae-* (szülés előtti), *peri-* (szülés körüli) és *postnatalis* (szülés utáni) tényezők szerepe a döntő. A szülés előtti tényezők szerepe a kutatások szerint jelentősebb, mint azt korábban feltételezték (Truwit, Barkovich és mtsai, 1992). A CP az érett újszülöttekben minden 2. esetben intrauterin lezajlott, másokban perinatalisan

bekövetkezett, míg a koraszülöttek körében részben intrauterin, illetve az érettlenség miatt és/vagy perinatalis okú károsodás következtében alakul ki (Balogh és Kozma, 2000).

A károsodás sikeres kezelésének előfeltétele a korai felismerés. Ehhez természetesen szükséges a mozgás- és az érzékszervek működésének, valamint az intellektus normális fejlődésmenetének pontos ismerete. Mind a diagnosztika, mind a kezelés – pedagógiai megközelítés esetén a fejlesztés – komplex feladatot jelent az ideggyógyász, a gyermekorvos, a szemész, a fülész, az ortopéd, a gyógytornász, a gyógypedagógus és a konduktor részéről. A korai diagnózis alapján megkezdett szakszerű rehabilitáció döntően befolyásolhatja a gyermek és családja sorsát, hiszen a halmozottan sérült gyermekek esetében már a részleges eredmény is lényegesen javíthatja a sérült és közvetlen környezete életminőségét. Az egyes módszerek, eljárások hatékonyságának mérése iránti igény folyamatosan nő. Az elmúlt évtizedek alatt egyre több rehabilitációs célú terápia, eljárás, módszer vált ismertté. Ezek hatékonyságát ma már nemcsak a szakhatóságok, vagy a finanszírozást vállalók, de maguk az igénybe vevők is mérhető eredmények alapján szeretnék megítélni. A központi idegrendszer sérülése következtében mozgássérültté vált személyek rehabilitálására/rehabilitálására alkalmas KN ma már világszerte ismert. Mind a mai napig azonban nagyon kevés kutatási eredmény, objektív mérési adat került napvilágra, mely objektív mérési adatok, lefolytatott kutatási eredmények alapján tudományosan is igazolja e speciális nevelés eredményességét, annak ellenére, hogy a fejlődés objektív igazolását a társadalom is joggal elvárna. A *Semmelweis Egyetem Pető András Karán* (mely képző- és gyakorló intézmény, a továbbiakban: SE PAK) működő szellemi központ szakemberei már hosszú évtizedek óta dolgoznak a KN elméletének leírásán, a gyakorlat folyamatos fejlesztésén, az eredmények, a tapasztalt fejlődés relatíve objektív dokumentálásán.

A KN magyarországi hatásvizsgálatára egyelőre nem került sor. Ennek több oka is van. Az egyik ezek közül, hogy hosszú évtizedekig sem a belső, sem a külső környezet nem érezte elengedhetetlennek e speciális nevelés tudományos igényű, rövid- és hosszú távú vizsgálatát. A gyakorlatban tapasztalható pozitív változások önmagukért beszéltek, mind a szülők, mind az érintettek elégedettek voltak az elért eredményekkel. Egy komolyabb, több évig tartó kutatás megtervezéséhez, lebonyolításához, dokumentálásához és kiértékeléséhez szükséges személyi és tárgyi feltételek nem álltak rendelkezésre. A szükséges források előteremtése pedig jelenleg is megoldatlan. A kutatások tervezését hátráltatta az a tény is, hogy a sérültek teljesítményének objektív mérése rendkívül nehéz és összetett feladat. Kifejezetten CP-sek vizsgálatára kidolgozott mérési eszköz igen kevés van, alkalmazásuk pedig feltételekhez kötött. A rendelkezésre álló, standardizált mérőeszközök az ép személyek átlag teljesítményeit tekintik viszonyítási alapnak. A sérültek minden szempontból kielégítő, objektív értékelésére azonban ezek a viszonyítási adatok sokszor nem elégségesek, illetve sok esetben nem mutatnak reális képet a vizsgált személyről. Gondoljunk csak arra, hogy a sérültek reakcióideje akár többszöröse is lehet az ép reakcióidőnek, vagy a kézhasználat akadályozottsága esetén mennyi problémát okozhat egy-egy feladat kivitelezése. A tesztek használata ma már az élet számtalan területén elkerülhetetlen, mégsem kell használatukat túlértékelni. Kritikusan meg kell jegyeznünk, hogy a sérültek eredményeinek tesztek útján való felmérése során egy adott pillanatban mért, a standardizált átlageredménytől való lemaradás megállapítására van csupán lehetőség, s így a hónapokkal később megismételt teszt során fejlődés esetén legfeljebb a lemaradás mérhető csökkenését lehet regisztrálni. Bár a standardtól való elmaradás mértékének csökkenése is lehet eredményességi mutató, pedagógiai szempontból ez mégsem tekinthető kedvezőnek, mert ez a szemlélet negatív. Minden esetben a lemaradással szembesíti a sérültet, és nem ösztönző hatású, ezáltal nem felel meg a pedagógiai optimizmus követelményének. De a nem beszélő gyermekek objektív teljesítmény értékelése is számos problémát vet fel, képességeik teljes körű és reális felmérése nagy kihívást jelent. Ezzel szemben a KN szemlélete pozitív, a gyermekek fejlettségi szintjét tekinti kiindulási, bemeneti állapotnak, s ehhez az állapothoz képest bekövetkező változásokat tekinti az eredményesség mutatóinak. Az egyén korábbi teljesítményéhez való viszonyítása mindig a pozitív változás kimutatására irányul. Ez a szemlélet jól mutatja azt a megközelítést, mely szerint a sérülteket alapvetően fejlődésre képes

személyeknek tartja, s célként is az önmagához képesti fejlődést tartja fontosnak. *Mindezen okok miatt a KN hazai gyakorlatában az eredmények folyamatos monitorozására, a tapasztalatok összesítésére, kisebb volumenű felmérések, illetve részkutatások elvégzésére volt csak lehetőség.*

A KN a gyakorlatban tapasztalt eredményessége miatt külföldön is elterjedtté vált, s ez egyre inkább felvetette a tudományos bizonyítás szükségességét. Azokban az országokban ugyanis, ahol a KN megjelent, hirtelen megszorodott azoknak a családoknak a száma, amelyek gyermekük fejlesztéséhez ezt a számukra újszerű nevelést kívánták alkalmazni. Ez pedig számtalan problémát, többek között finanszírozási, szakemberképzési, habilitációs és rehabilitációs elméleti és gyakorlati kérdést vetett fel az adott társadalmakban. A CP-sek re/habilitálása terén versenyhelyzet alakult ki a különböző társszakmák között, mely remélhetőleg az érintettek számára a jövőben egyre jobb színvonalú ellátást, nevelést és egyre bővülő szolgáltatáskínálatot fog eredményezni.

Külföldi kutatók több alkalommal végeztek vizsgálatokat, melyekben arra keresték a választ, hogy mennyiben eredményes a KN, hatékonyságát külföldön több kutatásban is vizsgálták (Rochel és Weber, 1992; Bairstow, 1993; Reddihough, 1998; Blank és von Voss, 2001). Számtalan módszert és eljárást vettek igénybe, melyek csupán részben tűntek alkalmasnak a gyermekek fejlődésének objektív mérésére. Sok esetben azonban a vizsgált mérési eredmények nem, vagy csak részben igazolták a gyakorlatban tapasztalt változásokat. A legtöbb esetben még kísérletet sem tettek arra, hogy kimutassák a személyiségfejlődésben bekövetkezett kedvező változásokat, a tanulási képességek fejlődését, a figyelem intenzitásának, terjedelmének növekedését, vagy éppen a szociális viselkedésben bekövetkezett kedvező változásokat. Az eddigi kutatások során világossá vált, hogy a sérült emberek teljesítményének pontos regisztrálásához, méréséhez nagyon összetett, komplex vizsgálóeszközökre van szükség, olyanokra, amelyek a legkisebb még mérhető változásokat is képesek érzékelni. A standardizált eszközök, melyeket a kutatások során is alkalmaztak, csak a nagyobb változásokat tudták regisztrálni. A gyermekek teljesítményét nem saját korábbi teljesítményükhöz, hanem a tesztekben meghatározott, korcsoportjuk normájához viszonyították, ami a fejlődést csak a deficit csökkenésével volt képes jelezni. Az elmúlt 15 év alatt végzett kutatások egyértelműen bebizonyították, hogy komoly mérésmetodikai problémával kell számolni a központi idegrendszeri sérültek eredményeinek mérésekor. S bár a Nyugat-Európában leggyakrabban használt terápiák (Bobath, Vojta) hatékonyságának tudományos igazolására mind a mai napig nem állnak rendelkezésre minden kétséget kizáró mérési eredmények (Brandt és mtsai, 1980), a KN-sel kapcsolatban továbbra is tudományosan megalapozott hatásvizsgálatot, objektív mérési eredményeket várnak el a hazai és külföldi szakemberektől.

Mindezen okok és körülmények miatt elkerülhetlenné vált olyan eszköz kidolgozása, mely lehetővé teszi a speciális nevelési igényű, CP-s személyek objektívebb, s főleg konduktív szemléletű teljesítményváltozásainak mérését. Doktori disszertációm elkészítésekor áttekintettem a KN eredményeit vizsgáló külföldi hatásvizsgálatokat, felülvizsgáltam a KN dokumentációs gyakorlatát. Az eszköz elkészítésekor figyelembe vettem a konduktív nevelés eredményeinek rögzítésére használt korábbi szempontsor: *Általános szempontsor a konduktív nevelésben résztvevő mozgássérült gyermekek fejlődésének megfigyeléséhez és a fejlődés regisztrálásához* (Horváth, Kozma és Salga, 2000) alkalmazásának eddigi gyakorlatát. A tapasztalatok összegzését követően elkészítettem egy olyan több dimenziós megfigyelési és dokumentációs eszközt, mely alkalmazása segíti a konduktorokat a gyermekek fejlődésének objektívebb és pontosabb dokumentálásában. Olyan eszköz fejlesztésére törekedtem, mely a gyermekek fejlődésmenetének – egyén és csoport vonatkozásában – leírásán túl segíti a konduktorokat a nevelési-oktatási folyamatok tudatosabb előkészítésében, megtervezésében, ellenőrzésében is, s amely támpontot ad számukra a gyermekek szükségleteihez igazított differenciálások meghatározásában.

Módszer

A KN igénybevételének gyakorlata sokat változott az elmúlt évtizedekben. Az óvodás életkorú gyermekek túlnyomó többsége bentlakásos formában vette igénybe a KN-t. Míg 2000-ben 63 bentlakó (vagyis a gyermekek fejlesztésére napi 13 óra állt rendelkezésre) és 43 napközis (napi 8 órás fejlesztésre volt lehetőség) számára biztosítottunk komplex rehabilitációt konduktív óvodánkban, addig 2010-re 20 főre csökkent a bentlakást igénylő gyermekek száma. A tendencia az elmúlt nyolc évben is folytatódott, mára teljesen megszűnt ez a fejlesztési lehetőség.

Mindezen okok miatt a konduktív nevelésre fordítható időkeret jelentősen lecsökkent. Ahhoz, hogy a konduktív nevelés során, a csökkenő időkeret ellenére is hasonló eredményeket tudjunk elérni, mint korábban, sokkal tudatosabban és jobban kell használnunk a rendelkezésre álló időkeretet, a személyi feltételeket; még intenzívebb, jól tervezett komplex programra van szükség. A tanulási folyamatok tudatosabb, rendszeres elemzése és értékelése pedig elengedhetetlen.

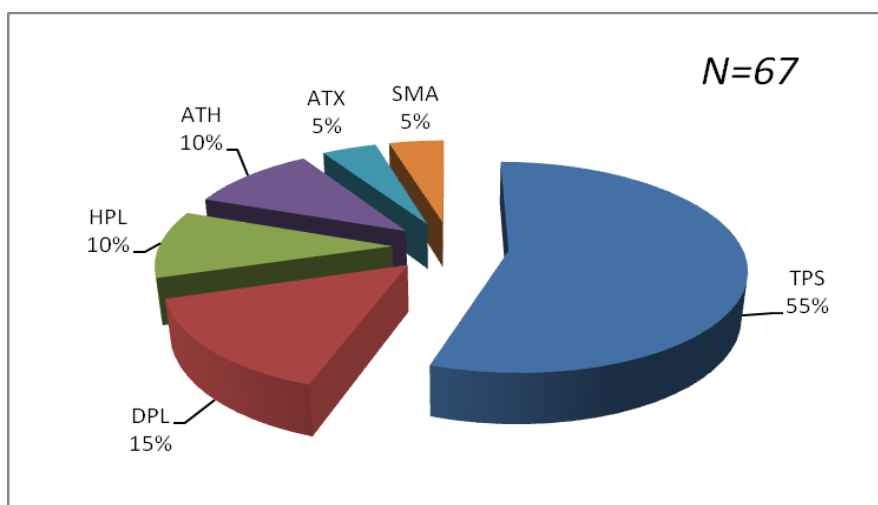
A kutatás célja a CP-s gyermekek teljesítményváltozásainak strukturált megfigyelése és rögzítése volt, meghatározott kategóriák szerint: *helyváltoztatás fekvő helyzetből kiindulva; ülés, felállás; állás, járás; önkiszolgálás; manipuláció; kommunikáció; kognitív fejlődés és szociális viselkedés.* Az adatok elemzése alapján a súlyossági index meghatározása is lehetővé válik, mely a csoportok tudatosabb összeállítását segítheti a jövőben.

Minta

A vizsgálatra a 2008/2009-es tanévben került sor. Ebben az időszakban összesen 112 fő óvodás életkorú (3–7 éves) gyermek került felvételre a Pető Intézet konduktív óvodás csoportjaiba, ebből 96 fő CP-s és 16 fő ép mozgású gyermek. A vizsgálatban csak a központi idegrendszeri sérült gyermekek vettek részt. A vizsgálati időszak 6 hónap volt. Összesen 67 CP-s gyermek esetében sikerült kontrol eredményeket is rögzítenünk, vagyis az óvodáskorú CP-s gyermekek összesen 69%-a vett részt a vizsgálatban. Ők a vizsgálati időszakban 5 különböző óvodás csoport konduktív nevelésében részesültek. A vizsgálatban részt vett gyermekek diagnózis szerinti megoszlását az 1. ábra mutatja be:

- 37 fő (55%) tetraparesis spastica (TPS);
- 10 fő (15%) diparesis spastica (DPL);
- 7 fő (10%) hemiparesis spastica (HPL);
- 7 fő (10%) athetosis (ATH);
- 3 fő (5%) ataxia (ATX)
- 3 fő (5%) SMA.

1. ábra: A vizsgálatban részt vett gyermekek diagnózis szerinti megoszlása (forrás: a Szerző)



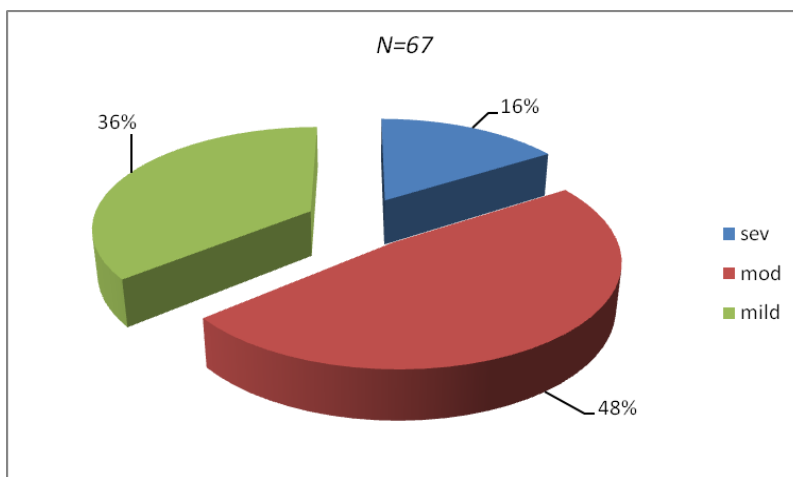
A vizsgálati minta a nemek arányát tekintve jól tükrözi a CP-s populáció jellemzőit, a fiúk aránya mindig magasabb a csoportokban. *A tanulmányban bemutatásra kerülő mintát 36 fiú és 31 lány alkotta.*

A KN eredményes alkalmazásának egyik fontos feltétele az ún. dinamikus konduktív csoportok kialakítása (ideális arány: kb. 50% középsúlyos, kb. 20–25% súlyos és 20–25% enyhe sérült). A csoportok összeállításánál minden esetben figyelembe vesszük a gyermekek diagnózisát, diszfunkcióit, életkorát és állapotát (súlyossági fokát). Ez utóbbi, vagyis a CP súlyossága jelentős mértékben befolyásolja a csoport komplex konduktív programjának összeállítását, a KN eredményességét, és a program megvalósításához szükséges konduktori létszámot is.

Míg az életkor és a diagnózis könnyen megállapítható, addig a súlyossági index meghatározása jelenleg szubjektív, mindenki más szempontból sorolja be a gyermekeket a Perlstein (Perlstein, 1952) által megjelölt három súlyossági kategória (enyhe, középsúlyos, súlyos) valamelyikébe.

A súlyossági index alkalmazása ma még mindig nem elterjedt a konduktív nevelés gyakorlati megvalósítása során, pedig a csoportok kialakításánál fontos szempont. Gyakorlati tapasztalataink azt mutatják, hogy a súlyos állapotú gyermekek még ideális és egyenletes fejlődés esetén sem érik el a konduktív nevelési folyamat befejezésére az enyhe szintet, a középsúlyos állapotú gyermekek csak megközelítik az enyhe szinten lévőket, ugyanakkor az enyhe sérültek fejlesztésének – a várakozástól eltérően – is vannak korlátai. Minden CP-s sérült más, fejlettségi elmaradásuk, sajátos és egyéni részképességeik összessége alapján változatos képet mutatnak. *A kutatási munka során ezért célul tűztem ki a súlyossági index objektívebb meghatározását is. Ennek segítségével a fejlődésmenet prognózis szempontjából is használható információt nyújthat a konduktorok fejlesztő munkájához, amit a szülők és az intézményfenntartók, valamint a finanszírozást biztosítók is egyre inkább elvárnak a fejlesztő szakemberektől.* A vizsgálatban részt vett gyermekek súlyossági megoszlását a 2. ábra mutatja – a konduktorok szubjektív megítélése alapján.

2. ábra: A vizsgálatban részt vett gyermekek súlyosság szerinti megoszlása (forrás: a Szerző)



Eszköz

A vizsgálat során a „Szempontsor konduktív nevelésben résztvevő, CP-s gyermekek megfigyeléséhez” (továbbiakban SZCPM) eszközt használtuk. Az SZCPM kvantitatív módon került kidolgozásra. Az eredményeket pontrendszer segítségével adhatjuk meg, melyben a gyermekek minden egyes mozgásos cselekvését, tevékenységét 0-tól – a mozgásos cselekvés, tevékenység összetettségétől és bonyolultságától függően – maximum 9-ig terjedő pontértékkel értékelhetünk. Az eredményeket mind az 54 kategóriában egyenként és fő kategóriák szerint is értékelhetjük (lásd:

1. táblázat) Az egy-egy fő kategóriában elérhető maximális pontértékekhez viszonyítjuk a gyermekek teljesítményét, melyet százalékban is kifejezhetünk. Ily módon minden gyermek saját maga kontrollja. Sikertült bizonyítanom, hogy a konduktorok által végzett dokumentálás 56 %-a kiváltható az objektivizált SZCPM-vel, vagyis ugyanennyi százaléka már objektív mérési adatnak tekinthető. Ugyanakkor egyértelműen sikerült azt is megállapítani és bizonyítani, hogy továbbra is szükség van a hagyományos, leíró jellegű megfigyelésekre, hiszen sok olyan adatot is rögzítenek a konduktorok a fejlődési lapokban, melyet az SZCPM segítségével nem lehet dokumentálni.

Eljárás

A 2008/2009-es tanévben lebonyolított vizsgálat során fontosnak tartottuk, hogy a megfigyeléseket végző konduktorok önkéntes alapon vegyenek részt a munkában. A tanév elején összesen 15 konduktor jelezte részvételi szándékát. A felkészülési szakaszban több megbeszélést szerveztünk, melyen megismerhették az eszköz használatát. Titoktartási és adatvédelmi nyilatkozat kitöltését követően minden csoport rendelkezésére bocsátottuk az 54 oldal terjedelmű szempontrendszert. Minden feladathoz részletes és irányított megfigyelési szempontok tartoznak: részletes leírás a kiinduló helyzetekről, a megoldási módokról spontán helyzetben, a szükséges segítségadás mértékéről, valamint az időbeli tényezőkről és a pontértékekről. A konduktorok számára kidolgoztunk egy részletes használati útmutatót is, ezzel is segítve az eszköz használatát. A vizsgálati időszakban (6 hónap) végül csak 10 konduktor vett részt. Szoftver nem állt rendelkezésre az adatok feldolgozásához. Minden beérkező adattáblát Excel táblázatba rendeztük, majd különböző szempontok alapján az egyes adatfajtaikat grafikonon ábráztuk.

Eredmények

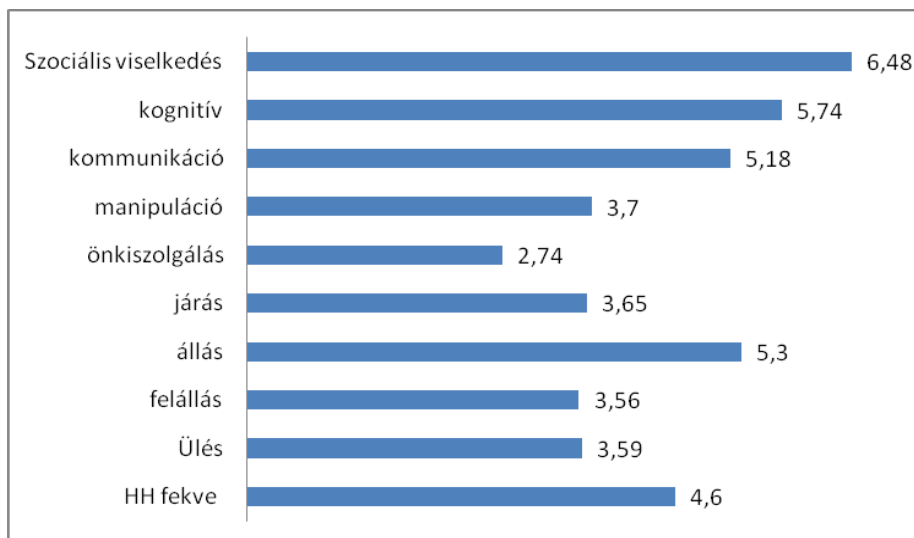
A táblázat és a diagram összefoglalóan mutatja be az 1. és a 2. mérés eredményeit a vizsgált területeken.

1. táblázat: A mérési eredmények kategóriánként (forrás: a Szerző)

1. mérés		2. mérés		Változás
hely- és helyzetváltoztatás fekvő	73,34%	hely- és helyzetváltoztatás fekvő	77,94%	4,6%
ülés	75,51%	ülés	79,1%	3,59%
felállás	61,19%	felállás	64,75%	3,56%
állás	56,74%	állás	62,04%	5,3%
járás	44,98%	járás	48,63%	3,65%
önkiszolgálás	74,87%	önkiszolgálás	77,61%	2,74%
manipuláció	50,55%	manipuláció	54,25%	3,7%
kommunikáció	63,19%	kommunikáció	68,37%	5,18%
kognitív	71,64%	kognitív	77,38%	5,74%
szociális viselkedés	63,33%	szociális viselkedés	69,81	6,48

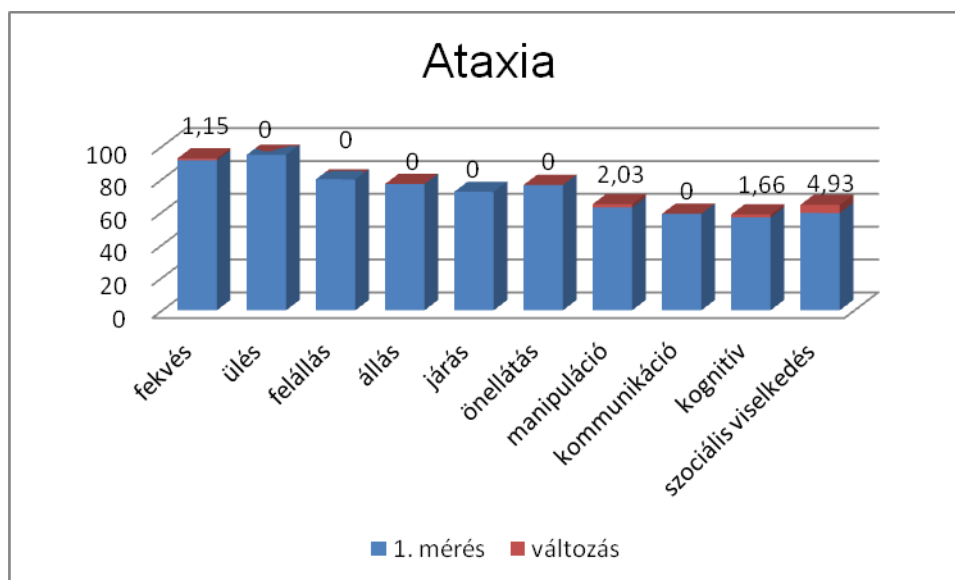
A vizsgálat során minden kategóriában tapasztaltunk pozitív változást. A vizsgálati periódus alatt (6 hónap) óvodás életkorú gyermekeink teljesítményváltozásai az alábbiakban foglalhatók össze: önkiszolgálás: 2,7%; ülés: 3,5%; állás: 3,55%; járás: 3,65%; hely-és helyzetváltoztatás fekvő: 4,6%; kommunikáció: 5,18%; felállás: 5,3%; manipuláció: 5,59%; kognitív terület: 5,74%; szociális viselkedés: 6,48% (lásd 3. ábra).

3. ábra: A gyermekek fejlődése kategóriánként (forrás: a Szerző)



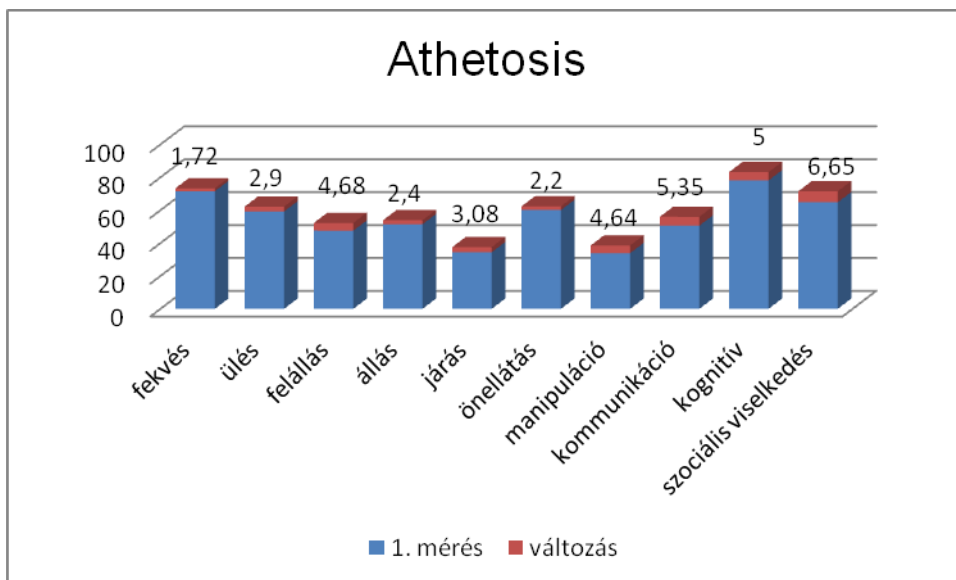
Az adatok feldolgozása során azt is vizsgáltuk, hogy az egyes diagnózis csoportba tartozók fejlődése hogyan alakult. A következő ábra (4. ábra) az ataxiás gyermekek fejlődését mutatja be. A kategóriák 60%-ában nem következett be változás. Minimális fejlődést tapasztaltunk azonban a fekvő helyzetben végzett hely- és helyzetválttatásnál (1,15%), a kognitív területeken (1,66%). A manipulációs tevékenységek terén pedig összesen 2,03%-os fejlődést értünk el. A legnagyobb változás a szociális viselkedésben következett be, a növekedés mértéke 6,48% volt. Ez a konduktív csoport pozitív hatásával függ össze.

4. ábra: Az ataxiás gyermekek teljesítmény változásai (forrás: a Szerző)



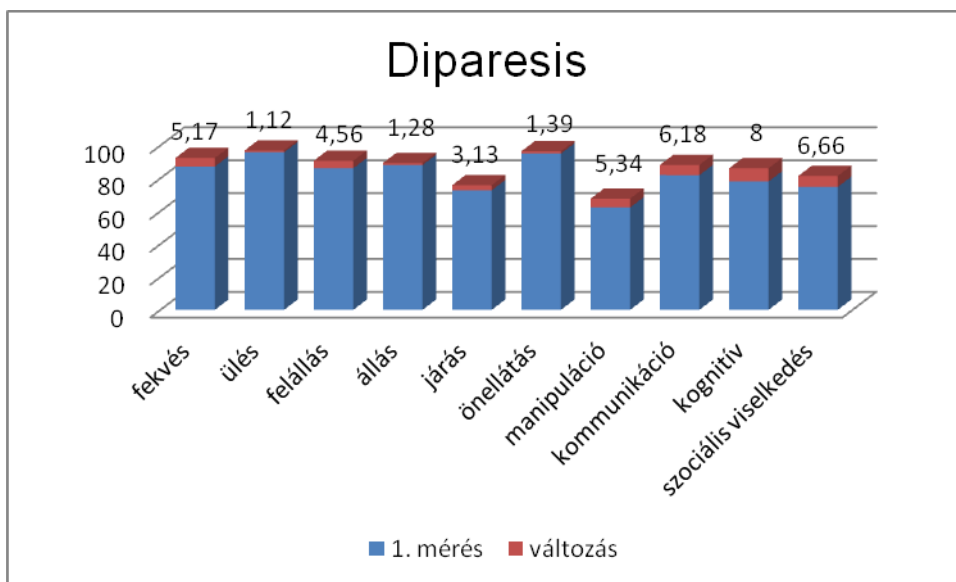
Az athetotikus gyermekek fejlesztése nagyon összetett feladat, a tapasztalt konduktorok számára is igazi kihívást jelent. A vizsgálati periódusban 7 athetotikus gyermekkel foglalkoztunk. Az 5. ábrán jól látható, hogy mind a tíz fő kategóriában fejlődést regisztráltunk, s nem meglepő, hogy ők is a szociális viselkedés terén érték el a legjobb eredményeket.

5. ábra: Az athetikus gyermekek teljesítményváltozásai (forrás: a Szerző)



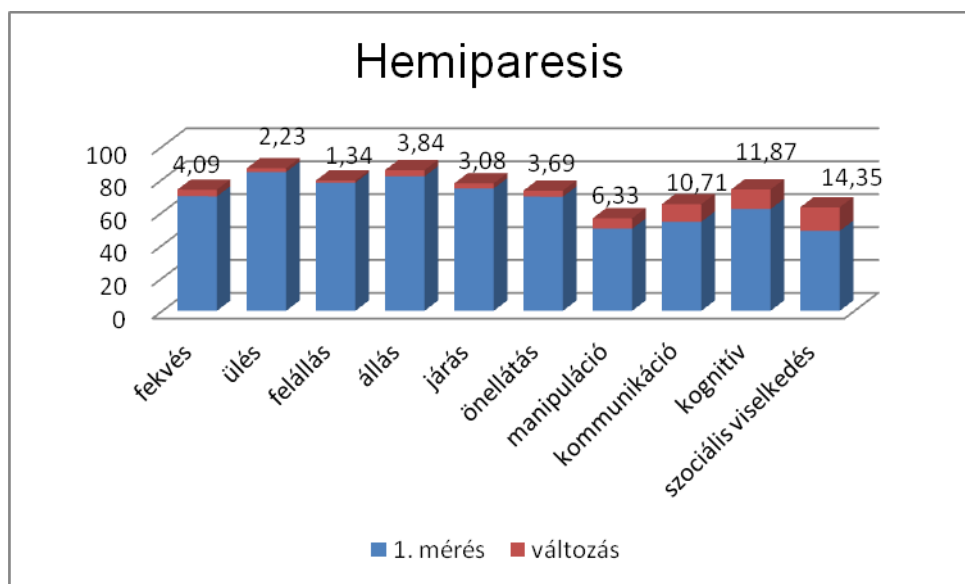
A diparetikus gyermekek (10 fő) már az első mérés során jó eredményeket mutattak, ehhez képest is sikerült pozitív változásokat elérnünk az összes fő kategóriában (lásd. 6. ábra). Több területen 5%-ot meghaladó fejlődést tudtunk kimutatni: a hely- és helyzetváltoztatásnál 5,17%-ot, a manipuláció terén 5,34%-ot. A kommunikáció és a szociális viselkedés terén 6%-nál magasabb volt a fejlődés, a legjobb eredményt, 8%-ot a kognitív fejlődésnél értük el.

6. ábra: A diparetikus gyermekek teljesítményváltozásai (forrás: a Szerző)



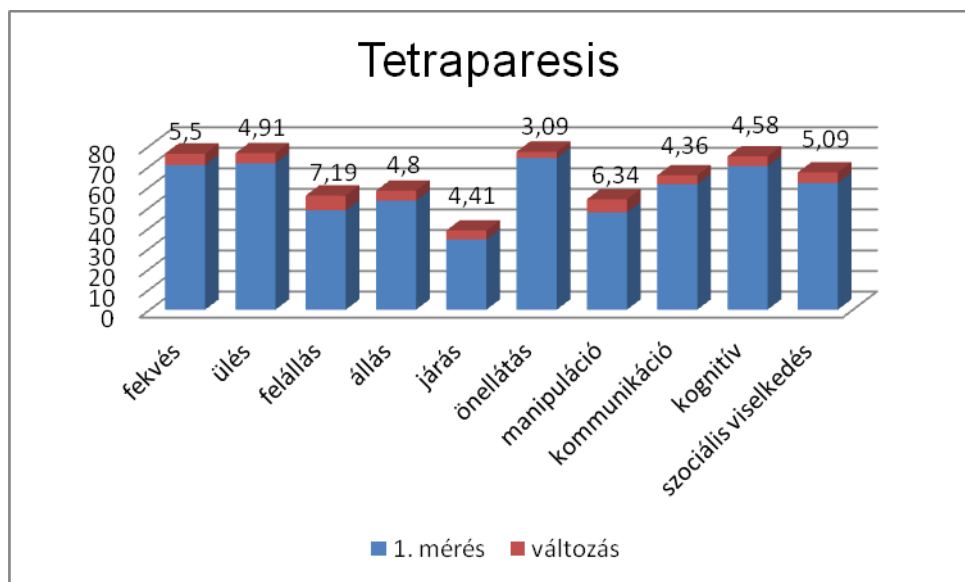
A hemiparetikus gyermekek, összesen 7 fő esetében kiemelkedő eredményeket értünk el. A 7. ábrán kategóriánként láthatóak a két mérés közti változások. Minden fő területen fejlődtek, de, három kategóriában 10%-nál magasabb volt a változás mértéke. A kommunikációnál 10,71%, a kognitív területen 11,87%, míg a szociális viselkedésben 14,35% volt a fejlődés.

7. ábra: A hemiparetikus gyermekek teljesítményváltozásai (forrás: a Szerző)



A spasztikus gyermekek közt legtöbb nehézséggel élő tetraparetikus gyermekek alkották a legnagyobb vizsgálati mintát, összesen 37 fő tartozott ebbe a populációba. Mindegyik kategóriában történtek pozitív változások (lásd 8.ábra), a legtöbb fejlődés a felállás kategóriában következett be, itt 7,19% volt a növekedés.

8. ábra: A tetraparetikus gyermekek teljesítményváltozásai (forrás: a Szerző)



Az SMA (spinális izomatrófia) diagnózis csoportba tartozó 3 fő esetében 0,34%-os visszaesést tapasztaltunk a manipulatív tevékenységek terén. Ez az eredmény nem meglepő progrediáló betegségek esetén.

A súlyossági index meghatározása:

A mérési eredmények alapján meghatároztuk a relatív gyakorisági megoszlást. Összesen kilenc kategória kialakítására került sor. Az első három kategória súlyos (súlyos 1,2,3), a negyedik, ötödik és hatodik a középsúlyos (középsúlyos 1,2,3), míg az utolsó három kategória felel meg az enyhe (enyhe 1,2,3) súlyossági indexnek. Az SZCPM alkalmazása során nyert adatok alapján, objektíven határozható meg a gyermekek súlyossági index besorolása.

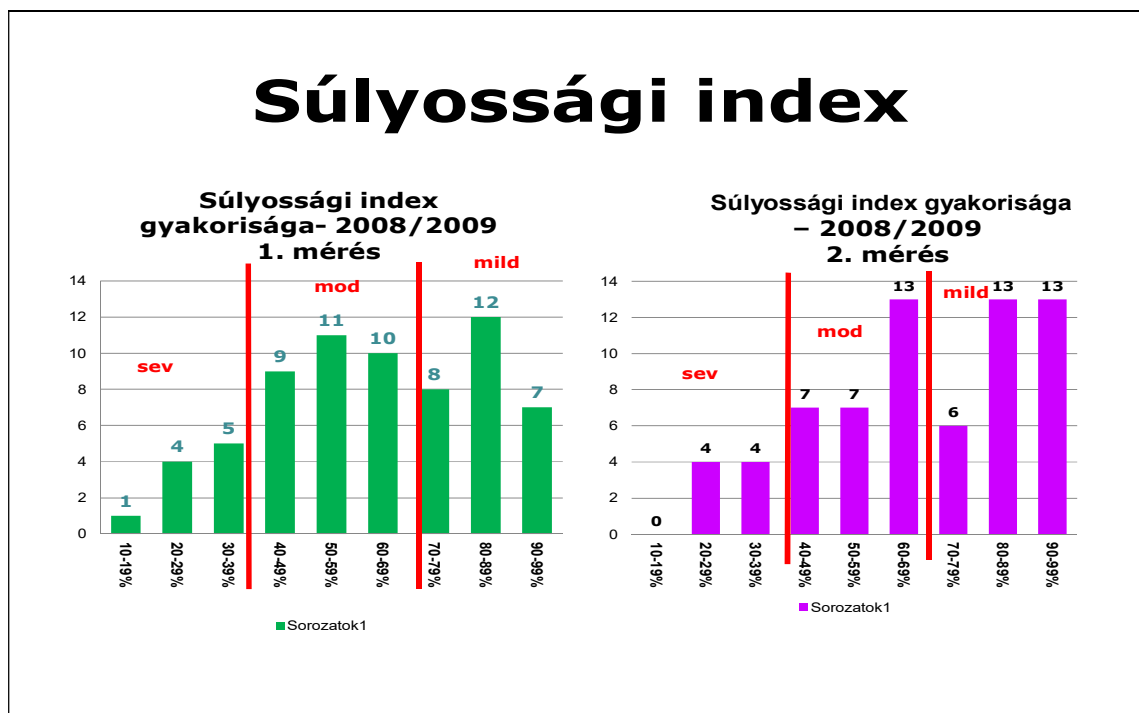
A konduktorok a gyermekek első SZCPM mérését követően objektív adatokra támaszkodva tudják tájékoztatni a szülőket gyermekük teljesítményéről, és a pillanatnyi súlyossági indexéről. Mindezek alapján a közeli és távoli célok is objektíven határozhatók meg.

2. táblázat: A súlyossági index változásai (forrás: a Szerző)

1.MÉRÉS									2.MÉRÉS								
SEV			MOD			MILD			SEV			MOD			MILD		
1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1	4	5	9	11	10	8	12	7 fő	0	4	4	7	7	13	6	13	13
fő	fő	fő	fő	fő	fő	fő	fő		fő	fő	fő	fő	fő	fő	fő	fő	fő
0-19	20-29	30-39	40-49	50-59	60-69	70-79	80-89	90-100	0-19	20-29	30-39	40-49	50-59	60-69	70-79	80-89	90-100
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
10 fő			30 fő			27 fő			8 fő			27 fő			32 fő		

Mindössze 6 hónap alatt tapasztaltuk a bemutatott változásokat. A vizsgálatban részt vett 67 fő CP-s gyermek 52,23%-a (35 fő) került a következő, enyhébb súlyossági kategóriába a vizsgálati időszak végére. A 9. ábrán grafikusán is ábrázolja a változásokat.

9. ábra: A súlyossági index változásai a két mérési időszak közt (forrás: a Szerző)



Korlátozások

A tanulmányban bemutatott mérésben az óvodás életkorú CP-s gyermekek 69%-a vett részt. A mintavételt nehezítette, hogy a vizsgálati időszakban a konduktorok önkéntesen vettek részt a pilot projektben. Az elérhető 100%-os minta vizsgálatára csak akkor lett volna lehetőség, ha kötelezővé tettük volna a feladatban való közreműködést. Ezt a megoldást azonban elvetettük, mert az is cél volt, hogy a konduktorok a munka során lássák be, hogy a különböző mérések segítik, segíthetik a gyermekek fejlesztésének tudatosabb tervezését, s a jövőben elkerülhetetlen lesz az alkalmazásuk.

Konklúziók

A konduktorok könnyen tudták értelmezni a megfigyelési sor szempontjait. A vizsgálat során szerzett pozitív tapasztalatok és konduktori visszajelzések ösztönzőleg hatnak a mérőeszköz továbbfejlesztése felé, így a jól mozgó, enyhe súlyossági kategóriába tartozó gyermekek fejlődését még reálisabban lehet majd megítélni. A módosított SZCPM-vel a korábbi 54 fő kategóriához képest 75 megfigyelési szempont alapján vehetünk fel adatokat. A segítségadás mértékének megállapítására 42 kategóriában volt lehetőség, ez 60-ra bővült. Az idő tényező szerepét pedig a korábbi 41 helyett 59 szempontból vizsgálhatjuk. Így végül minden egyes megfigyelési periódusban 194 adat alapján elemezhetjük a konduktív nevelésben részt vevő CP-s gyermekek fejlődésmentét. Az eredmények grafikus ábrázolása, a változások vizualizálása pozitív fogadtatásra talált. A gyermekek állapota, valamint az elért eredmények egyértelműen látszanak mind az egyén, mind a csoport szintjén. Éppen ezért az egyéni és a csoport célok és a feladatok meghatározását is megkönnyíti a mérőeszköz használata.

Az eredmények egyértelműek, ugyanakkor az SZCPM szempontsor gyakorlati bevezetésére szoftverfejlesztés nélkül nem kerülhet sor. Ilyen típusú pályázatokat azonban mindezidáig nem találtunk, intézeti forrás hiányában az eszköz bevezetése nem lehetséges.

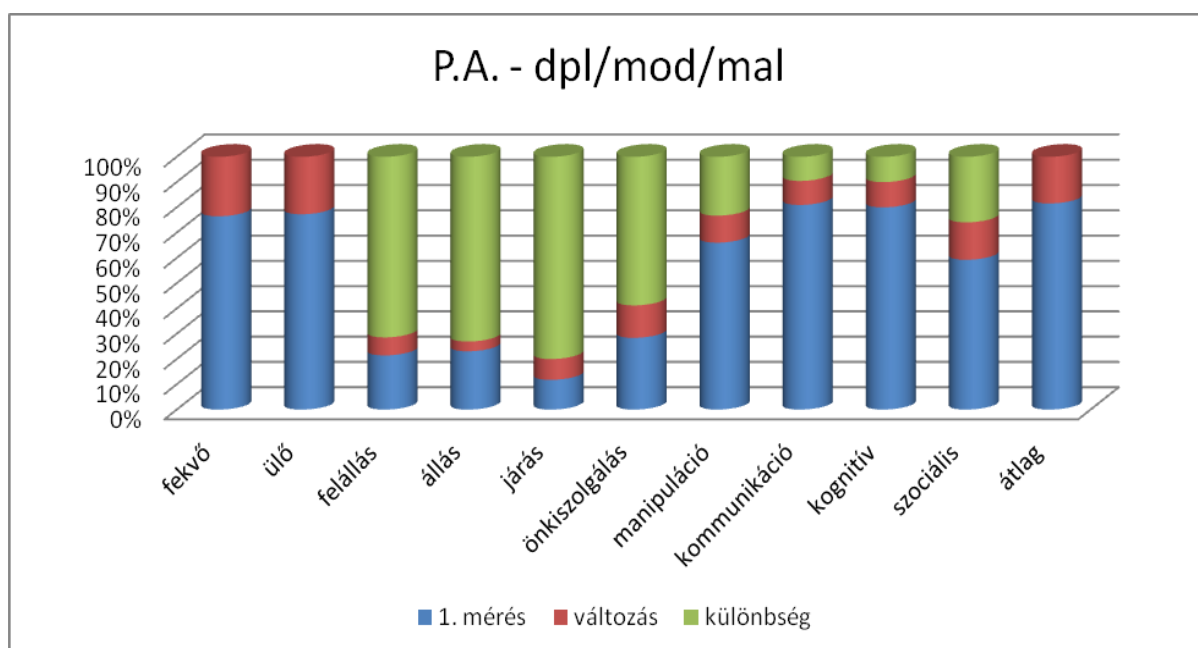
Irodalom

- Balogh, E. & Kozma, I. (2000). *Cerebralis paresis*. Gyermekneurológia. Budapest: Medicina.
- Bairstow, P. J., Cochrane, R., & Hur, J. (1993). *Evaluation of conductive education for children with cerebral palsy*. London: HMSO.
- Blank, R. & von Voss, H. (2001). *Konduktive Förderung nach Pető Verband der Angestellten-Krankenkassen e.V.; AEV – Arbeiter – Ersatzkassen – Verband e. V. Siegburg*
- Brandt, S., Lonstrup, H.V., Marnier, T., Rump, K.J., Selmar, P., Schack, L.K., D'Avignon, M., Noren, L., & Arman, T. (1980). Prevention of cerebral palsy in motor risk infants by treatment ad modum Vojta. A controlled study. *Acta paediatr Scand* 69: 283–286.
- Freud, S. (1897). *Die infantile Cerebrallähmung*. Wien: Universitätsbuchhändler.
- Horváth, J., Kozma, I. & Salga, A. (2000). Általános szempontsor a konduktív nevelésben résztvevő mozgássérült gyermekek fejlődésének megfigyeléséhez és a fejlődés regisztrálásához. Készült a konduktorok, a konduktor-tanítók és a főiskolai hallgatók számára. Budapest: MPANNI.
- Little, C. (1959). The memorandum on Terminology and Classification of „Cerebral Palsy”. *Cerebral Palsy Bulletin* 1, 27–35.
- Medveczky, E. (2004). *A konduktív nevelés mint a neurorehabilitáció pedagógiai módszere*. Budapest: GraphiTech Nyomdai Előkészítő és Kivitelező Kft.
- Pásztorné Tass, I. (2005). A mozgásos cselekvés konduktív tanulásának, tanításának szerepe a központi idegrendszeri sérült (CP-s), óvodás életkorú gyermekek személyiségében; A fejlődés regisztrálása, nyomon követése és értékelése. PhD Disszertáció. Budapest: ELTE.
- Pásztorné Tass, I. (2007). A fejlődés regisztrálása, nyomon követése és értékelése konduktív nevelésben részt vevő idegrendszeri sérült (CP-s), óvodás életkorú gyermekeknél. *Pedagógia és személyiségfejlesztés*. Budapest: Okker Zrt., pp. 370–386.

- Perlstein, M. A. (1952). Infantile cerebral palsy. Classification and clinical correlations. *J Am Med Ass*, 149, 30–34.
- Reddihough, D. (1998). Efficacy of programmes based on Conductive Education for young children with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 40, 763–770.
- Rochel, M., & Weber, K. S. (1992). Vorwort. In: *Konduktive Förderung für cerebral geschädigte Kinder / Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung. Forschungsbericht. Sozialforschung.*
- Truwit, C. L., Barkovich, A. J., Koch, T. K., & Ferriero, D. M. (1992). Cerebral palsy: MR findings in 40 patients. *American Journal of Neuroradiology* 13, pp. 67–78.

Melléklet – esettanulmány

1) P.A. – dpl/mod/mal



Szül. idő:	2005.02.26.
Dg.:	diparesis
Társtünetek:	strab.conv.
BNO kód:	G 80. O H 50.0

Amanézis:

Családi anamnézis negatív. Terhességi anamnézis: I. terhesség, 1. szülés. Az anya a terhesség alatt gyógyszert szedett magas vérnyomás miatt. Szülési anamnézis: idő előtti fájások miatt került kórházba az anya. A terhesség 31. hetében, 1380 gr-mal, hüvelyi szülésből született. Születés után felsírt, spontán lélegzett, majd légzésproblémák miatt gépi lélegeztetésre szorult. Egy hónapig volt kórházban.

Konduktív nevelési előzmények:

- 2007.02.07-én, egyéni fejlesztés
- 2007.02.12-én átkerült a Gyermek Ambulancia csoportjába, ahol 2008.06.06-ig vett részt a foglalkozásokon (heti 2 x 2 óra konduktív nevelés)
- 2008.09.09-én került a konduktív óvodai csoportba (napi 8 óra KN/nap)

Hely- és helyzetváltoztatás	1. mérési időszakban: 3 év 8 hó	2. mérési időszakban: 4 év 2 hó
<i>Hason</i>	Hason karjait hajlítva, mellkasa alatt tartja, kérésre nyújtja. Fejét képes emelni, mindkét irányba fordítani. Folyamatosan gurul, kúszásnál kezeivel húzza magát, lábát nem használja. Feltérdelésben részt vesz, de manuális segítséget igényel a lábak talpra tételéhez, megtartásához. Térd-kéz-láb helyzetet csak segítséggel tart meg.	A hason végzett feladatok megoldásában fejlődött, a szóbeli instrukciókat jobban követi. A hason körbe fordulást és az oldalra kicsúszást kevesebb segítséggel és több önállósággal oldja meg. Térd-kéz-láb helyzetben kezeire jobban nehezedik, csípőnél kap manuális segítséget.
<i>Háton fekve</i>	Háton fekve karját csecsemőtartásban tartja. Lábfejei lefeszülnek, keresztezési tendencia nem jellemző. Lábak váltott talpra tételét indítja, de manuális segítséget igényel a befejezéshez.	Talpra tett lábait jobban, kevesebb manuális segítséggel megtartja, hátrafelé tolja magát.
<i>Ülés</i>	Sem háton fekvésből kiindulva, sem hason fekvésből indítva nem tud felülni. Talajon háta mögötti és oldal támasszal megül, de nagyon bizonytalan, e miatt fél. Magasabb zsámolyon bizonytalanul, de megül.	Megtanult nyújtott lábbal ülni, támasz nélkül. Törökülésben szintén fejlődött, már hosszabb ideig megtartja a helyzetét támasz nélkül is. Fürdető zsámolyon ülve megtanult minimális manuális segítség adása mellett oldalra lépegetéssel körbe fordulni.
<i>Allás-járás</i>	Önállóan nem áll, de kapaszkodva megtartja álló helyzetét. Nem jár. Földről nem tud felállni.	Különböző felállási megoldásokat tanult pl. ülő helyzetből kiindulva, földről stb. Ezekben a feladatokban kevesebb segítségadást igényel és biztosabban áll.
<i>Manipuláció</i>	Életkorának megfelelően manipulál, de kicsit ügyetlen. Kezesség még nem alakult ki, de elsősorban bal kezét preferálja. Tárgyakat mk. kezével fog, megtart, elenged, egyik kezéből a másikba átad. Hüvelyk és mutató ujjával csippent, differenciált ujjhasználat kialakulóban. Szem-kéz koordinációja kialakulóban, figyelmeztetni kell rá.	A nagymozgások kivitelezése pontosabb lett. A fogás megtartását változatos szituációkban és eszközökkel is megold pronatiós, supinatiós feladatokat. Minimális korrekciót és szóbeli irányítást igényel.
<i>Önellátás</i>	Önállóan étkezik, maszatosan. Elsősorban kanállal eszik, de villát is használ. Önállóan iszik üveg pohárból. Öltözködésben kis mértékben, de részt vesz. Önállóan sem le-, sem felöltözni nem tud. Szobatisztaság kialakulóban, szükségleteit még nem jelzi megbízhatóan.	Étkezése tisztább lett. Az öltözködésben aktívabb, de még mindig nagyon sok segítséget igényel.
<i>Beszéd</i>	Folyamatosan, mondatokban beszél. Szókincse életkorának megfelelő.	Felismeri a gyors, lassú tempóban hallott szavakat, mondókat. Szókincse bővült. Pontosabban és választékosabban fejezi ki magát.
<i>Értelem-motiválhatóság</i>	Életkorának megfelelő. Érdeklődése könnyen felkelthető. Mesére figyel, könyvet szívesen nézeget, szerepjátékokba bevonható.	Figyelem terjedelme javult. Jobban motiválható.
<i>Szociális kapcsolatok</i>	Édesanyját nagyon hiányolja, emiatt sokat sír. Ha megnyugszik, közös tevékenységbe bevonható. Társaival kapcsolatot még nem kezdeményez.	Beilleszkedett. Társaival kapcsolatot még nem kezdeményez, de kortársait és a felnőtteket, akár számára idegen személyeket is elfogad.
<i>Megjegyzés</i>	A beilleszkedési nehézségek miatt az első két héten fél napot töltött a csoportban és fokozatosan értük el az egész napos foglalkoztatásban való részvételt.	
	Teljesítménye SZCPM alapján: 46,5 % Súlyossági index szubjektív megítélés szerint = mod Súlyossági index mérési eredmény szerint: mod1	Teljesítménye SZCPM alapján: 57,03% Fejlődés: 10,53% Súlyossági index szubjektív megítélés szerint = mod Súlyossági index mérési eredmény szerint: mild2

MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK

A KONDUKTÍV NEVELÉS CÉL- ÉS HATÁSRENDSZERE, VAGYIS AZ ORTOFUNKCIÓ KIALAKÍTÁSÁNAK FOLYAMATA

Szerzők:

Horváthné Kállay Zsófia
Semmelweis Egyetem (Magyarország)
Pető András Kar

Első szerző e-mail címe:
kallayzsofia@freemail.hu

Lektorok:

Dr. Schaffhauser Franz,
Semmelweis Egyetem (Magyarország)
Pető András Kar

Feketéné dr. Szabó Éva,
Semmelweis Egyetem (Magyarország)
Pető András Kar

Horváthné Kállay Zsófia (2018): A konduktív nevelés cél- és hatásrendszere, vagyis az ortofunkció kialakításának folyamata. *Különleges Bánásmód*, IV. évf. 2018/3. szám, 73–92. DOI 10.18458/KB.2018.3.73

Absztrakt

A tanulmány célja bemutatni a konduktív nevelés helyét és szükségességét a mozgássérüléssel élők nevelésében, oktatásában és fejlesztésében. A konduktív nevelés elsősorban a központi idegrendszeri sérültek életminőségének javítását tűzte ki céljául. Ehhez az elmúlt 70 évben kialakította a sajátos hatásrendszerét, ami eredményességét garantálja. A konduktív nevelés emberképe holisztikus, mely a nevelési folyamat összetettségében is megmutatkozik. A rehabilitációt a pedagógia oldaláról közelíti meg, ezért tanuláshoz és újratanuláshoz tartja, mely a napirend minden percében érvényesül.

Jelen tanulmány egy összetett elméleti kutatás részeredményeként a konduktív nevelés cél- és hatásrendszerének összefüggéseit elemzi, a konduktív nevelés magyar nyelvű szakirodalmán keresztül. Az elemzés során a konduktív nevelés tényezőinek azonosítására és különválasztására, működésük elemzésére, törvényszerűségeinek feltárására törekedtünk, mely lehetőséget biztosít a konduktív nevelés elvi-elméleti modellezésére. A tanulmányban külön fejezetben vizsgáljuk az ortofunkció, diszfunkció szavak jelentését, mert mind a célmeghatározásra, mind pedig hatásrendszerre befolyással bír.

Kulcsszavak: konduktív nevelés, ortofunkció, diszfunkció, hatásrendszer, mozgássérülés, esélyegyenlőség, pedagógiai rehabilitáció

Diszciplína: pedagógia, pszichológia, orvostudomány, filozófia

Abstract

This study is aimed to introduce the position and the necessity of conductive education in the education, instruction and development of persons with motor disabilities. The primary aim of conductive education is to improve the quality of life of individuals living with disabilities of central nervous origin. For this purpose a specific effect system has been developed in the past 70 years which guarantees the efficiency of the method. Its concept of humankind is holistic which is reflected also by the complexity of the education process. Rehabilitation is approached from the aspect of pedagogy, thus it is seen as learning and re-learning and this is manifested in every minute of the daily routine.

In the present study the interrelations within the goal and effect system of conductive education are analysed through the specialist literature of conductive education written in

Hungarian as part of a complex theoretical research. During the analysis the author aspired to identify and separate the factors of conductive education, to analyse their functioning and to explore the underlying principles, which offers the opportunity for theoretical-academic modelling.

The meaning of the terms orthofunction and dysfunction is examined in a separate chapter of the study with regard to their impact on target setting and the effect system.

Keywords: conductive education, orthofunction, dysfunction, effect system, motor disability, equal opportunities, pedagogical rehabilitation

Disciplines: pedagogy, psychology, medicine, philosophy

Bevezetés

A tanulmány megírását az vezette, hogy ismertessünk egy olyan nevelési rendszert, mely nem a tipikusan fejlődő gyermekek és felnőttek nevelésével, oktatásával foglalkozik, hanem olyanokéval, akik a hagyományos nevelési rendszerben előzetes felkészítés, a társszakmák közötti szoros együttműködés nélkül legtöbbször nehezen teljesítenek. A hagyományos nevelési rendszerben ugyanis sokszor nincs lehetőség arra, hogy az egyéni képességeknek megfelelő, adekvát tanítási eljárásokat alkalmazzanak (Réthy, 2002). A többségi nevelési rendszerben a nevelés korlátaiként elsősorban a biológiai-fiziológiai, a szociokulturális korlátok jelennek meg. Bábosik István (1999) és Mihály Ottó (1998) is megfogalmazza, hogy esetükben a nevelés folyamatát, a folyamat tervezhetőségét a külső és belső feltételek megváltozása megzavarhatja, az egyéni bánásmód elvének alkalmazására még erőteljesebben van szükség. A sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók nevelésének és oktatásának lehetősége az utóbbi évtizedekben jelentős fejlődésen ment keresztül. Az integráció és az inklúzió fogalma előtérbe került, a törvényi változások is támogatják az érintetteket. Ezeknek a törekvéseknek köszönhetően a társadalmi elfogadás változik, egyre inkább az SNI gyermekek integrációját hozza.

Mégis az általános nevelési és oktatási rendszerek az integrációs törekvések mellett továbbra is a tipikus fejlődést mutató gyermekek nevelésére fókuszálnak. A mai gyakorlat szerint főként az enyhébb fokban sérültek tudják a többségi iskolában, integrált nevelés keretében megkezdeni tanulmányaikat. Az integráció megköveteli a fogyatékos gyermek alkalmazkodását a hagyományos iskolarendszerhez, éppen ezért az utóbbi időben az integráció alternatívái is megjelentek (Schüttler, 2002).

Az idegrendszeri sérült mozgássérültek részére – akiket kezdetben „gyógyíthatatlannak”, „képezhetetlennek” tartottak – mára számos módszer, terápia áll rendelkezésre. Ezek közül az egyik talán legösszetettebbnek a konduktív nevelés mondható, mely jelen elemzés tárgya.

Arra kerestük a választ, melyek a konduktív nevelés hazai szakirodalmában meghatározott, a konduktív nevelési gyakorlatot ténylegesen vezérlő nevelési célok? Mely nevelési tényezők biztosítják a célok elérését? Melyek a konduktív nevelés specifikus tényezői, módszerei? A mozgássérülésből adódó jellemváltozás milyen hatásegységekkel ellensúlyozhatóak? A központi idegrendszeri sérültek neveléséhez, oktatásához milyen feltételeket tart szükségesnek? Hogyan történik a nevelési folyamat irányítása? Hogyan készíti elő a konduktív nevelés a többségi intézményekbe való integrációjukat?

A tanulmány elején ismertetésre kerül a kutatás elméleti kerete, az elemzéshez használt szempontrendszer. A következőkben áttekintjük, hogy a központi idegrendszer sérülése, hogyan hat a mindennapi élettevékenységek kivitelezésére. Ebből kiindulva a leíró, elemző

részben mutatunk rá azoknak az összefüggéseknek egy részére, amelyek a konduktív nevelés összetettségét indokolják, a napirendi felépítését, a benne szereplő tevékenységek rendszerét befolyásolják. Ebben a részben kitérünk az ortofunkció, diszfunkció, ortomotorium és diszmotorium szakirodalmi meghatározására, melyek értelmezése szükséges a célok és a nevelési hatásszervezés megértéséhez.

Az ilyen és ehhez hasonló kutatási eredmények biztosíthatják az egyes nevelési rendszerek eredményes működésének elméleti hátterét, eligazodási alapot biztosítanak, ami az elmélet és a gyakorlat együttműködését és eredményességét nagymértékben meghatározza.

Értelmezési keret

Pető András az írásaiban (Pető, 1953, 1955) a személyiség holisztikus megközelítését hangsúlyozza és a konduktív nevelést a pedagógia, gyógypedagógia és az orvostudomány metszetében helyezte el. Mindezek ismeretében jelen vizsgálódáshoz értelmezési keretként a Bábosik István-féle (2004) nevelési modellt, a konduktív pedagógiát és rehabilitációt, azon belül is a pedagógiai rehabilitáció fogalmkörét jelöljük meg.

Módszer

A konduktív nevelési koncepció bemutatása során kitérek a konduktív nevelés céljaira, a nevelésben résztvevők körére, sajátosságaikra, a nevelési folyamatfelfogásra, a hatásszervezésre és mindezek összefüggéseire.

1945–2014 között négy korszak, meghatározott szempontok szerinti összehasonlítása során az azonosságok, különbözőségeik vagy akár ellentétek felismerésére, beazonosítására, értelmezésére törekedtünk. A konduktív nevelés történeti szakaszolásához dr. Hári Mária történeti könyvében (Hári, 1997) ismertetett négy jól elkülöníthető időszakot vettük alapul. Az adatgyűjtés a kritériumokra utaló kulcsmondatok megkereséséből és kiemeléséből állt a konduktív nevelés szakirodalmából. Az így kapott strukturált szövegek az eredeti dokumentumok szempontrendszer szerinti vetületének tekinthetők, melyek tartalmazzák az elemzés számára érdekes, szükséges információkat. Az elemzés során a szövegekben felismert neveléseméleti szempontból értelmezhető kulcsfogalmakat kiemeltük és rendszereztük. Elemző módszerek segítségével – tartalomelemzés, analízis és szintézis, összehasonlítás, absztrahálás, általánosítás, indukció és dedukció – törekedtünk a gyakorlati működés sajátosságait feltárni.

A minta

A mintát olyan, a kutatás szempontjából lényeges, releváns dokumentumok adják, melyek létrejöttükkor, valamilyen közvetlen kapcsolatban voltak a konduktív pedagógia elméletével és gyakorlatával, a konduktív nevelés céljainak, folyamatának, módszereinek, sajátosságainak ismertetését tartalmazzák. Ezek a dokumentumok az általánosíthatóság szintje alapján eredeti vagy összegző dokumentumok és többségében a konduktorképzés számára készültek. Megjelenési módjukat tekintve írásos szövegek.

Az elemzett korszakokat figyelembe véve az 1945-től a konduktív nevelés kialakításában és továbbfejlesztésében résztvevő, a munkásságukat konduktív nevelésnek szentelő szakmailag is elismert magyar szakemberek, Magyarországon megjelent írásait vettem alapul, amelyek releváns információkkal szolgálnak a kutatni szánt témához. A dokumentumok körébe kizárólag a legfontosabb hazai munkák kerültek be. A kutatás a Hári Mária Kari Könyvtár és Forrásközpont gyűjteményeire támaszkodik.

A konduktív nevelés történetének rövid áttekintése

A sajátos nevelési igényű gyermekek orvosi, pedagógiai és szociális rehabilitációs intézményrendszere mára számos lehetőséget nyújt a mozgássérült emberek rehabilitációjában. Ennek egyik területe a Pető András által létrehozott konduktív nevelés, ami elsősorban a központi idegrendszeri sérülés következtében mozgásában kihívásokkal küzdő emberek nevelését, fejlesztését és oktatását tűzte ki feladatául.

A gyakorlati nevelés tapasztalatai és a formáinak kialakulása, a nevelési folyamat során szerzett tapasztalatok lehetőséget biztosítanak a nevelés rendszerének, a nevelés törvényszerűségeinek feltárására, a nevelő hatások és nevelési eredmények közti összefüggések vizsgálatára. A nevelési gyakorlat formálódása, a konduktív nevelési modell kialakulása, az intézményes nevelés rendszerének fejlődésével együtt haladt.

Pető András 1947-től kapott lehetőséget a Bárczi Gusztáv vezette Állami Gyógypedagógiai Nevelőintézet épületében az akkoriban *konduktív mozgásterápiának* nevezett eljárás hatékonyságának bizonyítására, a Gyermekvédő Intézetből rendelkezésére bocsátott „gyógyíthatatlannak” tartott gyermekekkel. Ezt az Állami Gyógypedagógiai Nevelőintézet Kísérleti Mozgásterápiai Osztályának nevezték.

A helyszínt kinőve 1950-ben kezdte meg működését az Országos Mozgásterápiai Intézet, ami az Állami Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Mozgásterápiai Tanszéke és Gyakorlóterülete is volt egyben (Hári, 1997).

1963 óta, mint önálló nevelési koncepció – *konduktív nevelés* – majd, mint rendszer működik a központi idegrendszeri sérülés következtében mozgássérült személyek pedagógiai habilitációjában, rehabilitációjában, a köznevelési rendszer részeként köznevelési feladatokat lát el. Jelenleg Budapesten a Semmelweis Egyetem Konduktív Pedagógiai Központja a konduktív nevelés centruma.

Milyen az élet központi idegrendszeri sérüléssel?

A központi idegrendszeri sérülés a tartás, izomtónus, a mozgáskoordináció és a tanulási képességek zavarát eredményezheti. A kialakult tünetek a tudomány jelen álláspontja szerint véglegesen nem gyógyíthatóak, de a mozgásfunkciók zavara fejlesztéssel, neveléssel csökkenthetőek. A központi idegrendszeri sérülés ezért a gyermeknek és a családjának az életére egyaránt hatással van: befolyásolja a mindennapi tevékenységeket, az életminőséget, a szocializációs folyamatokat, családi élet működését. A gyermek képességeinek – motoros, kommunikációs, szociális, kognitív – fejlődése eltérő utat vesz társaitól, az érzelmi és akarati funkciók módosulnak (Benczúr, 2000; Kullmann, 2006; Vekerdy-Nagy, 2010).

A központi idegrendszeri sérülés következtében mozgássérüléssel élők életminőségének jellemzőiről, az ezt meghatározó tényezőkről számos könyvfejezetet és tanulmányt olvashatunk. Ezekből megtudjuk, hogy a szenzomotoros hátrányaik miatt a mozgássérült gyermekeknek jóval kevesebb lehetőségük van a tapasztalatszerzésre, mint a velük egykorú társaiknak. Jelentős lemaradással rendelkeznek kortársaikhoz képest. A hely- és helyzetváltoztatás nehezített, az önkiszolgálási tevékenységek kivitelezése nehézséget jelent. Gyakori a kézfunkció, a manipuláció, a tárgy- és eszközhasználat, a grafomotoros teljesítmény, illetve a verbális és nonverbális kommunikáció eltérő mértékű akadályozottsága. Gyakori a tanulási zavar, tanulási probléma, tanulásban akadályozottság, a motoros nehézségek, a percepciózavar, figyelemkoncentrációjuk eltérő. Ugyanazon korosztályon belül is különbség van a hozott ismeretek és a képességek tekintetében.

További jellemzőként említhető az eltérő testalkat, a különböző tartási rendellenességek, az ortopéd problémák. Gyakori a fáradékonyság. A fogfejlődési rendellenességek nehezítik a megfelelő hangképzést (Hári, 2000; Balogh és Kozma, 2000; Rosenbaum és tsai, 2007; Cans és tsai, 2007; Papavasiliou és Panteliodis, 2011).

Gondolatok az ortofunkcióról és a diszfunkcióról

A konduktív nevelés cél- és hatásrendszerének megértéséhez szükségesnek látszik az ortofunkció, diszfunkció valamint az ortomotorium és a diszmotorium (motoros diszfunkció, motorikus diszfunkció) szavak konduktív nevelésben használt értelmezése.

A szakirodalomban az *ortomotorium* a körülményeknek megfelelő, optimális mozgáskészséget jelenti. Ez a mozgáskészség az idegrendszer megfelelő működésétől függ és a környezethez való alkalmazkodást teszi lehetővé. A Képzés tananyaga, I. témacsoport, A konduktív alapjai jegyzet így fogalmaz: „Az ép mozgás /ortomotorium/ a megfelelő alkalmazkodás egy formája, a mindenkori körülményeknek leginkább megfelelő mozgáskészség, mely az idegrendszer megfelelő működésének a függvénye (Képzés tananyaga, 1965, 7. o.)”. Hári Mária (1982) úgy fogalmazott, hogy akkor beszélhetünk ortomotoriumról, ha az összes akaratlagos cselekvés kialakult.

Az *ortofunkció* az előbbiekből adódóan a körülményeknek megfelelő cselekvéses alkalmazkodást, helyzetnek adekvát folyamatos cselekvést jelenti, mely alkalmazkodás az életben való folyamatos helytállást, az életben adódó feladatok megoldását, a társadalmi hasznosságot eredményezi. Az ortofunkció tulajdonképpen egy egész életen át tartó adaptációs-tanulási képessége az embernek (Képzés tananyaga, 1965; Hári és Ákos, 1971; Hári, 1982; Hári és tsai, 1991). „Az orthofunkcio nagyon sokoldalú, az egész személyiséget érintő képesség arra, hogy az egyén a vele szemben támasztott biológiai (és társadalmi) követelményeket kielégítse (Hári és Ákos, 1971, 122. o.)”. Fontos szempontnak mutatkozik, hogy az ortofunkció nem azonos az ép mozgások összességével, hanem sokkal inkább a koordinált idegrendszeri működés, összerendezés eredményeként megvalósuló célnak megfelelő, célt megvalósító mozgás (Hári, 1981; Örkényiné Deák, 1997).

A *diszfunkció* szó hiányra utal, az ortofunkció hiányára. A szakirodalomban olvasható meghatározások szerint a diszfunkció valamely funkció megváltozására, a funkciók dezintegrációjára, megváltozott koordinációra utal. Diszfunkció esetében a szervezet és a környezet kölcsönhatása összerendezési, szervezési zavarban nyilvánul meg. A diszfunkciós képtelen az életkor szerint teljesíthető követelmények kielégítésére, a legkülönbözőbb területeken a tőle várt adaptációra, az új feltételek szerinti tevékenység megtanulására, mert az általános adaptációs képessége csökkent, vagy megszűnt. Mindezek hátterében a tanulási képesség eltérő volta áll (Képzés tananyaga, 1965; Hári és Ákos, 1971; Hári, 1982; Hári és tsai, 1991).

A *motoros diszfunkció* – motorikus diszfunkció, diszmotorium – működés elváltozás, a ki nem fejlődött vagy leépült ortomotorium. A motoros diszfunkció az idegrendszer károsodása, nem megfelelő működése eredményeképpen létrejövő lelassult, megváltozott, korlátozott gyermekkori fejlődés következménye. A motoros diszfunkció az ember cselekvéses alkalmazkodását befolyásolja, mely hátterében a tanulás módjának, útjának megváltozása áll (uo.).

Az alábbi táblázat a szakirodalom elemzése során gyűjtött adatok lényegkiemelő redukcióját tartalmazza az előbb említett fogalmakra vonatkozóan (lásd: 1. táblázat).

3. táblázat: Az ortofunkció, ortomotorium, diszfunkció és motoros diszfunkció szavak szakirodalmi meghatározásai (forrás: Képzés tananyaga, 1965; Hári és Ákos, 1971; Hári, 1981; Hári, 1982; Hári és tsai, 1991, Örkényiné Deák, 1997; Balogh, 1998)

ORTOFUNKCIÓ	ORTOMOTORIUM	DISZFUNKCIÓ	DISZMOTORIUM MOTOROS /MOTORIKUS DISZFUNKCIÓ
megfelelő cselekvéses alkalmazkodás, az élet alkalmazkodási reakcióinak sorozata, az egyén személyes és társadalmi körülményeiben való helytállása, életfeladatmegoldása, körülményekhez alkalmazkodó mozgásláncolat	ha sikerül az összes akaratlagos mozgás kialakítása, a megfelelő alkalmazkodás egy formája, a mindenkori körülményeknek leginkább megfelelő mozgáskészség, optimálisan megfelelő mozgásképesség.	ortofunkció hiánya, megváltozott funkció, megváltozott koordináció, a funkciók dezintegrációja, hibás koordinációból származó funkciózavar, a funkció folyamatának változása	idegrendszeri elváltozáson alapuló működés elváltozás, a ki nem fejlődött vagy leépült ortomotorium
helyes/megfelelő működés, célnak megfelelő mozgás, jó összerendezés	ép mozgás	helytelen/nem megfelelő működés a mozgásdiszfunkciót, a spazmust, a rigort s mindazon tüneteket, melyek a hiperaktív gamma-rendszer működése folytán létrejönnek, protézis, egyéb segédeszköz alkalmazása sem javít, illetve nem javít lényegesen rajta	mozgássérülés
az egész személyiséget érintő képesség, az egész szenzomotorikus összműködésre vonatkozik, szenzoros, motoros, praxikus, gnosztikus és kommunikációs működés komplex együttese, koordinált működés	az idegrendszer „megfelelő működésén” alapszik, a szenzomotorikus összműködés	a szervezet és környezet kölcsönhatásából származnak, a fogyatékoság összerendezési, szervezési zavarban nyilvánul meg, egy jobb összerendezési mód tanulható, tehát változás lehetséges	idegrendszeri elváltozáson alapszik, idegrendszer károsodása következtében, lelassult, korlátozódott és eltorzult gyermekkori fejlődés következménye, az idegrendszer nem „megfelelő működésén” alapszik

Azonosságként emelhetjük ki a négy kifejezésnél, hogy az idegrendszeri működésen alapulnak, hatással vannak a szenzomotoros koordinációra, az egész személyiség fejlődésére, ezáltal az ember és a környezet kapcsolatát befolyásolják.

Különbségként a tanulási képességet, a környezethez való alkalmazkodás megvalósulási lehetőségét emelhetjük ki az ortofunkció és a diszfunkció meghatározásánál.

Összefoglalva az előbbieket, idézve Hári Máriát és társait, akik a következőképpen fogalmazzak: „A diszfunkció kifejezés azt a meggyőződést tükrözi, hogy a probléma nem statikus, helyi jellegű, a fogyatékoság összerendezési, szervezési zavarban nyilvánul meg, és egy jobb összerendezési mód tanulható, tehát változás lehetséges. A hagyományos szemlélet

szerint az idegrendszeri károsodások visszafordíthatatlansága miatt az általuk okozott fogyatékoságok maradandóak. A diszfunkció a helytelen, az ortofunkció kifejezés a helyes működést jelenti, és ez úgy értelmezhető, hogy az a személy, akinek strukturális károsodása következtében fogyatékosága van, ennek ellenére meg tud tanulni, meg tud találni egy helyes működési stratégiát” (Hári és tsai, 1991, 10. o.).

A konduktív nevelés szakirodalmában az előbbieket alapján rögzíthetjük, hogy az ortofunkció szó a célnak megfelelő működésre, az ortomotorium szó a megfelelő, célirányos mozgásra, a diszfunkció szó a nem megfelelő működésre és a motoros diszfunkció szó a nem rendeltetésszerű, a nem célirányos mozgásra, mozgássérülésre utal.

A továbbiakban szükségesnek mutatkozik az *ortofunkciósság* és az ortofunkció szavak megkülönböztetése is. Hári Mária megfogalmazását használva az „othofunkciósság kiegyensúlyozottságot, produktivitást, célokért küzdőképességet jelent. [...] A készenlét a problémamegoldásra, a spontanitás, az élet- és munkamódszer személyiségvonás, ami a súlyos fogyatékoság, a struktúra változatlansága ellenére is fejleszthető” (Hári, 1990b, 8. o.). Az ortofunkciósság ebben az értelmezésben érdeklődést, a cél megvalósításának szándékát, a készenlétet jelenti.

Az ortofunkció és a diszfunkció ténye a személyiség fejlődésére is hatással bír (lásd: 2. táblázat). Milyen is az ortofunkciós és a motoros diszfunkciós személyisége?

A diszfunkció következtében sérül a környezethez való adaptáció, mely adaptációs zavar az egész személyiség fejlődésére kihat, integratív funkciókárosodást eredményezve. A mozgássérülésből adódóan a tapasztalatszerzés késik, módja, mennyisége és minősége megváltozik, a tapasztalatszerzésre épülő tanulási folyamat módosul. Ez a folyamat a személyiség alakulására is kihatással bír.

Az *ortofunkciós személyiség* folyamatosan, dinamikusan fejlődik. Jellemző rá, hogy a vele szemben állított követelményeknek, akár biológiai, akár társadalmi szempontból eleget tud tenni, képes folyamatosan alkalmazkodni a változó feltételekhez, a környezetének elvárásaihoz, képes hasznossá válni, vagyis képes szocializálódni. Az ortofunkciós személyiség alkalmazkodó képességének fejlődése egész életen át tart, ez teszi képessé az életben való eligazodásra, illetve az akaratának érvényre juttatásában. Ezt a koncepció általános adaptációs-tanulási képességnek nevezi (Képzés tananyaga, 1965; Hári és Ákos, 1971).

Ahhoz, hogy egy személyiség diszfunkcióssá váljon, sorozatos kudarcnak kell érnie, a tapasztalatszerzés akadályozottságának kell fennállnia, mely az életkornak megfelelő biológiai és társadalmi elvárásoknak és szükségleteknek a kielégítését akadályozzák. Mindezek eredményeképpen a mozgássérült és a környezete közti kapcsolatok kialakításának lehetősége átalakul. A folyamatos kudarc, sikertelenség frusztrációt, dühöt, elkeseredést, bizalmatlanságot eredményez, az adaptációs-tanulási folyamat lelassulását, elakadását hozza. Ez vezet a személyiség megváltozásához. Kialakul az egocentrikusság, kisebbségi érzés (Képzés tananyaga, 1965; Hári és Ákos, 1971).

A *diszfunkciós személy* képtelen az életkor szerint teljesíthető követelményeknek eleget tenni. Ennek oka, hogy nem tud az újonnan fellépő feltételekhez alkalmazkodni, mert az ehhez szükséges tevékenységek megtanulása nehezített. Ebben az esetben az általános adaptációs képesség csökkenéséről, megszűnéséről vagy a tanulási képesség eltérőségéről beszélhetünk.

Motoros diszfunkciós (mozgássérült) személyiség esetében ez a tanulás módjának megváltozásában jelentkezik, mivel itt az elváltozás sohasem korlátozódik csak a mozgásszervekre, hanem idegrendszeri eredetű, kihat az észlelésre, az érzékelésre és a

mozgásra, a beszédre, a testtartásra egyaránt. Motoros diszfunkciós személynél a cselekvéses alkalmazkodás sérül.

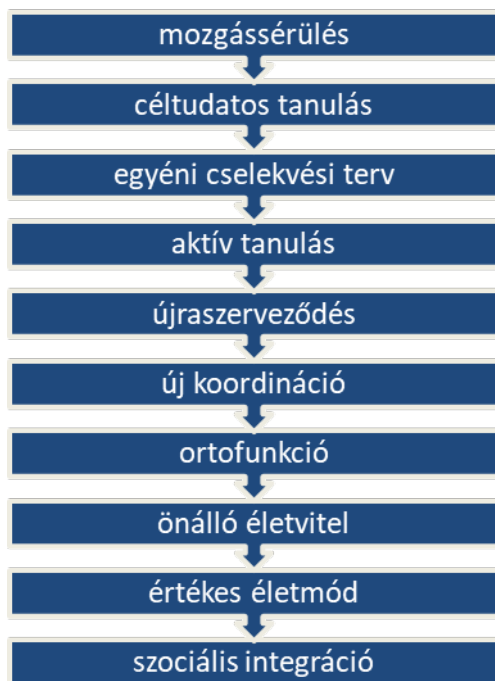
4. táblázat: Az ortofunkciós és diszfunkciós személyiség jellemzői és ebből adódóan a motoros diszfunkciós személyiség sajátosságai (forrás: Képzés tananyaga, 1965; Hári és Ákos, 1971; Hári, 1982; Hári és tsai, 1991, Örkényiné Deák, 1997; Balogh, 1998)

ORTOFUNKCIÓS SZEMÉLYISÉG	DISZFUNKCIÓS SZEMÉLYISÉG	MOTOROS DISZFUNKCIÓS SZEMÉLYISÉG
képes a vele szemben támasztott biológiai és társadalmi követelmények kielégítésére, képes mások számára is jelentőséggel bíró munka elvégzésére, képes hasznossá válni (szocializálódni), mással is tud foglalkozni nemcsak a saját problémájával, alkalmazkodik a maga természetes és társadalmi környezetéhez, céljaikat sokféleképpen el tudják érni	képtelenség az életkor szerint különben általánosan teljesíthető összes követelmények kielégítésére, képtelenek a legkülönbözőbb területeken a tőlük várt adaptációra, képtelenség az új feltételek szerinti tevékenység megtanulására, meg kell tanítani a céljai elérésére	a tanulás módja/lehetősége változott meg
dinamikus, folyamatosan módosítható rendeződés, egész életen át tartó, mind szélesebb körben képes alkalmazkodni	a probléma nem statikus, nem helyi jellegű, megváltoztatható	egész személyiséget érinti, a mozgásszervi elváltozások, ha vannak másodlagosak, sohasem korlátozódik a mozgásszervekre, kihat a motoriumra és a sensoriumra (cselekvés, érzékelés, észlelés) egyaránt,
általános adaptációs-tanulási képesség	általános adaptációs képesség csökkent vagy megszűnt, tanulási képesség eltérő	cselekvéses alkalmazkodást befolyásolja
következménye az élethez való megfelelő alkalmazkodás, akarat megvalósítása, az egyén egész életen át tartó adaptációs fejlődése	az adaptációs-tanulási folyamat lelassulása, elakadása	

A fogalmak tisztázása azért is látszik lényegesnek a kutatás szempontjából, ugyanis attól függően mit tartunk problémának, hogyan értelmezzük, az befolyásolja a célkitűzést, ami meghatározza a célt megvalósító hatásrendszer megválasztását is. A konduktív nevelés ezeket alapul véve az ortofunkció kialakításánál az egész személyiség fejlesztését, a problémamegoldó tanulást, a cselekvés kognitív faktorait hangsúlyozza (Hári, 1990a). Hári és Ákos szerint: „A konduktív pedagógia nem egyéb, mint az orthofunkcióssá nevelés, az egész dysfunkciós személyiség adaptív-tanulási fejlődését biztosító rendszer” (Hári és Ákos, 1971, 126. o.).

A konduktív nevelés célrendszere

10. ábra: A konduktív nevelés célrendszere (forrás: a Szerző)



A nevelés minden társadalomban céltudatos tevékenység. A kiválasztott és elfogadott célok áthatják az egész nevelés rendszerét, annak minden komponensét, a nevelést és oktatást egyaránt (Kotschy, 2003). A célok mindig valamilyen embereszmény elérését célozzák meg. Ez az embereszmény „az adott kor, társadalom, kultúra, jog- és szokásrendszer által meghatározott konstruktív nevelési értékek halmaza” (Búsi és Borosán, 2004, 7. o.). Báthory Zoltán (1997) és Mihály Ottó (1974) értelmezésében az érték, mindig az értékesnek tartott lényeg, a nevelési eszmény, míg a cél mindig ennek a lényegnek az elérése irányul.

A konduktív nevelési felfogás elfogadja a társadalom által meghatározott értékeket és az ennek megfelelő magatartás- és tevékenységformák kialakítását tűzte ki céljává, de figyelembe veszi a mozgássérült következtében kialakult személyiségváltozást is. Ennek következtében kiemelt bizonyos értékeket, melyek kialakítását domináns feladatának tartja.

A személyiség módosulás passzivitás, kisebbségi érzés, egocentrikusság, düh, agresszió, bizalmatlanság képében jelenik meg. A differenciált értékek ezek leépítését célozzák meg. Értékként jelenik meg *a kezdeményező képesség, a kötelesség- és feladattudat, az öntevékenység, a konstruktív aktivitás, a kitartás, a teherbírás, a pozitív beállítódás, a készenlét*. Külön kiemeli a koncepció *az ortofunkciós megoldásmódok megtanulását*, mint értéket. Mindezek eredményeképpen a mozgássérült a társadalom hasznos, önálló és egyenértékű tagjává válhat (Mozgásterápiai Intézet és Tanszék Munkaközössége, 1957; Képzés tananyaga, 1965; Hári és Ákos, 1971; Hári, 1982; Hári és tsai, 1991; Balogh, 1998).

A konduktív nevelés a mozgássérülést nem betegségnek, hanem *tapasztalatlanságnak* tartja. A koncepció fő célkitűzése a tevékenységre való képesség, a feladatmegoldás módjainak megtanítása, a problémamegoldó- és a tanulási képességének kialakítása. A mozgássérült ember céljának, akaratának megvalósítása nehezítetté válik, aminek következtében kialakul nála az érdektelenség. Ez akár a közösségen belüli izoláltsághoz is vezethet.

A környezethez való alkalmazkodás akadályozottsága, a mozgássérült érzékelési és percepciós folyamatainak módosulását, a megismerési folyamat lelassulását, a tanulási folyamatának módosulását hozza. Ami alapesetben egy tevékenység kivitelezése során automatikusan megy végbe, a sérültnek arra is figyelnie kell.

Mindezeket alapul véve a konduktív nevelési folyamat első lépése *a célképzés, a céltudatos tanulás* kialakítása (lásd: 1. ábra), mely célképzés tevékenységre indít, *készenléti állapotot* eredményez. A teória alapján az ember alapvető szükséglete a céljainak az elérése, a biológiai és társadalom felé támasztott követelmények kielégítése. A célképzés, majd a cél sikeres elérése a pozitív hozzáállás kialakulását segíti, az akarat tényezők és a figyelem fenntartását támogatják.

A célok megfogalmazása azok elérésére serkent, a problémahelyzet megoldására, a cselekvés akarására. Ehhez *egyéni cselekvési terv kidolgozására* van szükség.

Az előbb említettek előfeltétele az intenció, vagyis a cselekvés belső képe, tervezete (a készenléti állapot), a célképzés, a megfelelő érzelmi és akarati funkciók, az érdeklődés és az érzelmi biztonság megléte.

Ezek együttese eredményezi az *aktív tanulást*. Az elképzelésben nem csak a fizikai aktivitást, hanem a célképzést, érdeklődést, tervezést is aktivitásnak tekinti. Az előbbiekből összefoglalva azt határozhatjuk meg, hogy ezek a tényezők elengedhetetlenek a mozgás akarásának kialakításához.

Az aktív tanulási folyamat eredményeképpen létrejött mozgás, azaz az intendált, céltudatos cselekedet támogatja a cél elérésének folyamatát, segíti a mozgás belső képének kialakulását, *a mozgás újraszerveződését*. Az új megtanult mozgást a koncepció új koordinációnak hívja.

Lényegesnek mutatkozik a nevelési folyamat szervezésének szempontjából, hogy az új koordinációt és az ortofunkciót megkülönbözteti egymástól a szakirodalom. Az új koordinációból megfelelő hatásszervezéssel alakul ki az ortofunkció. Az ortofunkciót abban különbözteti meg az új koordinációtól, hogy míg az *új koordinációt*, a „mozgást” csak a tanult helyzetekben tudja alkalmazni a sérült, addig *ortofunkció* esetében már bármilyen élethelyzetben, azaz a környezethez adaptálja a cselekedetet.

A kialakult célirányos mozgás segíti az akarat és az elvárások kielégítését, növeli az önbizalmat, a hasznosság, értékesség érzetét, sikerélményt biztosít és ezáltal folyamatos aktivitásra ösztönöz, hozzásegítve a mozgássérültet egy *aktív, önálló, értékes életvezetési modell* kialakításában. A konduktív nevelés legfontosabb céljának a társadalmi elfogadást tartja. A konduktív nevelés céltartalmát illetően kezdetben dominál az önfejlesztés, a nevelés közösségi szempontjai a folyamat lefolyása közben érvényesülnek, majd a fejlődés beindulásával a kétféle céltartalom együttes megvalósulása érvényesül.

A célrendszerben felvázolt *célok egymással szoros összefüggésben* jelennek meg a nevelési folyamatban, *átfedés, kölcsönhatás van közöttük*, a hatásszervezés szempontjából *egységet képeznek*, a napirendi tevékenységekben párhuzamosan jelennek meg. A nevelés, tanulás és a gyakorlás, alkalmazás folyamatos.

A célrendszer levezetése után szükséges meghatározni, mit is jelentenek az előbb felsorolt célok a hatásszervezés szempontjából (lásd: 2. ábra).

A konduktív nevelés elsődleges feladata az előzőekből adódóan *a mozgás akarásának* kialakítása, azaz a személyiség motivációs, ösztönző sajátosságainak mozgósítása. Ehhez olyan, az életkornak megfelelő adaptív-tanulási fejlődés biztosítását, vagyis olyan tanulási helyzetek megteremtését kell biztosítani, melyek a környezethez való alkalmazkodást segítik. A folyamatot úgy kell megszervezni, hogy sikerélményt, mozgásörömet és eredményélményt keltsen, segítse az intenció, az aktivitásra, cselekvésre kész állapot kialakulását

11. ábra: A konduktív nevelés céljai a hatásszervezés szempontjából (forrás: a Szerző)



Következő lépésként feladat az aktív tanulási folyamat fenntartása, mely tanulási eredménye a *mozgás, cselekedet* újraszerveződése. Ehhez olyan komplex fejlesztés szükséges, melyben a holisztikus emberképből adódóan mind a mozgás, a beszéd, a kognitív funkciók, az érzelem, mind a szociális kapcsolatok egyidejű, egy személy általi fejlesztése valósul meg. Ahhoz, hogy a megtanult mozgás, cselekedet ne egy megtanult, de céltalan mozgás legyen, a mozgásszerűtnek azt az élet minden helyzetében meg kell tanulnia alkalmaznia. A megfelelő biológiai szükségletek és társadalmi elvárások biztosítása ehhez elengedhetetlen feladatnak bizonyul. Ilyen élethelyzetek lehetnek a játék, a tanulás, az óvodai élet, az iskolai élet, a munkavégzés, az önellátási tevékenységek vagy akár a szabadidő hasznos eltöltése. Ezek az élethelyzetek mindamelllett, hogy az *aktív viselkedés* létrejöttét támogatják, hatással vannak az ismeretek, jártasságok, készségek és képességek kialakulására is.

Végül feladata olyan életvezetési minták, modellek, meggyőzősek párhuzamos közvetítése, mely folyamatos, életen át tartó tanulást, és az ehhez szükséges aktív életmód fenntartását biztosítják.

A konduktív nevelés célrendszerében körvonalazódnak látszik az *"én" dimenziója*, mely az egyéni képességeket, az egyéniséget emeli ki. Ennek legfontosabb része a motiváltság, az akarat, az érdeklődés kibontakoztatása, majd a tanulási folyamatban az egyéni megoldásmódok kialakítása. A koncepció a személyiség motivációs rendszerének fejlesztését tartja elsődlegesnek, melynek elemei az erőfeszítés, hősiesség képessége, siker és kudarc kezelésének képessége, önállóság, önfegyelem képessége, mely forrása az önbecsülés és emberi méltóság kialakulásának.

A célokban megjelenik a *„társas dimenzió”*. A szakirodalom elemzése során egyértelműen kirajzolódott, hogy a közösségi nevelés a társadalomba való illesztés alapfeltételként jelenik meg. A koncepció azt mondja, hogy a mozgásszerűt gyermeknek is igénye van a közösségre, a közösségből való kiemelése gyakran kudarcélményt kelt benne. A közösség motiváló erő a csoporttag számára a képességei kibontakoztatására, önmaga megismerésére és egyben a társadalmi alkalmazkodás megtanulásának, a közösségi élet, a kreatív magatartás, a kommunikáció módjai elsajátításának, azaz a külvilágból eredő információk feldolgozásának megértésének, valamint az egyén saját igényei kifejezésének és érvényesítésének közege. Mozgásszerűt számára segíti a reális önismeret kialakulását, a társaktól való megkülönböztetést, a szocializációt és az individualizációt.

A koncepcióban megfogalmazódnak a *kognitív területet* érintő célok, külön hangsúlyt kap a problémamegoldó gondolkodás, a sokrétű érdeklődés, a kreativitás erősítése, a találékonyság, a kezdeményezés képessége, a tudatosság, a kritikai készség, a kitartás, a célképzés, tervezés, önellenőrzés, önértékelés. A felfogás hangsúlyozza a céltudatos tanulást, az egyéni cselekvési terv összeállításának képességét. Aktivitásnak az érdeklődést, tervezést, a cselekvés akarását tartja, nem pusztán magát a mozgást. Kiemelkedő jelentőségű a

megismerési funkció lehetőségeinek megtalálása. A mozgástanulást szorosan összekapcsolja a kognitív területek fejlődésével, egymás feltételeinek nevezi.

Az elemzésből adódóan állíthatjuk, hogy a koncepció elsődleges feladatának a nevelést tartja, a személyiség ösztönző sajátosságsoportjának formálását, de az oktatás szerepe sem kérdőjeleződik meg, melyet a nevelésnek rendel alá, az aktivizálásra használja fel. A koncepció megfogalmazásában a konduktív nevelés céljai megegyeznek az általános pedagógia és az oktatási - nevelési folyamat céljaival. A különbség a célok eljutásáig elvezető módban rejlik. Hári Mária és munkatársai a konduktív nevelés céljairól megfogalmazzák, hogy „A konduktív pedagógia komplex, integrált nevelési rendszerének programja céljait tekintve azonos az általános pedagógiáéval, ugyanis legfontosabb alapelve, hogy az általános oktatási-nevelési program céljait valósítsa meg; tehát nem az általános célokat kell módosítani, hanem a célok elérési módját kell megtanítani (Hári és tsai, 1991, 4. o.)”.

A konduktív nevelési folyamat szabályozásának jellemzői

A konduktív nevelési folyamat szabályozásában kiemelt jelentőséget kap a gyermeki aktivitás és a tevékenység irányításának kezelése. Az értelem fejlesztése a koncepció leírásaiban a mozgástanulással szorosan összefüggésbe kerül, mivel a folyamatos alkalmazkodáshoz célirányos, egyéni terv alapján összerendezett komplex tevékenységre van szükség, mely kialakítja a permanens tanulás igényét.

A felfogás nagy jelentőséget tulajdonít a képességnek megfelelő egyre önállóbb egyéni feladatvégzésnek, tevékenységnek, kezdve a célképzéstől, a tervezéstől, a cselekedeten át, az önellenőrzésig, mely végigvonul az egész nevelési folyamaton. Ezt hangsúlyozza Hári és Ákos is, akik így írnak erről: „A konduktív pedagógia azonban a tanulást nem korlátozza bizonyos foglalkozásokra, hanem az egész napra, annak minden tevékenységére kiterjeszti (Hári és Ákos, 1971, 133. o.)”.

A nevelési folyamat szabályozásában meghatározó szerepe van a konduktornak, a kortárs csoportnak és a köztük létrejövő interakciónak.

A koncepció lényegesnek tartja a pedagógus közvetett és közvetlen hatásrendszerének működtetését, a mintaadást, modellközvetítést és szokásalakítást. A gyermekek részéről a minta követését, befogadását, utánzását, majd ezekből kifejlődve az ortofunkciósokra jellemző *spontenitás* kifejlődését.

A konduktív nevelési koncepció olyan magatartás és tevékenységformák kialakítását határozza meg, melyek aktivitásra ösztönöznek, illetve amelyeknek alapja az aktivitás. Ez elengedhetetlen a mozgásszerűltek passzivitásból való kimozdításához.

Az aktivitás kialakítására és fenntartására a feladatok és feladatsorok végeztetése mellett, a tanult mozgások alkalmazására és a megfelelő magatartásminták rögzítésére széles tevékenységrepertoárt biztosít a neveltek számára. A koncepció azt mondja ki, hogy a mozgásszerűltek gyermekeknek is minden életkorának megfelelő tevékenységben részt kell vennie. *A fentiek alapján, figyelemmel a kritériumrendszerre azt rögzíthetjük, hogy a koncepció a nevelési folyamatfelfogása szabályozottsága szerint irányított, bázisa szerint aktivitásra épülő.*

A konduktív nevelés hatását biztosító tényezők rendszere

A nevelési folyamatot befolyásoló tényezők közül ki kell emelni a *tárgyi környezetet* és feltételrendszert. A konduktív nevelésnek saját bútorai és eszközei vannak, melyek a tanulási folyamatot segítik, hozzájárulnak az aktivitás kialakításához, mozgásra készítetnek.

Ezekre a bútorokra és eszközökre jellemző a praktikusság, a multifunkció, a stabilitás. Lényeges tulajdonságnak mutatkozik, hogy könnyen tolhatóak, egymásba rakhatóak, áthelyezhetőek, így az egyes csoportok kis helyen is elférnek.

A terek viszonylag nagyok, a mozgáshoz szükséges eszközök miatt. Minden helyiség saját mosdóval, mellékhelyiséggel, terasszal rendelkezik. A csoportszobák világosak, mindegyikben játék vagy pihenősarok található nyitott polcokkal, hozzáférhető játékokkal. A mozgássérült tanulási folyamata állandó figyelmet és rengeteg energiát igényel. Felhívja a figyelmet a koncepció a pihenés, a pihentető foglalkozások és a rendszeres munka helyes arányának megválasztására, a kimerülés elkerülésére.

A környezet, a helyiségek, a bútorzat és eszközök a nevelés eszközének tekinthetők. Mindezek rendben, tisztán tartása, megőrzése alapfeltétel, melyre a gyermeket rá kell nevelni.

A nevelési folyamatra ható tekintélyi személyek *a konduktor és a szülők*. A konduktív nevelés irányítása, tervezése és szervezése a konduktorok, a konduktori team feladata. Közösséget alakít ki, kapcsolata van a csoport tagjaival és azoknak egymás közötti kapcsolatát is irányítja.

A koncepció hangsúlyos szerepet szán a családdal való együttműködésnek, ezt a gyermek személyiségfejlesztésének elengedhetetlen alapjának tartja. Célja a szülők szemléletváltása, a gyermek fejleszthetőségében való hit kialakítása, a családi nevelés megfelelő irányba terelése, reális célok, elvárások kialakítása. A család már a kezdetektől a nevelési folyamat aktív részesevé válik. A kapcsolat alapjának a kölcsönös bizalmat, koordinált kapcsolatot, felelősségérzetet, őszinteséget, korrekt tájékoztatást tartja. A család a nevelési folyamat részese, a tanultak otthoni alkalmazásában, megkövetelésében, az aktív életvitel otthoni kialakításában jelentős a szerepe.

A hatásszervezés szempontjából a *folytonosságot* biztosítja, mely elengedhetetlen a leépülés, visszaesés elkerülése miatt. Itt kell megemlítenünk, hogy a koncepció megfogalmazza, hogy ebben sem hagyja magára a családokat, találkozások, megbeszélések alkalmával közösen alakítják, ki az otthoni reális és megvalósítható aktív napirend lehetőségeit. Jó példa továbbá, hogy a szülőknek, felnőtteknek és a pedagógusoknak biztosított a folyamatos konzultáció, a rendszeres megbeszélés akár egy aktuális problémát, akár egy váratlan helyzetet, akár egy nevelési módszert tekintve.

Ez a folyamatos bizalmon alapuló kapcsolattartás kiterjed *a már elbocsátott gyermekekre és családjukra* is.

A konduktor szerepe közvetítő, alakító, rávezető, formáló funkció, aktív kapcsolatot alakít ki, támogató szerepet tölt be. „A konduktor szenvedélyes, humoros, mulattató, fantáziadús. Sokat számítanak a konduktcióban: dinamizmusa, arckifejezése, érzelmei, öröme (Hári és tsai, 1991, 32. o.)”.

A nevelési tényezők közül a konduktív nevelési felfogás a *kortársak és kortárs csoportok* hatását alapfeltételnek mondja. A koncepció azt fogalmazza meg, hogy az aktív tanulás megvalósítása elsősorban csoportban lehetséges és szükséges. A társadalomból, közösségből való kiemelés kudarc, amitől a gyermeket meg kell kímélni. A közösségi életből a mozgássérülteket kizárni ezért nem szabad (Hári és tsai, 1991).

A felfogás kiemeli az egyéni szempontok maximális figyelembevételének fontosságát. Kihangsúlyozza, hogy ez akkor is megvalósítható, ha a gyermekek egyszerre dolgoznak. Nem szelektál képességszintek alapján, szervezetenként nem differenciál, hanem az egyéni differenciálást emeli ki. Azt mondja, a közös munka szervezését kell úgy megtervezni, hogy az egyéni képességek érvényesülhessenek.

A konduktív nevelési folyamat meghatározó tényezője a feladat és az ebből felépülő feladatsor, mely a mozgásfunkciók kialakítását tanítja. Az algoritmikusan felépített *feladatsorok* a tanulási folyamat részeként segítik a naponta ismétlődő feladatok által a tanult

mozgásfunkciók beépülését a cselekvéssorokba, majd alkalmazását más tevékenységformákban.

„A feladatsorokon keresztül mintákat tanítunk, hogyan lehet megoldani egy mozgásmintát a sérülés tüneteinek leküzdésével. A konduktív pedagógia feladatsorai azoknak a feladatoknak a megoldását tanítják meg, amelyeket az ép gyermekek spontán megtanulnak. Ha pedig a dysfunctiós felnőtt, aki elveszítette számos régen elsajátított képességét, akkor a konduktív pedagógia a feladatsorok révén teszi lehetővé ezek újra megtanulását (Hári és Ákos, 1971, 136. o.)”. A feladatsorok feladatai azonosak mindenki számára, azonban a megoldások, a rávezetés alkalmazott módjai, valamint a végrehajtásra tervezett időtartam és ritmus eltérő lehet. „A feladatsorok révén végül a dysfunctiósok magát a legáltalánosabb értelemben vett feladatmegoldást is megtanulják. Megtanulják a feladatok megértését és kitartóvá válnak a megoldások keresése, valamint a célok elérése közben. Ez már az általános nevelési célok szempontjait érinti. Az általános koordinációs képesség is kiterjed az információk legszélesebb körére, a felvetődő problémák felismerésére, a megoldáshoz vezető eljárások kialakítására (gondolkodásra), beszéd és tevékenység egybehangolására, a tudatos cselekvésre (Hári és Ákos, 1971, 143-144. o.)”.

A feladatsorok és a tevékenységek kapcsolata szoros összefüggést mutatnak a napirend folyamatában. Erre az összefüggésre Hári és Ákos könyvében egyértelmű magyarázatot olvashatunk, mely a következőképpen hangzik: „A feladatsorok megoldása közben egyre gyakrabban sikerül orthofunctiós helyzeteket találni és orthofunctiós megoldásmódokat látni. A konduktor a napirend többi részében mindent elkövet ezeknek az orthofunctiós mozzanatoknak a felidézésére és beleépítésükre a tevékenységbe. Így javul az általános teljesítményszint, s az újonnan kialakított megoldások megszilárdulnak (Hári és Ákos, 1971, 141.o.)”.

A szakirodalom elemzése során lényeges elemnek mutatkozott a hatásszervezés szempontjából, hogy a konduktív nevelés széles tevékenységrepertoárt biztosít a gyermekek számára, ahol a tanult mozgásfunkciók gyakorlása, alkalmazása történik az életkornak megfelelő szituációkban: óvodai élet tevékenységei, iskolai élet tevékenységei, hagyományok, ünnepek, intézményen kívüli elfoglaltságok (kirándulás, mozi, uszoda), szabadidős tevékenységek, játék, munka, tanulás, különböző szakkörök, önkiszolgálási tevékenységek, életmód program és adaptív sporttevékenységek.

A tevékenységek esetében rögzíthetjük, hogy a kialakult mozgás, az új koordináció alkalmazása mellett további funkciója az egészséges életmódra nevelés, esztétikai nevelés, intellektuális nevelés, mindemellett lehetőséget biztosít a szokásalakításra, a megfelelő modellek közvetítésére, a megfelelő magatartás- és viselkedésformák megerősítésére, illetve leépítésére.

További tényező a *csoport*, ami a konduktív nevelés szervezeti kerete és egyben célja is, mely a pedagógiai és pszichológiai hatásai mellett a mozgássérült gyermekek individualizációját, szocializálódását, azaz perszonalizációját készíti elő. Mind a gyermek, mind a szülei egy összetartó közösség tagjaivá válnak, úgy érzik, már nincsenek egyedül a problémájukkal. „Nem egy gyermeknek a feladatok megoldásához még a konduktor irányítására van szüksége. A gyermekek segítenek a konduktornak és egymásnak, ilyenformán baráti kapcsolatok szövődnek. A társas relációk kibontakoztatása a csoportban nem kevésbé fontos, mint az orthofunctiósok esetében (Hári és Ákos, 1971, 129. o.)”.

A koncepció már az 1950-es években kiemeli a közösség szerepét, mindamelllett, hogy az elfogadott fejlesztés sokáig individuálisan történt. Kiemelik a szerzők, hogy közösségben a mozgássérült biztonságban érzi magát, másképp cselekszik a társai között. (Mozgásterápiai Intézet és Tanszék Munkaközössége, 1957; Képzés tananyaga, 1965; Hári és Ákos, 1971; Hári és tsai, 1991)

Még további tényező az *aktív napirend*, mely átfogja az egész napot. A sérülésből adódóan a mozgássérült élete lelassul, fejlődése elakad. A napirend ezért tartalmaz minden életkornak megfelelő tevékenységi formát mozgásállapotnak és értelemnek, biológiai és társadalmi elvárásoknak megfelelően. A napirend segít eligazodni a mindennapi tevékenységek rendszerében, biztonságot ad és a kitűzött reális feladatok által aktivitásra ösztönöz, lehetőséget ad a tanulásra és a tanultak alkalmazására. További szempontnak jelenik meg az aktív életmódra nevelés tekintetében, hogy a napirend rendet visz a gyermek életébe, hozzászoktatja a rendszeres tevékenységhez, rendszerességhez szoktat.

„A napirend tehát a követelmények egységes rendszere. Ezt a rendszert legvilágosabban pedagógiailag lehet jellemezni. Áthatja az időbeosztás rendszeressége, amely a normál életre oly jellemző és fontos dinamizmusra, az élet tempójára való nevelési célt alkot (Hári és Ákos, 1971, 134. o.)”. Ehhez keretet a *napirend biztosít*, melynek minden perce hasznos, aktív tanulási folyamat. A koncepció megfogalmazása alapján a pedagógiailag üresjáratot kerülni kell, mert az a negatív lelki állapotnak kedvez.

A koncepció leírásában a természetes gyógymódok beépítése szintén jelentős a hatásszervezés szempontjából, része az egészséges életmódra nevelésnek, a mozgásra nevelés szempontjából. A koncepcióban megfogalmazottak alapján az elért eredmények fenntartásához – mivel mozgássérültekről van szó, akik sok esetben a négy fal közé szorulnak – a mai napig is elengedhetetlen a *levegőzés, a napfény jótékony hatása, a reggeli edzés, az egészséges táplálkozás és a megfelelő vitaminok szedése*. A koncepció része volt, míg a neveltek nagyobb része bentlakásos ellátásban részesült, a *nyitott ablakoknál „bepakolva” – vastagon betakarva – alvás, a meleg vizes vagy zsályateás fürdő, mely feszes izomtónusú gyermekek esetén segítheti a lazulást*.

A konduktív nevelés időtartama a törvényeknek megfelelően a tanév rendjének megfelelően történik, bejáró rendszerben, napközotthonos formában. Az iskolás korosztálynak szükség esetén bentlakó, illetve kollégiumi ellátást biztosít.

A konduktív nevelés speciális módszerei

A konduktív nevelés a mozgássérültek csoportban, egyidőben történő tanulásszervezésénél a *differentiálás* és a *facilitálás* széles tárházát használja fel. A feladatok ugyan azonosak, de a megoldásmódok minden esetben egyénre szabottak.

Elsődleges a *neveltek megfigyelése, képességeik megismerése* és ebből kiindulva a *reális, megvalósítható, életkornak megfelelő rövid és hosszútávú célok* megfogalmazása. A megfigyelés az egész nevelési folyamatot végigkíséri.

Egyedülálló módszere a *ritmikus intendálás*. A ritmikus intendálás egyfajta rákoncentráció a feladatra, vagyis arra mit csináljak és hogyan csinálom, ennek a verbalizálása és időzítése. „A konduktor a feladatsor megszerkesztésekor a csoport tevékenységi szintjéhez igazodik, s az egyénenként meglévő különbségek figyelembevételével éri el, hogy a kitűzött célt mindenki megvalósítsa. Éppen ebben a folyamatban: a feladat megértésével és eredményes megoldásával válik az megtanulható, orthofunctiósan elvégezhető tevékenységgé (Hári és Ákos, 1971, 138. o.)”.

A konduktív nevelési folyamat nagy hangsúlyt fektet a gyermekek nevelésében a tudatosításnak és az önellenőrzésnek. A mozgás újbóli kialakításának és automatizálódásának feltétele a tudatosítás, vagyis annak a megértése, hogy az adott mozgás elvégzése miért is fontos, hol tudja hasznosítani, alkalmazni, miért is érdemes megtanulnia. Az önellenőrzés funkciója a mozgás és az elvégzett cselekvés megvalósulásának a kontrollja.

A tudatosítás és az önellenőrzés a feladatmegoldás elengedhetetlen része, visszacsatolás a gyermek részére a feladatmegoldás helyességéről. Segíti az aktivitás kialakítását, a sikerélmény biztosítását, az elhatározás létrejöttét, azaz az érzelmi fejlődét. Megtanítja a nevelteknek az általános elvárásokat, azoknak a megfelelő alkalmazási lehetőségeit. Ez a konduktív nevelésben a mozgástanításra is kiterjed. A kialakult új szokások, megtanult mozgásminták alkalmazása motiválóak, a környezet megismerését teszik lehetővé, sikerélményt biztosít a mozgássérültek életében. A belsővé vált minták tehermentesítik az agyat és teret nyitnak más életkornak megfelelő tevékenység megismerésére.

Az önfejlesztő képességek kialakításához az ellenőrzés, önellenőrzés, mintaadás, utánzás, értékelés módszereit tanítja a gyermekeknek. A gyermek a tudatosítás által megtanulja saját mozgását, a mozgás szavakkal való összekapcsolását, megtanulja a saját cselekvését értelmezni. A nevelési folyamat értékelésénél a jó megoldások megerősítésére és ezáltal az önellenőrzés tanítására helyezi a hangsúlyt, mely a helyes önértékelés és reális önkép kialakítását segíti. Nem utolsó szempontként jelenik meg, hogy a gyermeket megszégyeníteni nem szabad.

A tudatosításra és az önellenőrzés tanítására a konduktív nevelés széles tárházzal rendelkezik, például: az értékelést mindig konkrét célhoz, feladathoz kapcsolja, ezáltal visszacsatolva a feladatmegoldásra; a mozgásfeladatokat megismétli, az értékelés gyermek általi megfogalmazását kéri, a gyermekek egymást tanítják, ellenőrzik, a feladatmegoldást célmegfogalmazás előzi meg, tükröt használ, vizuális kontrollt alkalmaz, a ritmikus intendálást, a pozitív mintaadást, a sikerélményhez, eredményélményhez juttatja a gyermeket.

A konduktív nevelés cél- és hatásrendszerének összefüggései

A konduktív nevelés évtizedek alatt kifejlesztette azokat a jellegzetességét adó tényezőket, melyekbe integrálta az általános pedagógia elméletét és gyakorlatát, a különböző diszciplínák – orvostudomány, pszichológia, gyógypedagógia, filozófia – tapasztalatait, a természetes gyógymódok elemeit.

A konduktív nevelés a mozgássérültet *egészként nézi*. A koncepció ezt azzal indokolja, hogy az idegrendszer sérülése *összetett tünetegyüttest* eredményez, ami az egyén *minden életfunkciójára kihat*, ezért egészként kell kezelni. A mozgássérültek nevelése ezért csak holisztikus módon történhet hatékonyan és eredményesen. A célok, feladatok és az ebből kirajzolódó követelmények szintén egységet alkotnak, egy egységes rendszer részei. *A tünetegyüttes összetettsége a nevelési folyamatot is összetetté teszi.*

A nevelési folyamat lefolyása szempontjából lényeges, hogy átlássuk kit, mire, miért, hogyan szeretnénk nevelni (lásd: 3. táblázat). A konduktív nevelés a központi idegrendszeri sérülés azon elemeit állítja a nevelés fókuszába, melyek pedagógiai megközelítést igényelnek, mint például *a motiváció, az érdeklődés, az aktivitás, az érzelmi biztonság hiánya, csökkenése, a fáradékonyság, motoros minta, testkép, a mozgáskoordináció zavara*. A konduktív nevelési folyamat célja a tanulási motiváció kialakítása, az aktivitás elérése és fenntartása, a tanulás módjainak és lehetőségeinek megtanítása, és ami ennél is fontosabb a megtanultak alkalmazása eltérő tevékenységekben, szituációkban. Alapelv a sérülésből adódó hátrányos következmények csökkentése, vagy ellensúlyozása.

5. táblázat: A konduktív nevelés cél- és hatásrendszerének kapcsolata (forrás: a Szerző)

A konduktív nevelés		
Mit?	Miért?	Hogyan? (Hatáseggyüttesek-nevelési tényezők)
Mozgás akarása (célirányos mozgás, intenció)	passzivitás elkerülése, tapasztalatszerzés, érzékelés, percepció fejlesztése, megismerési funkciók kialakítása, érzelem, akarati funkciók fejlesztése, készenléti állapot elérése és fenn-tartása, érzelmi biztonság kialakítása, érdeklődés kialakítása és fenntartása	gyermek közösség, pedagógus közösség, nevelési módszerek, motiváció, intenció, célképzés, életkornak megfelelő követelmények, példamutatás, eszközök, bútorzat, aktív napirend felállítása, aktivitásra készítő, inspiráló környezet
Mozgás/cselekvés	új minta, koordináció beépülése, tanulása, automatizálódás, sikerélmény, mozgásöröm, önbizalom kialakítása,eredményélmény,	egyéni és csoportos feladat, feladatsor, természetes gyógymódok,mintaadás, ellenőrzés, önelenőrzés, tudatosítás, facilitálási módok, rávezetés, ritmikus intendálás, differenciálás,
Szisztematikus alkalmazás, aktív viselkedés	adaptálás	életkornak megfelelő tevékenységek (óvodai-, iskolai-, játék-, munka-tevékenység, tanulás, önellátási és szabadidős tevékenység, adaptív sport, néptánc, sakk stb.), speciális programok (grafomotoros, Lexi, Sindelar stb.)
Ortofunkció	önálló, hasznos részvétel, életmód, célszerű funkciók, cselekvő részvétel környezethez alkalmazkodás	életvitel program, adaptív sport integráló, esélyteremtő csoportok

A nevelési folyamat a meglévő képességekre épít. A koncepció hangsúlyozza, hogy az agy új kapcsolatok kialakítására képes. A helyreállítás feltételeként az életkornak megfelelő követelmények támasztása, a komplex fejlesztés, a célképzés tanítása, a rávezetés a követelmények saját erőből történő kielégítésére, továbbá a tanulás optimális lehetőségeinek, az aktív elsajátításnak a biztosítása, végezetül ezek megfelelő strukturálása, a nevelés tervezése jelenik meg. A konduktív nevelés célmeghatározása alapján a megzavart tanulási folyamatot kell helyreállítani, megfelelő részcélok közvetítésével, komplex tevékenységek rendszerén keresztül (Hári és tsai, 1991).

A nevelés céljai közt nem csak azok a célok kapnak hangsúlyt, melyek az egyén általános társadalmilag elfogadott létéhez szükségesek, hanem azok a célok is, melyek az egyén képességeinek kibontakoztatását célozzák. Elsődleges célként jelenik meg a céltudatos tanulás, egyéni cselekvési terv, intenció – a mozgás akarásának – kialakítása. Ez összefüggésbe hozható a sérülés tünetegyütteséből adódó passzivitással, kiszolgáltatottság érzésével. Ennek leépítése és értelmes, elérhető célok biztosításával a szándék kialakítható. A közösség és a benne zajló folyamatok, a pedagógus-gyermek-család megfelelő kapcsolata, a speciális napirend alapfeltétel a társadalmi integráció előkészítéséhez.

Ezt követi a különböző mozgásfeladatsorok által egy felfedező-kialakító tanulási folyamat, ami létrehozza magát a mozgást. Ehhez a konduktív nevelés a sajátos módszerei,

feladatsorai, speciális programjai biztosítják a keretet. Az újonnan kialakított mozgás koordinációt, automatizált cselekvést a tevékenységek széles körében alkalmazva tanulja meg a sérült adaptálni az eltérő feltételekhez aktív viselkedést eredményezve. A koordinálatlan mozgásból így alakul ki az ortofunkció. Végso cél a társadalmi integráció elérése, melyhez a keretet az életmód program, az integráló és esélyteremtő csoportok, az adaptív sport biztosítják.

Az előbbiekből egyértelműen kirajzolódik, hogy a konduktív nevelés céljai a mozgássérülés összetettségéből adódóan az érintett területek összesére irányul. Nem csak a mozgás fejlesztése a cél, az a kiindulópontja a nevelésnek és ezáltal a hatásszervezés szempontjából is az első lépcsőfok. De mellette a beszéd, az értelmi és érzelmi képességek, a szociális képességek fejlesztése is folyamatos. Megjelenik az ösztönző sajátosságcsoport fejlesztése, ami a nevelés elsődleges célja, de mellette párhuzamosan fejlesztésre kerülnek a különböző képességterületek, melyek lehetőséget biztosítanak a különböző ismeretek, jártasságok, készségek és képességek megszerzésére. A nevelés elsődleges szerepe megmutatkozik mind a kitűzött célokban, mind a hatásszervezésben, mely a személyiség diszfunkciós sajátosságainak leépítésére és az ortofunkciós sajátosságok kialakítására irányul. Az oktatási feladatokat egyértelműen a nevelésnek rendeli alá, mivel a tanult mozgásokat különböző életkornak megfelelő tevékenységben alkalmaztatja, mely alkalmaztatás a mozgás adaptálását biztosítja. Nem utolsó szempont, hogy mindamelllett, hogy létrejön az ortofunkció, maga az *aktív viselkedés pozitívan visszahat az érzelmekre, sikerélményt biztosít, erősíti az önbizalmat, ezáltal a folyamat ismétlésére ösztönöz és további újabb mozgások, cselekvések megtanítására ösztönöz. Ez folyamatosságot, az aktivitás fennmaradását biztosítja, a folyamatos tanulás igényét formálja.*

A nevelési folyamat egységessége szempontjából szintén meg kell említeni a személyi feltételt. A különböző területek fejlesztését nem a különböző szakemberek egymás utáni tevékenységében látja biztosítottnak, hanem a konduktor személyében, aki végig jelen van, folyamatosan és következetesen irányítja és szervezi a nevelési folyamatot.

A konduktív nevelési folyamatban a különböző hatótényezők, egymást kiegészítve, összefonódva, érvényesülnek. Fontos kérdés, hogy ezek a tényezők hogyan alakítják a személyiséget, hogyan fejtik ki hatásukat, hogyan hatnak a viselkedés alakulására? A konduktív nevelési folyamatban az eddig elemzettek alapján kijelenthetjük, hogy a nevelési folyamatban mind a környezeti, mind a pedagógia tényezőknek jelentőséget tulajdonít. A nevelési folyamat elemzése során arra következtethetünk, hogy a koncepció a magatartásformálás összetett hatásrendszerében nem részesít egyetlen tényezőt sem elsőbrendűnek, a tényezők egységes rendszerét és együttes hatását hangsúlyozza. Az egyes tényezők ugyanolyan fontosnak mutatkoznak, hatáseggyüttesként fejtik ki hatásukat. Az egyes hatáseggyüttesek sem szeparáltan fejtik ki hatásukat, hanem egymást erősítve, esetleg kioltva. A hatáseggyüttesek látszólag globális folyamat- és hatásszervezésre utalnak, de a koncepció kiemeli az egyéniség, az egyéni sajátosság figyelembevételének létfontosságát. A hatáseggyüttesek az egyes neveltek szempontjából hasonlóságot mutatnak, mégsem azonosak. A hatásszervezés szempontjából a differenciálást alapfeltételnek határozhatjuk meg. Szemlélete emberközpontú, amely a neveltekhez való pozitív érzelmi viszonyban, egy nyitott, humánus, érzelmi biztonságot nyújtó légkört teremtve valósul meg. Az integráció és a szocializációs folyamatok elősegítésére a különböző képességterületek sajátos nevelési és oktatási folyamatban történő fejlesztése életkorspecifikus – korai fejlesztés, óvodai és iskolai élet – tevékenységekbe ágyazottan történik a köznevelési rendszer részeként köznevelési feladatokat lát el. Az integráció szolgálatában a nevelési rendszer óvodai integráló csoportok és az iskolai esélyteremtő csoport működését is beiktatta rendszerébe, mely az iskolán kiegészül az életmód programmal.

A tanulmányban elemzett folyamatok, a nevelési tényezők és hatásaik párhuzamba állíthatóak a konduktív nevelés céljaival. A nevelés a központi idegrendszeri sérülésből és tüneteiből adódó diszfunkciók és tevékenységek egységet képeznek.

Irodalom

- Bábosik, I. (1999). *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bábosik, I. (2004). *Nevelésemélet. Nevelés az Európai Unióban*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Balogh, E. & Kozma, I. (2000). Cerebralis Paresis. In Kálmánchey, R. (Ed.), *Gyermekneurológia (pp.139–154)* Budapest: Medicina Kiadó.
- Balogh, M. (1998, Ed.). *Bevezető a konduktív mozgáspedagógiába. Pető András előadási és gyakorlati bemutatói alapján*. 2. bővített kiadás. Budapest: MPANNI.
- Báthory, Z. (1997). *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításemélet vázlat (pp.119-157)*. Második átdolgozott kiadás. Budapest: Okker Kiadó.
- Benczúr, M. (2000). A mozgáskorlátozott gyermekek szomatopedagógiai nevelése az óvodában és az iskolában. In Illyés, S. (Ed.), *Gyógypedagógiai alapismeretek (pp. 535–560)* Budapest: ELTE–BGGYFK.
- Hári, M. & Ákos, K. (1971). *Konduktív pedagógia. Első kötet. Budapest: Tankönyvkiadó*.
- Hári, M. (1981). *Konduktív pedagógia II. Az orthofunkció kialakítása*. 4. szám. Budapest: Copyright.
- Hári, M. (1982). *Konduktív pedagógia II. Az orthofunkció kialakítása*. 5. szám. Budapest: Copyright.
- Hári, M. (1990a). A konduktív nevelés története, fogalmai. In *Első Konduktív Pedagógiai Világkonferencia (pp. 9–14)* Budapest: MPANNI.
- Hári, M. (1990b). *A konduktív pedagógiai rendszer*. Budapest: Nemzetközi Pető Intézet.
- Hári, M., Horváth, D., Kozma, Gy., Kőkuti, M. (1991). *A konduktív pedagógiai rendszer hatékony működésének alapelvei és gyakorlata*. Budapest: Nemzetközi Pető Intézet.
- Hári, M. (1997). *A konduktív pedagógia története*. Budapest: MPANNI.
- Hári, M. (2000): Konduktív nevelés az óvodában és az iskolában. In: Illyés, S. (Ed.), *Gyógypedagógiai alapismeretek, (pp. 561–571)*. Budapest: ELTE–BGGYFK.
- Kotschy, B. (2003). Az oktatás célrendszere. In Falus, I. (Ed.), *Didaktika – Elméleti alapok az tanítás tanulásához, (pp. 107–134)*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Képzés tananyaga. I. témacsoport. Konduktív alapjai (1965). Mozgássérültek Nevelőképző és Nevelőintézete.
- Kullmann, L. (2006). Az orvosi rehabilitáció sajátosságai. In Huszár, I.; Kullmann, L. & Tringer L. (Ed.), *A rehabilitáció gyakorlata (pp. 13–21)* Budapest: Medicina Könyvkiadó Rt.
- Örkényiné Deák, A. (1997) *Az ortofunkció alkalmazása. Segédanyag az azonos c. tárgyhöz*. Jegyzet. Budapest: MPANNI.
- Mihály, O. (1974). *Nevelésfilozófia és pedagógiai célelméletek*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Mihály, O. (1998). *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Budapest: Okker Kiadó.
- Mozgásterápiai Intézet és Tanszék Munkaközössége (1957). *Mozgásterápiai Tájékoztató*. Budapest: Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.
- Papavasiliou, A. & Panteliadis, C.P. (2011). Clinical characteristics. In: Panteliadis, C.P. (Ed.), *Cerebral palsy. A multidisciplinary approach. (pp. 89–105)*. Munich – Orlando: Dustri-Verlag.
- Pető, A. (1953). Szovjet mozgásterápiai módszerek. In *A magyar gyógypedagógia a nervizmus szemléletében*. Budapest: Tankönyvkiadó. pp. 47-51.

- Pető, A. (1955). A konduktív mozgásterápia mint gyógypedagógia. In: *Gyógypedagógia* Vol. 1 (1). pp. 15-21
- Réthy, E. (2002). A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában: Az integráció és az inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. In: *Magyar Pedagógia*, 102. évf. 3. sz. pp. 281–300.
- Schüttler, V. (2002). Az inklúzív oktatás fenntartása: a speciális oktatást igénylő gyermekek bevonása a többségi iskolákba. Budapest: OKI.
- Vekerdy–Nagy, Zs. (2010, Ed.). *Rehabilitációs orvoslás*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt.

Internetes hivatkozások

- Borosán, L. & Busi, E. (2004.). *Pedagógiai Személyiségértelmezések*. Apertus Közalapítvány. Letöltés ideje: 2018. 03. 27.
Web: http://edutech.elte.hu/multiped/ped_02/ped_02.pdf
- Cans C., Dolk H., Platt M.J., et al. (2007). Recommendations from the SCPE collaborative group for defining and classifying cerebral palsy. *SCPE Collaborative Group. Developmental medicine and child neurology*. Supplement. Feb; 109:35-8
Letöltés ideje: 2017. 01. 20.
Web: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-8749.2007.tb12626.x/pdf>
- Rosenbaum, P., Paneth, N., Leviton, A. et al (2007). The Definition and Classification of Cerebral Palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*. february, Volume 49, Issue Supplements109, Pages 2–43
Letöltés ideje: 2017. 01. 20.
Web:http://www.fizjoterapeutom.pl/attachments/article/348/Bax_M_2007_The_Definition_and_Classification_of_Cerebral_Palsy.pdf

A PETŐ-MÓDSZER HALADÓ SZEMLÉLETÉNEK MEGVILÁGÍTÁSA A KONSTRUKTÍV PEDAGÓGIA KRITÉRIUMAI ALAPJÁN

Szerzők:

Oravecz Adrienn
Eszterházy Károly Egyetem (Magyarország)

Első szerző e-mail címe:
ora_adri@msn.com.com

Lektorok:

Dr. Estefánné dr. Varga Magdolna
Eszterházy Károly Egyetem
(Magyarország)

Dr. habil. Réthy Endréne
Kodolányi János Főiskola (Magyarország)

Oravecz Adrienn (2018): A Pető-módszer haladó szemléletének megvilágítása a konstruktív pedagógia kritériumai alapján. *Különleges Bánásmód*, IV. évf. 2018/3 szám, 93–100. DOI 10.18458/KB.2018.3.93

Absztrakt

Jelen tanulmány Dr. Pető András módszerét ismerteti és annak haladó, korát megelőző szemléletét mutatja be a konstruktív pedagógia kritériumai alapján. A tanulmányban hangsúlyos szerepet kap a csoportban történő fejlesztés, a társas tanulás, amely a neveltek későbbi óvodai és iskolai közösségekbe való hatékony beilleszkedését segíti elő. A közös rehabilitációs alkalmak motiválólólag hatnak az egyénre és csoportra egyaránt. A mű ismerteti továbbá a motivációért felelős agyi folyamatokat is. Végezetül a tanulmány érinti a konstruktív életvezetés területeit és az egyes területekhez kapcsolódó a jövőben még megoldásra váró feladatokat is, a mozgássérültek integrációjával kapcsolatban.

Kulcsszavak: Pető módszer, konstruktívizmus, motiváció, integráció

Diszciplína: gyógypedagógia, neurológia

Abstract

The study describes the Pető Method based on the principles of Constructive Pedagogy. The study focuses on the importance of the rehabilitation group because of two reasons: Firstly, it helps to children to integrate into the mainstream basic and secondary education later successfully. Secondly, the common goal and the feeling of togetherness has a great motivation effect on the individuals as well as the members of the group. Therefore the study also highlights the neurological aspects of motivation. Last but not least, the areas of constructive lifestyle is being reported and those tasks that needs to be solved in the near future to make the inclusion process even more effective for people with motor disabilities.

Keywords: Pető Method, constructivism, motivation, integration

Disciplines: special pedagogy, neurology

A Pető módszer konstruktivista jegyei

A tanulmány célja a konduktív pedagógia bemutatása konstruktivista szemszögből. A konduktív pedagógia a pedagógia egy speciális ága, amely az alternatív rehabilitációs eljárások közé tartozik. „Pető a történelem egy olyan korszakában és helyszínén kezdte megalkotni rendszerét és elméletét, amely fogékony volt a reformgondolatokra és reformgyakorlatokra, de egy olyan rendszerben és országban fejezte be azt, amely diktatórikus viszonyai folytán nem kedvezett az alternatív tudományfelfogásnak vagy pedagógiai praxisnak. Hogy az évtizedekig fennálló totális hatalmi rendszerben mégis életben maradhatott a konduktív nevelés, ma már látható, hogy nagyrészt Pető szerteágazó személyes és szakmai kapcsolatainak, s persze hihetetlen elszántságának volt köszönhető” (Földesi, 2014, 303. o.). Petőre nagy hatással volt a századelő Bécse, amely bölcsője volt a legújabb pszichológiai áramlatoknak, amelyek holisztikusan a test és a lélek egységként szemlélték az embert, a természetes gyógymódoknak, mint például a homeopátiás orvoslás. 1922-ben Semmeringben dolgozva fordult érdeklődése azon gyerekek és felnőttek felé, akik születtől óta mozgáskorlátozottak. Akkoriban a központi idegrendszeri sérülés következtében mozgáskorlátozottá vált egyéneknek az állapotát a medicina eszközeivel próbálták javítani. A legsúlyosabb állapotúakat elfekvőkben helyezték el és meg sem próbálták rehabilitálni őket.

Pető felfogása szerint a mozgássérülésekért a különböző funkciók összhangjának hiánya, az idegrendszer sérült, vagy hiányos működése a felelős. A konduktív nevelés alapeszméje, hogy az idegrendszer a sérülések ellenére is rendelkezik tartalékokkal, kihasználatlan kapacitással, új kapcsolatok kiépülésének a lehetőségével, amelyek a tanulási-tanítási folyamat megfelelő irányításával mozgósíthatók. A tanulási-tanítási folyamatban azokra jellegzetes emberi tulajdonságokra épít, amelyek még súlyos idegrendszeri károsodás esetén is megvannak. Ilyen alapvető tulajdonság például a kreativitás. „Önmagából és a környezetéből kiindulva felépíti a valóságképét, de az a valóságnak nem pontos lenyomata, másolata lesz, hanem egy olyan új sajátosan alkotott, koherens, egész kép a tudatban, ami eltérhet attól, amit az egyén megtanult” (Balogh és Horváth, 2014, 20. o.).

Az idézetben szereplő gondolat valójában nem más, mint a konstruktivista felfogás, egyik alaptétele, amely szerint „az emberi tudás mentális konstrukció eredménye, vagyis a megismerő ember felépít magában egy világot, amely tapasztalatainak szervezője, befogadója, értelmezője lesz. Ennek a belső világnak, világmodellnek nagyon fontos funkciója a megismerő embert érő információk feldolgozása, értelmezése, rendszerbe való beépítése. Ez pedig nem más, mint a tanulás. A tanulás tehát egy állandóan működő konstruáló tevékenység, a belső világ folyamatos építése” (Pálvölgyi, 2009, 136. o.). A konduktív pedagógia megtanítja újra konstruálni a rossz idegrendszeri működés következtében jelentkező patológiás reflexeket, amelyek a hiányos, vagy a nem megfelelő mozgásokért felelősek. Lényeges a tanuló aktív részvétele a tanulási folyamatban, a „konduktor tanító pedig az pedagógus, akinek a segítségével a tanítvány maga épít fel célszerű cselekedeteket” (Balogh és Horváth, 2014, 22. o.). A konstruktivista pedagógia csakúgy, mint a konduktív pedagógia nagy szerepet tulajdonít az aktív tanulásnak és az egyéni célképzésnek. Karagiorgi és Symeou (2005) kiemelik ennek fontosságát, mely szerint értelmező, jelentőségteljes tanulás akkor jelentkezik, ha tanulóknak kifejlődik egy hatékony problémamegoldási képesség. Véleményük szerint hagyni kell a tanítványokat, hogy saját maguk oldják meg az adott feladatot, mert ez motiválójuk hat rájuk, és elégedettséggel tölti el őket, ha végül sikerrel vették az akadályokat. A sikerrel kivitelezett feladatmegoldásnak köszönhetően nő az önbizalmuk.

A motiváció szerepe a mozgássérülteknél és motiváció neurológiai alapjai

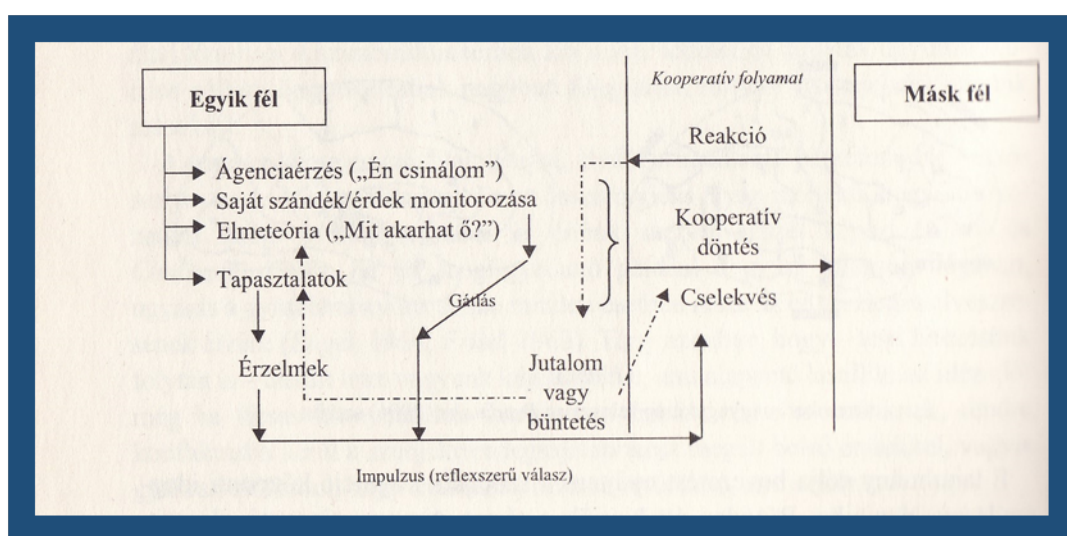
A mozgássérülteknél még fontosabb szerepe van a motivációnak, mint egészséges társaik esetében, mert alacsonyabb az önbecsülésük. Pető jól tudta azt, hogy ezeknek a gyerekeknek nagy szükségük van a sikerélményre, hogy ez motiválja őket a továbbfejlődésben, ezt úgy teremtette meg számukra, hogy rendszeresen bemutatót szervezett. Itt mindig egy-egy csoport kapott lehetőséget, hogy megmutassa mennyit fejlődött. (Oravecz, 2015.) A csoportos bemutatók révén Pető megvalósította a motiváció valamennyi ismert fajtáját, amelyeket Réthy (2015) a következőképp összegzett: internalizált életcélok, intrinzik késztetés, tevékenység, mint autonóm motiváció, szociális elköteleződés, extrinzik kontrolált motiváció. Az internalizált életcélok olyan célok összessége, amit saját belső elhatározásból tesz a személy. Az intrinzik késztetés másképp belső motivációt jelent. A belső motivációt az különbözteti meg a külső, azaz extrinzik motivációtól, hogy itt maga a tevékenység az örömforrása és nem a tevékenységért járó elismerés, jutalom. A csoporton belül minden tagnak a napi saját életcéljára kell összpontosítania, de csoporttársai felé is elköteleződéssel tartozik, hogy harmonikus egységet alkotva létrejöhessen a csoport közös aznapra kitűzött célja. Az extrinzik motivációt a konduktortól kapott elismerés adja.

A csoportban történő mozgásfejlesztés nagyszerű keretet biztosít a kollaboratív tanuláshoz. A konstruktivista tanulásemélet szintén előnyben részesít minden közösségekben történő nevelést. „Az együttműködést, a közösségi kreativitást, a gazdag csoportfolyamatokat, a szerepek kidolgozását és gyakorlását lehetővé tevő közösségi nevelésről van itt szó, amely optimális környezetet teremthet a gyerekekben zajló konstrukciós folyamatok számára” (Nahalka, 2002, 92. o.). A viselkedésszabályozás megtanulása miatt is nagyon lényeges a csoportos együttlét. Stimulusnak nevezzük a környezetnek azon tényezőjét, amely a viselkedésre valamilyen hatással van. Az ember viselkedését befolyásolja a környezete, bizonyos biológiai tényezők, és a nyelvi szabályozás törvényszerűségei. A viselkedés által a környezetben előidézett változások nemcsak az adott viselkedéstől, de az aktuális környezet minőségétől is függenek. Ezt a környezeti hatást hívják kontingenciának. Szociális kontingencia az, amikor a környezetünkben lévő emberek miatt módosul a viselkedés. A nyelvi viselkedés eredendő célja, hogy az ember képes legyen felülemelkedni az aktuális környezeti hatásokon és azt tegye, ami a jól felfogott érdekét szolgálja. Ez a funkció testesül meg az akaraterőben, amely a nyelvi viselkedés egyéni viselkedés levetülésének tekinthető. Az akaraterő tágabb környezetében található azok a normák, szabályok, amelyek mind az egyén mind a közösség hosszabb távú céljait szolgálják (Lajkó és Barabás, 2010.).

Mivel a konduktív pedagógia az egyén mozgásállapotának javítása érdekében a csoportban történő tanulás révén törekszik a központi idegrendszer befolyásolására, ezért fontos, hogy szót ejtsünk azokról az agyi folyamatokról, amelyek felelősek a motivációért és a kooperációért. Ennek érdekében a következőkben a motiváció jelensége kifejezetten az ideglélektan oldaláról kerül megvilágításra. Deák (2011) ismerteti az agy motivációért felelős területeit. Kiemeli, hogy a motivációban a köztiagnak kitüntetett szerepe van, hiszen ott található a hipotalamusz. A hipotalamusz szabályozza az ún. elsődleges drive-ok működését. Ezen az agyterületen két ellentétes folyamat megy végbe. Az egyik folyamat gátlólag, míg a másik serkentően hathat a viselkedésre. A limbikus rendszer kiterjedt agyterületeket foglal magában, melyek elsősorban a féltékék mediális részén, zömében a temporális lebeny területén található. Ez a rész kapcsolatban áll az érzékelő idegpályákkal és az agytörzsszel is. Itt történik a beérkező ingerek „minősítése”, érzelmi színezetű értékelése. Azt, hogy mennyire vagyunk motiváltak, és hogy milyen érzelmek társulnak az adott cselekvés végrehajtásához azt a limbikus rendszertől kapott visszajelzések döntően befolyásolják, ez kihat arra is, hogy esetleg máskor is kedvvel ismételjük-e meg az adott cselekvést, vagy sem. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a limbikus rendszer agyunk „pedagógusa”, mivel értékeli és minősíti. A fejlettebb agykérgi részeknek, valamint a hormonális és a vegetatív idegrendszeri

tényezőknek is szerepük van a motivációban. Az egyéni motiváció nagyon fontos, ám talán még a személyes motivációnál is lényegesebb, hogy képesek legyünk szűkebb és tágabb szociális környezetünkben kooperálni másokkal, hiszen legtöbbször mások hatékony közreműködésére is szükség van, hogy elérjük személyes céljainkat. Benedek és Braunitzer (2010) végzett neurológiai vizsgálatában elemezte a motivált viselkedések közül a kooperatív viselkedési formákat. A kooperatív sprektum az egyén viselkedésspektrájáért felelős, amely az ellenségeskedéstől a kooperációig terjed. Az 1. ábra a kooperatív sprektumot alkotó viselkedésmintázatok kifejeződésének alapvető részfolyamatait ábrázolja neurológiai vizsgálatok alapján.

1. ábra: A kooperatív viselkedés mintázatai (forrás: Benedek és Braunitzer, 2010, 34. o.)



Benedek és Braunitzer (2010) alapján ágenciaérzésnek nevezzük, ha az interakcióban lévő felek cselekedeteiket önmaguktól származóként azonosítják, amely a munkamemória prefrontális agykérgi rendszerein keresztül valósul meg. Ezek a területek felelnek az agresszív, vagy kooperatív válaszok helyzetnek megfelelő adekvát módon történő gátlásáért is. A folyamatban fontos hogy mennyire ismerjük a partner szándékait, reakcióit, azaz rendelkezünk-e az elmeteória, vagy mentalizáció képességével. A munkamemória az információk fenntartása miatt fontos, még a multiszenzoros integráció a komplex környezet monitorizálására szolgálhat annak érdekében, hogy az információ a célcsoporttal összevethető legyen. A motivált kooperatív viselkedés kialakulása hosszú folyamat.

A csecsemők a kellemes ingereket keresik, a kellemetlenséget okozó ingereket kerülnek, de fejlődésünk során egyre inkább képessé válunk reakcióink késleltetésére, amelyhez elengedhetetlen a vegetatív idegrendszer, limbikus rendszer, hipotalamusz-hipofízis-mellékvese tengely, valamint a frontális-prefrontális kéregrészek összjátéka. A hipotalamusz, a központi idegrendszer koordinátora, ha a testből érkező jelzések indokoltá teszik, a hipofízisen keresztül hormonálisan aktivizálja a mellékveséket és kiváltódik a stresszreakció. A félelemérzésért az amygdala a felelős, amely veszélydetektorként működik. A szeparációs szorongás 10 hónapos korban jelenik meg. A kötődés hiánya nagyon káros a korai életkorban

az idegrendszerre, mert krónikus stresszként hathat, ami miatt a hippokampusz glükokortikoidban gazdag receptorai felfokozottan működnek, ennek következtében a fejlődésben jelentős visszamaradottság tapasztalható. Továbbá a szociális izoláció következtében az impulzusszabályzásért felelős frontális kérgi területek nem tudnak megfelelően bejáratódni, ami tanulási nehézséget, és rossz vagy csökkent szociális funkciót okoz.

A társas interakcióban maga a társ és a nekünk szentelt figyelme a jutalom. Megvannak az agy jutalmazásért felelős részei, ezek a következők: a hippokampusz, amelynek általános társas tanulási funkciója van, az agytörzs ventralis tegmenuma, amely a partner jutalomértékének kialakításáért felel. Végül, de nem utolsó sorban a nucleus accumbens-striatum, amely kiegészíti a frontális kéreg kognitív szabályalkotó funkcióját emocionálisan. A fentebb már idézett Benedek és Braunitzer (2010) nyomán az itt végbemenő dopamin felszabadulás segít többek közt az új viselkedések elsajátításában.

A szociális életképesség komponensei: egészségmegőrzés, élethosszig tartó tanulás, munkába állás jelentősége a mozgássérülteknél

Munkámban azért hangsúlyoztam ki ennyire a kortárs csoportban történő fejlesztést, mert ez előkészíti a neveltek tágabb szociális közösségekbe (óvodai és iskolai közösségekbe) történő sikeres integrációját. Pető már a kezdetek kezdetén szociálisan életképesé akarta tenni a rábizott személyeket, megtanítani őket a „konstruktív életvezetésre, vagyis arra, hogy szociálisan értékes, de egyénileg is eredményesek” legyenek (Bábosik, 2004, 13. o.). Bábosik (2011) három feltételt említ a szociális életképesség szempontjából: a munkavilágára való felkészülést, az élethosszig tartó tanulást, illetve az egészségmegőrzést.

Az egészségtudatos életvitel az egészségmegőrzés: jellemzően a neveltek rendszeresen részt vesznek a normál iskolai testnevelés órán, amellet, hogy természetesen megkapják a speciális szükségletüknek megfelelő fejlesztést is. A mozgássérültek esetében még nagyobb jelentősége van a mozgás megszerettetésének és az egészséges táplálkozásnak, mert ha elhíznak, az rohamosan rontja az állapotukat, beszűkül a mozgástartományuk és fokozódik az ízületek kopása. A rendszeres sportolás nemcsak az állapotmegőrzésben segít, de életük más területére is kedvezően hat. Segítheti őket a beilleszkedésben, baráti kapcsolatok kialakításában és a megküzdésben. A mozgás fiziológiás szempontú hatásai a következők: javítja a szív-és keringési rendszer működését (az erek rugalmasabbá válnak és a szívműködés is stabilabbak lesznek), továbbá a pulzusszám is lecsökken; a légzőrendszer oxigénfelvevő képessége nő; javul a mozgáskoordináció; jótékonyan hat az idegrendszerre és az immunrendszerre; valamint a megfelelő testsúlyelérésében és megtartásában is segít, stb. (Lénárt, 2002, Gyömbér és Kovács, 2012.) A sok pozitív élettani hatás közül leginkább fontos kiemelni a légzőrendszerre gyakorolt hatását, gyakori főleg a spasztikusoknál, hogy a feszes állapot nemcsak a végtagokat érinti, de a légzőszervekben is jelentkezhet, amelynek következménye a normálnál jóval gyakoribb levegővétel. Izzalmi állapotban ez hatványozottan jelentkezik, eredménye erős zihálás és kifulladás. A rendszeresen végzett sporttevékenység segíthet a helyes légzéstechnika elsajátításában is. A Pető Intézet kiemelt feladatának tekinti a sportban tehetséges fiatalok támogatását, ezért 2010 májusában létrejött a Pető Sport Egyesület. A Pető Intézet mozgássérült diákjainak, neveltjeinek alkottak egy sportolást segítő, a mozgássérültek sportját támogató szervezetet. Az egyesület célja, hogy az egészséges és sportértékű testmozgást rendszeressé tegye a diákoknak, és elindítsák őket az általuk támogatott versenysportokban, paraolimpiai sportágakban.

Munka világra való felkészülés: a jó fizikum nélkülözhetetlen a napi munkavégzéshez, hogy az illető személy meg tudja tenni az otthona és munkahelye, vagy oktatási intézménye

közötti távolságot. Móre és Mező (2016) ismerteti a fogyatékosok hazai közoktatási és közfoglalkoztatási helyzetét. A statisztikai adatokból egyértelműen kitűnik, hogy lassú növekedés tapasztalható a fogyatékos személyek foglalkoztatása tekintetében (köszönhetően a törvényi szabályozásnak, amely például kedvezményeket biztosít a megváltozott munkaképességű egyéneket foglalkoztató munkahelyeknek). Ezt a célt szolgálja például a Fogyatékos-barát Munkahelyek embléma is. A díjat 2010 óta közösen adja át az Emberi Erőforrások Minisztériuma az American Chamber of Commerce in Hungary, a Szövetség a Kiválóságért Közhasznú Egyesület és a Salva Vita Alapítvány. Az elismerés elnyeréséért a pályázóknak be kell mutatniuk egy rövid távú 3 hónapos és egy középtávú 2 éves időtartalmú fejlesztést. Szigorú minősítési szempontoknak kell megfelelniük, ami eleget tesz az Európai Minőségmenedzsment Alapítvány (EFQM) Kiválóság Modellje alapján kidolgozott koncepciónak. Ha ezen a szigorú rostán átestek, két évig birtokolhatják az emblémát.(Net1).

Az élethosszig tartó tanulás: A lifelong learning koncepciója különösen hazánk Európai Unió csatlakozása óta van a köztudatban és hatja át mindennapi életünk számos területét, különösen az oktatást és a munkaerőpiacot. Az élethosszig tartó tanulás nem takar más, mint az egyéni képességek és készségek folyamatos fejlesztését. Mező (2013) szerint kreatív, azaz produktív tanulásról csak akkor beszélhetünk, ha megvalósul az információk kreatív módon történő gyűjtése és feldolgozása, vagyis a tanuló sokkal több tudással gazdagodik a tanulási folyamat révén. Mivel ennyire előtérbe került, hogy tanulás által az ember egyre jobb és jobb lehet, ez kedvezően hatott a fogyatékosok beiskolázására is a többségi iskolákba, egyre több iskola fogadja őket szívesen, hiszen a kreatív tanulás elmélete nem a hiányosságokra fókuszál, hanem a személyben megbúvó kiaknázatlan kreatív potenciálra.

Megoldásra váró feladatok a sikeresebb társadalmi el- és befogadásért

Ha csak a puszta statisztikát nézzük, az valóban bizakodásra ad okot, de ezzel szemben a valóság még sajnos mindig az, hogy sem a munkáltatók, sem pedig a nevelő-oktató munkát végző pedagógusok nem elég felkészültek a fogyatékosokra. Feketéné dr. Szabó Éva 2013-ban végzett felmérése szintén arra a következtetésre jutott, hogy a pedagógusok nem szívesen nyitnak a súlyosabb Cerebral Paresissel élők (továbbiakban CP) irányába, ami annak is köszönhető, hogy a „pedagógus a felkészületlenségéből adódóan alapvető tünetani ismeretek nélkül a gyermek fejlesztési programjában sem tudja kellően képviselni például a mozgás-koordinációfejlesztési igényeket, így oktatási és nevelési programjába sem tudja őket integrálni.”(Feketéné Szabó, 2013, 158. o.) A jövőben megvalósításra váró feladatok közül kiemeli a többségi iskola nevelőtestületének széleskörű tájékoztatását a CP-s tünetspecifikumokra, illetve a konduktori szakma hatásköreire és kompetenciáira vonatkozóan. Osztva Feketéné véleményét, fontosnak tartjuk az általános pedagógusképzésbe a központi idegrendszeri sérültekre vonatkozó ismeretek beillesztését, továbbá a konduktív nevelésben felhalmozódott tapasztalat és tudás hasznosítását a pedagógus-továbbképzéseken.

Gondolatait kiegészítve: nem csak a pedagógusokat informálhatnák, hanem legalább ilyen fontos volna a munkáltatók tájékoztatása és felkészítése is, mert egyszer véget érnek az iskolapadban töltött évek és hiába a jó oktatás, a tanulmányi sikerek, ha az egykori nevelt a munkaerőpiacon nem állja meg a helyét, képtelen lesz az önfenntartásra. Sürgős volna az egykori időközben felnőtté lett gondozottak munka világába történő segítése, mint ahogy az már számos külföldi konduktív nevelést folytató centrum koncepciójában jelen van. Nem is beszélve a felnőttkori utógondozásról és a mozgásállapotot megőrző rehabilitációs és sporttevékenységek felkínálásáról, amely külföldön már szintén bevett gyakorlat. Akkor beszélhetünk igazán hatékony konduktív-konstruktív életvezetési modellről, ha az egy életen át tart, és nemcsak az alap és közoktatás idejére szól csupán.

Záró gondolatok

Jelen tanulmány a Dr. Pető András által kidolgozott konduktív nevelést ismertette konstruktivista perspektívából. A kortárs csoport szerepe került a fókuszpontba, rávilágítva annak pedagógiai, pszichológiai és neurológiai jelentőségére. A tanulmány befejező része érintette a még megoldásra váró feladatokat a konduktív-konstruktív életvezetéssel kapcsolatban.

Irodalom

- Balogh, E. és Horváth Dezsőné (2014). *Dr. Hári Mária (1923-2001.)*. Budapest: Pető András Főiskola.
- Bábosik, I. (2004). *Neveléstudományok Nevelés az Európai Unióban*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Bábosik, I., Borosán, L., Hunyady Györgyné, M. Nadasdi M. és Schaffhauser F. (2011). *Pedagógia az Iskolában A szociális életképesség megalapozása*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Benedek, Gy. és Braunitzer, G. (2010). Az agressziótól a kooperációig: az együttműködési spektrum ideglélektani alapjai In: Zsolnai A. és Kosik L.(szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 32-47.
- Deák, A. (2011). *A motiváció*. Budapest: MPANNI
- Feketéné Szabó, É. (2013). A konduktív nevelés új feladatai. In: Bábosik I. (szerk.): *Az iskola optimalizálásának lehetőségei*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 153-162.
- Földesi, R. (2014). Pető András szellemi köre és személyes kapcsolatai. In: Németh A., Pukánszky B. és Pirka V. (szerk.): *Továbbélő utópiák. Reformpedagógia és életreform a 20. század első felében*. Budapest: Gondolat Kiadó. 302-316.
- Gyömbér, N. és Kovács, K. (2012). Pici lábak a pályán, avagy a fiatalkori sport pszichológiája. In: Gyömbér N. és Kovács K. (szerk.): *Fejben dől el. Sportpszichológia mindenkinek*. Budapest: NORAN LIBRO, 191-220.
- Karagiorgi, Y. és Symeou, L. (2005). Translating Constructivism into Instructional Design: Potential and Limitations. *Educational Technology & Society*, 8. 1. sz. 17-27.
Net: http://www.ifets.info/journals/8_1/5.pdf Letöltve: 2016.01.03-án.
- Lajkó, K. és Barabás, K. (2010). A viselkedésszabályzás dimenziói In: Zsolnai A. és Kosik L.(szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 15-31.
- Lénárt Á. (2002). Néhány gondolat a gyerekek sporttal kapcsolatos motivációjáról. In: Lénárt Á. (szerk.): *Tévhelyzetben. Sportpszichológiáról edzőknek és versenyzőknek*. Budapest: Országos Sportegészségügyi Intézet, 95-96.
- Móré M. és Mező K. (2016). Fogycatékossággal élők a tanulástól a munkavállalásig. *Különleges Bánásmód*, 2. 1. sz. 17-26.
Net: <http://www.hwpf.hu/kulonlegesbanasmod/archivum/kb2016-1/KB2016-1-017-E-1001-5165XXXX0-More-Mezo.pdf> Letöltve: 2016. 01.03-án.
- Mező K. (2013). Élethosszig tartó kreatív tanulás. In Juhász, J. és Szegedi, E. *Üzenet a palackban*. Budapest: Tempus Közalapítvány, 71-84. Elérhető a weben: https://issuu.com/tka_konyvtar/docs/uzenet_a_palackban_issuu_xs
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Oravecz, A. (2015). A Pető Intézet Integrációt segítő mindennapos tevékenysége itthon és külföldön, *Különleges Bánásmód*, 1. 4. sz. 49-64.
Net: <http://www.hwpf.hu/kulonlegesbanasmod/archivum/kb2015-4/KB2015-4-049-M-5000-65XXXXXX0-Oravecz.pdf> Letöltve: 2016.01.02-án

Pálvölgyi, F (2009). Az értékközpontú erkölcsi nevelés konstruktív rendszere. A szociomorális fejlesztés új szemléletű pedagógiai koncepciója *Mester és Tanítvány* **2009**. 21. sz. 134-150.

Net: <https://btk.ppke.hu/uploads/articles/6694/file/21.pdf#page=135> Letöltve: 2016.01.02-án.

Réthy Endréné (2015). *Elégedettség, Boldogság, Jólét tanuló tanárok körében* Győr: Palatia Nyomda és Kiadó Kft.

Net1:<http://www.hrportal.hu/c/ezek-a-fogyatekossag-barat-munkahelyek-20150324.html>

MŰHELY BEMUTATÓ

**A FLOW ÉLMÉNY MOTIVÁLÓ HATÁSA A KÖRNYEZETI NEVELÉS SORÁN
CP-S SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓKNÁL AZ ÖKOISKOLA KERETEIN
BELÜL**

Szerző:

Bacsó Gizella
Semmelweis Egyetem, Pető András Kar
(Magyarország)

Első szerző e-mail címe:
gizellabgizellab@gmail.com

Lektorok:

Dr. Pintér Henriett,
Semmelweis Egyetem (Magyarország)

Gál Franciska
Semmelweis Egyetem (Magyarország)

Bacsó Gizella (2018): A flow élmény motiváló hatása a környezeti nevelés során CP-s sajátos nevelési igényű tanulóknál az ökoiskola keretein belül. *Különleges Bánásmód*, IV. évf. 2018/3 szám, 103–107. DOI 10.18458/KB.2018.3.103

Absztrakt

A mai társadalmi elvárásoknak megfelelően az ökoiskola keretein belül célunk olyan tanulók nevelése, akik fogékonyak a környezeti ártalmak felismerésére, képesek a környezeti válság elmélyülésének megakadályozására. Feltételeztük, hogy a konduktív pedagógia komplex, alkalmazott pedagógiai rendszerébe beilleszthetők a környezeti nevelés tanórákon kívüli lehetőségei még SNI tanulóknál is. Azokat a tevékenységeket emelném ki, amelyek a flow élményt leginkább kiváltják diákjainkból, ezzel segítve a belső motiváció kialakítását mindazon tevékenységek iránt, amelyek a környezeti nevelés érdekeit szolgálják. A változások megmutatkoznak az ilyen jellegű programok számának növekedésében is. Annak ellenére, hogy szegregált iskola vagyunk, mégis igen meghatározó intézményünkben a környezeti nevelés, és ezt a szemléletet falainkon kívülre is megpróbáljuk közvetíteni.

Kulcsszavak: pedagógia, konduktív pedagógiai, ökoiskola, flow-élmény

Diszciplina: pedagógia

Abstract

According to today's social norms, within the framework of an eco-school, our aim is to educate students who can recognize environmental hazards and are able to prevent the deepening of the environmental crisis. We have assumed that the possibilities of environmental education outside the classroom can be integrated in the complex system of conductive education, even for children with special needs. I would like to highlight those activities that trigger the flow experience for our students, helping create an internal motivation for all activities that serve the interests of environmental education. The changes also show in the increased number of such programs. Even though we are a segregated school, environmental education is still very decisive in our institution and we try to convey this view outside our walls.

Keywords: pedagogy, conductive education, eco-school, flow experience

Disciplines: pedagogy

A szociális tanulás és a flow élmény a környezeti nevelésben

A mai társadalomnak egyre inkább elvárása olyan személyiségek nevelése, akik a fenntartható fejlődés elvét figyelembe véve képesek a környezeti problémák megoldására és az ebből adódó helyzetek kezelésére. A környezettudatosság és a fenntarthatóság komplex nevelési feladat, amely leginkább a természetismerethez és a biológiához kapcsolódik (Kerettantev, 2016).

Ebben a nevelési folyamatban játszanak kiemelkedő szerepet az ökoiskolák, melyek rendszer szerűen és gyakorlatként foglalkoznak a környezettudatossággal, a fenntarthatóságra, a környezeti és az egészségneveléssel, valamint a globális felelősségvállalás-nevelésre is komoly hangsúlyt fektetnek. Egy ökoiskola különbözik egy átlagos iskolától, mert a fenntarthatóság elvét szemelőt tartva az iskolai élet minden területén megjelennek az erre irányuló nevelési törekvések. A fenntartható fejlődés csak abban az esetben valósulhat meg, ha takarékosabb eszközöket, eljárásokat dolgozunk ki és megváltoztatjuk fogyasztási szokásainkat. Gyakran azonban a látszólag takarékosabb eljárások környezetszennyezőbbek és hosszú távon károsabbak, mint a hagyományos módszerek. Az ember a technológiájával minden társadalmi problémát meg tud oldani, de közben száz új probléma keletkezik. Ezt az öngerjesztő folyamatot gyakran haladásként értelmezzük (Csányi, 2008).

A Semmelweis Egyetem Pető András Gyakorló Általános Iskolában olyan SNI-s tanulók járnak, akiknek többsége CP-s (cerebral paresis). A konduktív iskolában a mozgássérült tanulóink egy olyan komplex nevelési rendszer résztvevői, amely aktivitásra, cselekvésre ösztönöz. A konduktorok személyisége igen meghatározó, mivel személyre szabotottan, individuális mértékben szegregáltan kell dolgozniuk (Hári és Ákos, 1971). Ebbe a konduktív napirendbe építettük be a környezeti nevelést is. A nevelőknek az is a feladata, hogy személyes példaadással is segítsék a gyerekeket olyan szokások kialakításában, amelyek a környezet védelmét szolgálják, mivel az utánzás, mint tanulási módszer jelentősen hozzájárul a társadalmi viselkedés alakulásához (Bandura és Walters, 1963). Érdekes, innovatív programokkal és módszerekkel próbáljuk a gyermekek érdeklődését felkelteni a környezetvédelem, a környezet védelme iránt, legyen az természetes vagy mesterséges környezet. Programjaink során törekszünk a flow élmény elérésére. Ha a gyerekek boldogok ezen tevékenységek közben, akkor arra számítunk, hogy belső motivációjuk megerősödik, hogy még több hasonló élményhez jussanak (Csíkszentmihályi, 1997).

A műhely neve

A Pető András Gyakorló Általános Iskola Ökoiskolája évek óta működő, a lefektetett alapelveket prioritásként kezelő, a szemléletformálásra alapvető pedagógiai értéként tekintő műhely.

Legfontosabb célkitűzéseink

Szerettük volna, és jelenleg is szeretnénk az SNI-s, részképességzavarokkal és sok egyéb – akár szociális – hátránnyal küzdő tanulóinkkal megvalósítani a környezeti nevelést oly módon, hogy elnyerjük és megtartsuk az ökoiskola címet. Természetesen nem a cím elnyerése és megtartása a fontos, hanem annak révén, a tevékenységek folyamatában végzett produktív szemléletformálás. Szeretnénk bizonyítani, hogy a mozgássérült SNI-s diákok is képesek aktívan tenni a környezetért. Egyre több diákot és nevelőt szerettünk volna és szeretnénk bevonni a tevékenységekbe. Szeretnénk elérni, hogy a mindennapi tevékenységek kapcsán az apró, de jelentős szemléletbeli változások és cselekvések belső igénnyé váljanak: pl. víz elzárása fog- és kézmosáskor, a tudatos vásárlói szokások alakítása. Tevékenységünk fontos értékközvetítő, így kiemelt célunk, hogy a sérült gyermekek szemléletformálásán keresztül szüleik attitűdjét is az általunk kívánt irányba terejljük, valamint hasonló profilú

intézményeknek példát mutassunk, és végül, de nem utolsó sorban – szegregált intézményként – követendő példát állítsunk a többségben lévő integrált képzést nyújtó iskoláknak, növendékeinek, pedagógusainak.

Tárgyi és személyi feltételink

Az ökoiskola cím elnyeréséhez bizonyos tárgyi feltételeknek is meg kell felelni. Szerencsés helyzetben vagyunk, mert iskolánk Budán a Gellért-hegy tövében helyezkedik el. Az épületünk akadálymentes, nagy füves, dísnövényes kertben, évtizedes fák árnyékában áll. Kertünk Madárbarát Kert. Gyakran itt tervezünk és tartunk szabadtéri foglalkozásokat, órákat. Rendelkezünk emelt növényágyásokkal, amelyek segítségével kerekesszékes tanulóinknak is lehetőségük van arra, hogy aktívan ismerkedhessenek a kertészkedéssel. Iskolánk területén található jelenleg 4 db komposztáló, szelektív hulladékgyűjtő kukák és műanyag palack prések. Ezeket a gyerekek már önállóan és állandó nevelői odafigyelés nélkül is használják. Személyi feltételeink ideálisak ahhoz, hogy az ökológiai szemléletű környezeti nevelés megvalósulhasson, mert a napirend során szakképzett konduktorok dolgoznak a diákokkal, akik gyakran tanári, illetve gyógypedagógiai végzettséggel is rendelkeznek.

Programjaink a flow-élmény szellemében; szelektív hulladékgyűjtés

A szelektív hulladékgyűjtés külön odafigyelést igényel, így a gyerekek, nevelők és a technikai személyzet összehangolt munkájára van szükség a megvalósuláshoz. A konduktív foglalkozásokba immár tudatosan beépítjük azokat a tevékenységeket is, melyek a környezetvédelemhez kapcsolódnak. A gyerekek a mozgásfejlesztés feladatául sokszor palackot préselnek, fém italos dobozokat taposnak laposra, a komposztálóhoz, vagy a szelektív gyűjtőhöz viszik a hulladékot. Nagyon kedvelik ezeket a feladatokat, mert úgy érzik, hogy hasznos és fontos tevékenységet végeznek. A flow élmény pozitív hatásait tapasztaljuk. Lassanként ezek a tevékenységek a mindennapi életük részévé válnak. A diákoknál gyorsan kialakul az igény az ilyenfajta környezettudatos szemléletű napirendre, ám problémát okoz a nem pedagógus kollégák magas fluktuációja, mert nekik, mint felnőttnek példaadónak kellene lenni a környezettudatos viselkedés terén, de az munkavállalók gyakran nálunk találkoznak először ezzel a szemlélettel. Az ő szemléletformálásukkal is foglalkoznunk kell, bár ennek lehetőségei igen korlátozottak.

Nem tanítunk, szemléletet alakítunk!

Ezt a mottót a mindennapokra is alkalmazzuk, de különösen igaz az ökológiai projektnapra. A gyermeknap évek óta projektnap iskolánkban, ahol a nap címe a környezetvédelemmel kapcsolatos. Az alsó tagozat forgószínpadszerűen szervezett játékos programok kapcsán ismerkedik a témával. A felsősöknek immár hagyományosan akadályversenyt szervezünk. Ezen a napon nem az ismeretszerzés a fő cél, hanem az, hogy érzéseket, gondolatokat ébresszünk a témával kapcsolatban. Mindezt a játékos, vidám hangulattal szeretnénk megerősíteni, hogy a pozitív benyomások erősítsék a pozitív pedagógiai hatást. A projektnapot immár hagyományosan összekötjük olyan alkotói pályázattal, ahol a témához kapcsolódó rajzokat és újrahasznosított anyagokból készült alkotásokat mutatnak be a csoportok, és az alkotásokból készült dekoráció díszíti néhány napig a folyosói faliújságokat. Olyan témákat dolgozunk fel, mint nemzeti parkjaink vagy Magyarország vízkészlete. Mődünk volt már ismerkedni az egészséges élelmiszerekkel és környezetbarát előállításukkal. A gyerekek már maguk kéri, hogy ezen a napon gyümölcsök és zöldség mártogatós legyen a tízórai, de a zöldségszobrászat is rendszeres ilyenkor. Volt olyan gyerek, aki életében először azért volt hajlandó megkóstolni néhány zöldségfélé, mert az új formában már nem az általa nem kedvelt étellel azonosította.

Ki a szabadba!

A jobb motiváltság, a tapasztalatszerzés és tevékeny, aktív tanulás nem csak konduktív szempontból fontos, de a környezeti nevelésünk kapcsán is kiemelkedő szerepet kap. A konduktív foglalkozások helyszíne gyakran az iskola kertje, vagy más könnyen elérhető közeli parkos, zöld területet. Ez különösen fontos a mi gyerekeink számára, mert sérültségükből fakadóan küszködnek a tapasztalathiányból adódó részképeség zavarokkal. A cselekvésen keresztüli tanulás a tapasztalatok szerint szinte minden tanuló számára hatékonyabb, a mozgássérült tanulók számára pedig kiemelten fontos. A legtöbbjüknek hiányosak az ismeretei a természetes környezetünkről, még többüknek akadályozott a természeti környezet tapasztalati megismerése. A tapasztalás kapcsán differenciálunk, amennyiben lehet, a gyerekeket visszük a természet közelébe, de ha ez nem megvalósítható mozgásállapotuk miatt, akkor, amit lehet (növények, ásványok stb.) mi visszük a gyerekekhez. A szabadban való játék, program során fantáziájuk, kreativitásuk, szociális kapcsolataik fejlődnek. Sajnos nagyon sok az olyan helyszín, mely mozgássérültek számára nem vagy nehezen elérhető, megközelíthető, bár az utóbbi időben – pl. a tanösvények kialakításakor – rájuk is gondolnak a tervezők, kivitelezők.

Az Iskolakert program is a segítségünkre van. Minden csoport számára biztosítottunk az intézmény udvarán egy parcellát és a „megműveléséhez” palántákat, magokat. Azért, hogy ez minden gyerek számára elérhető tevékenység legyen, emelt ágyásaink vannak, ami adott esetben még tolokocsiból is művelhető. Differenciáltan minden diákunk számára megkeressük azokat a tevékenységeket és technikákat, amellyel egyedül is képes elvégezni a feladatot, tehát sikerélménye van, és ezáltal flow élményhez is jut.

Élménypedagógia, vendégládók

Az élménypedagógia módszertanához kapcsolódóan a teljesség igénye nélkül olyan programokat említhetünk, mint a lovas táborok, állatkerti élménypedagógia, Tropicarium vagy vendégládók meghívása, illetve intézményi kapcsolatok más egyetemek környezeti nevelés iránt elkötelezett hallgatóival. A vendégládók személye már önmagában is motiválóerővel bír, valamint az általuk közölt, bemutatott hasznos, érdekes információkat, kísérleteket könnyebben jegyzi meg diákjaink az újszerű pedagógiai helyzet motiváló hatása miatt. Ökoszakkörünk, a Természetismeret, Tehetséggondozás vagy a Fenntarthatósági Témahét, illetve a Happy hét is kedvelt a tanulók körében. A téma határain belül ők is kibontakoztathatják a fantáziájukat, a témához kapcsolódó kivitelezhetőnek tűnő ötleteiket meg – lehetőségeinkhez mérten – meg is valósítjuk. Diákjaink itt jutnak legintenzívebben flow élményekhez pl.: egy óriáskígyó megérintésekor.

Eredményeink és további céljaink

Céljaink nagy részét sikerült megvalósítani. Másodszor is elnyertük az ökoiskola címet. Tanulóinkat számtalan élményhez juttattuk a környezeti nevelés terén. Szemléletváltás is kimutatható a diákok és a nevelők körében egyaránt. Egyre többen vesznek részt aktívan és önként az ökoiskola tevékenységeiben, egyre inkább a mindennapi rutin részei lesznek az olyan feladatok, mint a szelektív hulladékgyűjtés, vagy a komposztálás. A diákönkormányzat zöld járőre hetente szűrőpróbaszerűen ellenőrzi az égve felejtett világítást és a vízcsapokat. A gyerekek által színezett és kihelyezett logók figyelmeztetnek, ezért a zöldjárőr feladata szinte jelképpé vált az elmúlt évek alatt. A legnagyobb eredményt diákjaink körében sikerült elérnünk, de lassan a nevelőtestület legnagyobb része is magáévá teszi programunkat. A technikai személyzet egy része is képes már együttműködni velünk. Természetesen a további fejlődés lehetősége az ökoiskolai programban is biztosított: a családok nagyobb része felé még nem tudjuk elég hatékonyan közvetíteni ezt a szemléletet, így ezen a területen felelősségünk egyértelmű. A közeljövő feladata lesz olyan módszerek és eszközök keresése,

felkutatása, amelyek segítségével a szülőket, testvéreket és nagyszülőket is be tudjuk vonni ökológiai szemléletű nevelőmunkánkba, így megváltozott attitűdjük révén egyre bővülő ökoközösségé válhatunk.

Irodalom

Bandura, A., & Walters, R. (1963): *Social learning and personality development*. New York: Rinehart & Winston.

Csányi, V. (2015): *Íme, az ember. A humánetológus szemével*. Budapest: Libri Könyvkiadó.

Csikszentmihályi, M. (1997): *Flow – Az áramlat: A tökéletes élmény*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Hári, M., & Ákos, K. (1971): *Konduktív pedagógia*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Kerettanterv (2016). Letöltés ideje: 2018.02.12

Web: http://kerettanterv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html

RECENZÍÓ

**PETŐ ANDRÁS VERSEK
(RECENZIÓ)**

A recenzió szerzője:

Oravecz Adrienn
Eszterházy Károly Egyetem (Magyarország)

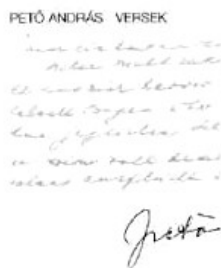
Első szerző e-mail címe:
ora_adri@msn.com

Lektorok:

Dr. Estefánné dr. Varga Magdolna
Eszterházy Károly Egyetem
(Magyarország)

Dr. Kállay G. Katalin
Károli Gáspár Református Egyetem
(Magyarország)

Oravecz Adrienn (2018): Pető András versek (recenzió). *Különleges Bánásmód*, IV. évf. 2018/3. szám, 111–113. DOI 10.18458/KB.2018.3.111



A recenzió alapjául szolgáló mű bibliográfiája:

Pető András (2017): *Pető András Versek*. Pető András Főiskola, Budapest. ISBN 978-963- 87821-7-5

Kulcsszavak: konduktív pedagógia, Dr. Pető András, versek,

Diszciplina: gyógypedagógia, irodalomtudomány

Jelen kötet a hazai gyógypedagógiai történet egyik kiemelkedő alakját, Dr. Pető Andrást, a konduktív nevelési rendszer megteremtőjét mutatja be, egy új eddig kevésbé ismert oldaláról. A kötetben Pető András mint az irodalomtudományban is jártas polihisztor poéta elevenedik meg. Mielőtt ismertetném a verselésben és rímfaragásban is kimagaslót alkotó költői oldalát, röviden bemutatnám szakmai múltját és annak legjelentősebb állomásait. „A Pető-módszer azért különleges, mert fokról-fokra szó szerint megtanítja felállni azt az embert, akiről mások úgy vélik, nem képes rá. Ez a módszer egy kulcsot ad a mozgássérült emberek kezébe és megtanítja, hogyan élhetnek fogyatékoságuk ellenére normális életet.” (Oravecz, 2016, 339.o.) Már igen korán a pályamű elején megmutatkozik sokrétű és szerteágazó érdeklődése az orvos és egyéb társtudományok területén. Az orvoslás tudományát Bécsben sajátította el, ahol különféle szakterületeken próbálta ki magát medikusi éve alatt. A bécsi időszakból két jelentős állomást fontos kiemelni, amelyek megalapozták későbbi konduktív komplex programjának alapjait. Az egyik az 1922-es esztendő, amit a Semmeringi gyógyintézetben töltött, ahol behatóan tanulmányozta a különféle mozgásterápiákat. A másik fontos 1928-1929-ig tartó időszak a Volkssanatorium Mauer volt. Ennek az intézetnek orvosigazgatója, ahol különböző gyógymódok egyesítésével foglalkozott: torna, fizioterápia, diéta, aktív életrend kialakítása a betegek számára, amelybe színházlátogatások és egyéb sport tevékenységek is beletartoztak. A fizioterápia iránt igen élénk érdeklődést mutatott, már a kezdetektől a Bécsben töltött évek alatt, főleg az a nyolc év, amelyet a Fizioterápia Intézet

munkatársaként töltött el nagyban hozzájárultak ahhoz, hogy 1938-as hazatérte után a legkorszerűbb módszerekkel és eljárásokkal segítse központi idegrendszeri sérült páciensei gyógyulását és rehabilitációját. 1945-től egészen haláláig a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola tanszékvezető tanára volt. Ez biztosította a keretet a módszerei megalapozásához.

A kötet aktualitását halálának 50. évfordulója adja. A kötet előszavában Feketéné dr. Szabó Éva a Semmelweis Egyetem Pető András Karának megbízott dékánhelyetese és a Konduktív Pedagógiai Központ megbízott igazgatója Pán Imre szavaival kezdi meg az emlékezés folyamatát és nyitja meg az ünnepi kiadványt. A vékony kötet húsz darab verset tartalmaz, amelyek egy-két versszakból állnak csupán. A versek eredetileg német nyelven íródtak, különlegességük, hogy a magyar fordítás mellett helyett kaptak az eredeti kéziratos változatok is, így a kedves olvasó láthatja, figyelemmel kísérheti Pető javítgatásait, ahogyan csiszolgatta és alakíttatta őket. A kötetben található verseknek nincs címük és mind 1958-ban, 1959-ben íródtak. A költemények rendezési elvét a napra pontos keletkezési dátum szolgáltatja.

Témájukat tekintve változatosak, találhatók a szerelemmel és a testi gyönyörökkel foglalkozók, például 1958. XII. 21-i keltezésű:

*„Amikor alszol ott fekszel látszólag mindenkitől elkülönülten.
És teljesen elszigetelten.
És mégis valamennyi és minden egyes emberhez hozzá vagy kötve.
A felső szférák szenvedés tompította visszhangja.
Egy a számtalan ránc közül a Föld arcán, ami alvás közben álmra sarkall.
A beteljesülés óhaja és a szerelmi vágy az hajt ébren is.
Nem térsz ki az elől, ami közvetlenül kegyetlen és gyötrelmesen kínos.
Túl sok gyönyörűség vár titokban.
Csak állj készen.” (Pető, 2017, 25.o.)*

Vannak lét értelmező sorai, mint az 1958 VIII. 27-én keletkezett:

*„Amikor megmozdul a Gonosz és ájultan védekezik a Jó,
amikor készülődik a vihar és az özönvíz mindent felkavar.
Amikor meginognak az erősek és elhalványul az ég.
Tekinteted felemler minket. És kezred oltalmaz.” (Pető, 2017, 9.o.)*

Találunk a költemények között önvallomás jellegűeket a magányról és a küzdelmekről, mint 1958. VIII. 22-én keletkezett darab:

*„Hiányoztok nekem ti akik elvándoroltatok.
A távolba költöztetek.
A holtak birodalmába enyésztek.
Nem érzem testetek leheletét.
Nem látom arcjátékokotokat és tekinteteket.
Kérdezek és nem feleltek.
Szomorú vagyok nem vigasztaltok.
Jókedvű vagyok nem gyújtotok velem lámpást.
Messze vagytok felfoghatatlanul messze.
Találkozunk-e még valaha?
Felismerjük-e majd egymást, ha találkozunk?
Életem nehéz és könnyű, mint bárkié.
Életem szomorú és vidám, mint bárkié.
Végzem a dolgom és nincsenek vágyaim.” (Pető, 2017, 17.o.)*

Ez a kötet azért kedves a szívemnek, mert úgy érzem, hogy a verseket olvasva megelevenedett előttem alakja. Ha lehetne időutazást tenni a múltba és találkozni egy elhunyt személlyel, én legszívesebben Pető Andrással ülnék le beszélgetni. Nagyon érdekes volt megtapasztalni személyiségének érzéki oldalát, de legalább ilyen élvezetes volt olvasni a Világgal, Élettel és Halállal kapcsolatos eszmefutatásait. A költemények rövidek, de igen intenzív kép és szövegalkotás jellemzi őket. A mondanivaló sűrített és mélyenszántó gondolatokban gazdag, valósággal magával sodort olvasás közben. A költői munkáságában szintén jól tetten érhető a komplexitásra való törekvés, amely orvosi és gyógypedagógiai tevékenységének egyik legfontosabb jellemvonása volt.

Ezt a kötetet jó szívvel ajánlom minden irodalomkedvelő gyógypedagógusnak. Az élet értelméről töprengő és még önmagukat kereső filozofikus lelkületű fiataloknak. Bárkinek, aki szeretne egy képzeletbeli időutazást tenni a „Varázslatos Pető” világában és megismerni szellemének eddig feltáratlan kincseit.

Irodalom

Oravecz, A.(2016). Bepillantás a Pető Intézet életébe In Deák A. Kollega Tarsoly I.(Szerk.), *Tanulmányok a konduktív pedagógia köréből A Hári Mária-pályázat gyűjteményéből* pp.335-347. Budapest, Pető András Főiskola.

Pető, A.(2017). *Pető András Verseik*. Budapest: Pető András Főiskola.

KONFERENCIA FELHÍVÁSOK

MEGHÍVÓ A III. KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD NEMZETKÖZI KONFERENCIÁRA



A Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Pszichológiai és Gyógypedagógiai Intézete valamint a Különleges Bánásmód Folyóirat Szerkesztősége tisztelettel meghívja Önt a III. Különleges Bánásmód Nemzetközi Tudományos konferenciára.

A konferencia ideje: 2018. november 30.

A konferencia helye: Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar
(4220, Hajdúböszörmény, Désány István u. 1-9.)

A konferencia hivatalos nyelve: magyar és angol.

A konferencia immár harmadik alkalommal kíván teret adni a különleges bánásmódot igénylő gyermekekkel/fiatalokkal/felnőttekkel foglalkozó szakemberek, kutatók tudományos, szakmai tanácskozásának, keresve és megalapozva a tudományos, szakmai megújulás útjait, lehetőségeit.

Konferenciánk közös szakmai teret kíván adni azoknak, akik megfogalmazzák és közreadják a különleges bánásmódot igénylő csoportok (sajátos nevelési igényűek; beilleszkedési, tanulás, magatartási nehézséggel élők; tehetségek) nevelésére, ellátására alapozott pedagógiai, pszichológiai illetve egyéb társtudománybeli tapasztalataikat, elképzeléseiket, kutatási eredményeiket.

A plenáris előadásokat szekciók és/vagy poszter bemutatók követik.

A részvételről a köznevelésben dolgozó kollégáknak a konferencia zárása után igazolást adunk ki, melyet a munkáltató beszámíthat a hétvévenkénti továbbképzés kötelező 120 órájába.

A konferencián való részvétel feltételei:

Részvételi díj: 5.000 Ft/16 Euro (mely tartalmazza: a konferencia részvételt, az ebédet és a publikáció lehetőségét)

Jelentkezési határidő:

- Előadás vagy poszter bemutatására: 2018. október 20.

Absztrakt elfogadásáról visszajelzés: a benyújtást követő 1 héten belül

- Érdeklődő résztvevőknek: 2018. november 1.

Választható szekciók:

1. Sajátos nevelési igény (SNI)
2. SNI-Tanulásban akadályozottság
3. SNI-Logopédia
4. Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség
5. Tehetség
6. Intézmények, kutatások a különleges bánásmód terén
7. A különleges bánásmód multikulturális és szociálpedagógiai vonatkozásai
8. Különleges bánásmód köznevelési és civil műhelyei
9. Különleges bánásmód a munkaerőpiacon
10. PhD. szekció

A részvétel regisztrációhoz kötött, mely a részvételi díj átutalásával együtt érvényes!

Előadások és absztraktok elkészítésének paraméterei

Az előadások időtartama 15 perc, amelyet 5 perc vita követ. A konferenciára önálló kutatásra épülő, tudományos igényű előadásokat várunk, melyek a különleges bánásmód témaköréhez kapcsolódnak.

Az előadáshoz szükséges technikai eszközöket (tábla, számítógép, projektor) biztosítjuk.

Az absztrakt formai követelményei:

- 250-300 szó terjedelemben.
- A főszöveg Times New Roman betűtípussal, 11-es betűmérettel és 1,0 pt-os sortávolsággal.

A Konferencia végleges programjának kiírása október végén várható.

Utazás és szállás egyéni szervezésben valósul meg (kedvezményes szállás kérhető a Kar kollégiumában).

Jelentkezés: A konferenciára jelentkezni a www.degygyk.hu honlapon keresztül lehet.

Várjuk jelentkezését, és kérjük, hívja fel kollégái és tanítványai figyelmét is a konferenciára!

Üdvözlettel: a konferencia szervezői

**FELHÍVÁS A
PROFESSZOROK AZ EURÓPAI MAGYARORSZÁGÉRT EGYESÜLET
XVII. NEMZETKÖZI TUDOMÁNYOS KONFERENCIÁJÁN VALÓ RÉSZVÉTELRE**



A 15 éve működő Egyesület megalakulása óta kiemelt küldetésének tekinti a tudományos pályájukon elindult PhD-hallgatók, az azt tervező egyetemisták és a fiatal kutatók szakmai segítségét. E célból az elmúlt években tizenhat nemzetközi tanácskozást szervezett és az azokon elhangzott előadásokat tizenhat elektronikus könyvben jelentette meg (lásd: www.peme.hu).

A sikeres tudományos pálya megalapozását és a jövő vezető kutatóinak kinevelését ez alkalommal is támogatni kívánjuk azzal, hogy *2018. november 15-én, Budapesten nemzetközi tudományos konferenciát szervezünk a fiatal kutatók számára*, s az elhangzott előadások alapján készült tanulmányokat (lektorált, ISBN számmal ellátott) elektronikus kötetben a konferencia után rövidesen most is megjelentetjük.

A résztvevőket a szekció-elnökségek a tudományos pályára való felkészülésben szakmai tanácsaikkal, s a jövőre vonatkozó javaslataikkal is segítik. Mindezek mellett mentori kapcsolatok kiépítésére, s az Egyesület PhD-műhelyéhez való csatlakozáshoz is lehetőséget kapnak az előadó fiatalok.

E konferencián szívesen látjuk az összes hazai és határon túli fiatal magyar kutatót és doktori cselekményben részt vevő hallgatót, valamint a tudományos pályára készülő hallgatókat, diákokat is.

Dátumok és események:

- *Jelentkezési határidő: 2018. október 31.*

Jelentkezni maximum 3 oldalas tudományos vázlattal, (amelyben lehetőség szerint fogalmazódjék meg a kutatás eredményeinek tervezhető hasznosulási terepe is) és rövid (8-10 soros) szakmai „életút – mérleg”-gel, vagy tervvel, valamint poszter-elképzeléssel lehet. (A poszter készítés szabályairól részletes információ található a PEME honlapján!)

A jelentkezési lapot (mely a www.peme.hu honlapról is letölthető), a fentebb jelzett tudományos vázlatot és az „életút-mérleg”-et a következő címre kérjük küldeni: office@peme.hu. Érdeklődni is ezen az e-mail címen, illetve a 20-918-8513 és a 30-494-8456 telefonszámokon lehet.

- *Értesülés a jelentkezés elfogadásáról: 2018. november 05.*

A jelentkezések alapján a PEME Szakmapolitikai Műhelyei által felkért vezető kutatók tesznek javaslatokat a téma elfogadására, s a szekciókba való besorolásra. A szervezőbizottság az előadás- vagy poszter-tervek elfogadásáról 2018. november 05-ig értesíti a jelentkezőket.

- *Részvételi díj befizetésének határideje: 2018. november 09.*

A részvételi díj: 15.000,- Ft/fő.

A részvételi díjat az értesítést követően, de legkésőbb 2018. november 09-ig kell átutalni a következő bankszámlára:

PEME OTP 11705008-20484109

Az átutalást legkésőbb a konferencia megkezdéséig igazolni kell. Az elfogadott jelentkezés utáni esetleges visszalépés esetén a szervezők a jelentkezési díj 50%-ára igényt tarthatnak.

- *Konferencia időpontja: 2018. november 15. 10-17 óra*
Helyszín: Budapest, Villányi út 11-13. alatti konferenciaközpont
Hagyományaink szerint a konferenciát plenáris üléssel indítjuk, amelyen aktuális tudomáspolitikai előadások hangzanak el, majd a fiatal kutatók *szekcióüléseken* mutatják be vizsgálataikat, illetve posztereiket. Az előadások *15 percesek* lesznek, amelyeket szekcióviták követnek.

Előadással és/vagy poszterekkel nevezhetnek az alábbi tudományterületeken és témakörökben folyó PhD-képzések résztvevői, fiatal kutatók és tudományos pályára készülő egyetemi hallgatók:

- Gazdaság- és szervezéstudományok
- Társadalom- és természettudományok, interdiszciplináris kutatások
- Művészettudományok, irodalomtudományok, klasszikus- és modern filológia
- Orvos- és egészségtudományok
- Alkalmazott tudományok, tréning- és terápiakutatás
- Műszaki- és hadtudományok
- Föld- és környezettudományok, Tájépítészet
- Pszichológia, Szociálpszichológia – Neveléstudományok – Kommunikáció – Filozófia
- Jogtudomány (elmélet, jogalkotás, jogalkalmazás, társadalmi felelősségvállalás)
- Történelem – Politológia – Szociológia – Néprajz - Helytörténet
- Andragógia, Gerontológia – Gerontagógia, Hittudomány

A konferencia hivatalos *nyelve a magyar*. A dolgozat benyújtható angol nyelven is, azonban az előadást a magyar anyanyelvű egyetemek hallgatóinak magyar nyelven kell megtartaniuk. Határon túli hallgatók esetében a magyar mellett az angol nyelvű prezentáció is megengedett. Az elektronikus könyvben megjelenő tanulmányok nyelve magyar. Minden jelentkező csak egyszer adhat elő, de társszerzőként több előadott tanulmányt is jegyezhet.

- *Tanulmány leadásának határideje: 2018. november 30.*
E rendezvényünkkel a tudományos eredmények bemutatásához *fórumot és lektorált megjelenési lehetőséget* kívánunk biztosítani a jelentkezőknek. A konferencián elhangzott előadás alapján készített végleges *tanulmány, vagy poszter* elektronikus úton *való leadásának határideje 2018. november 30.* Az előadás alapján írt tanulmány minimum 5, maximum 12 A/4 oldal, Cambria betűtípus, 11-es betűméret, szimpla sorköz, hivatkozás az akadémiai rend szerint készüljön Word formátumban. Képeket, grafikonokat tartalmazhat, de egy tanulmány terjedelme a 300 KB-ot nem haladhatja meg.

Tisztelt Fiatal Kutató Kolléganő/Kolléga!

Szeretnénk azt, ha – az eddigi konferenciáinkhoz hasonlóan – most is *magas szintű szakmai tanácskozás részesei lehetnének*, és azt is, hogy az e konferencián elhangzott előadásához kapcsolódó tanácsok adásával és tanulmánykötettel is *segíthetnének az Ön tudományos jövőjét*.

Az Elnökség nevében szeretettel várjuk jelentkezését!

Dr. Demetrovics János
akadémikus, tiszteletbeli elnök

Dr. Mező Ferenc és Dr. Fejes Zsolt
tudományos alelnökök

Dr. Koncz István
elnök