

TUDOMÁNY ÉS HIVATÁS

A Semmelweis Egyetem Petó András Kar
internetes folyóirata

2024.

1. szám

Tudomány és Hivatás

Főszerkesztő
Földesi Renáta

Szerkesztő
Kollega Tarsoly István

2024. 1. szám

Semmelweis Egyetem
Pető András Kar

Tudomány és Hivatás

A Semmelweis Egyetem Pető András Kar internetes folyóirata

2024. 1. szám

Szerkesztőbizottság

Földesi Renáta, Kállay Zsófia
Kollega Tarsoly István, Pintér Henriett, Túri Ibolya

Főszerkesztő

Földesi Renáta

Szerkesztő

Kollega Tarsoly István

Rovatvezetők

Túri Ibolya (Tudományos közlemények)
Kállay Zsófia (Szakmai műhely)
Balogh Brigitta (Hallgatói tehetséggondozás)
Pulay Márk (Hírek, események)

ISSN 2732-0162 (Online)

Szerkesztőség

Semmelweis Egyetem Pető András Kar
1125 Budapest, Kútvölgyi út 8.
Telefon: 36 1 224 1500

Felelős kiadó: dr. Tenk Miklósné dr. Zsebe Andrea,
a Semmelweis Egyetem Pető András Kar dékánja

Tartalomjegyzék

Köszöntő	7
Tudományos közlemények	9
Ibolya Túri: Report on the progress of the project for the renewal of higher education in Hungary and the revision of the curriculum of Semmelweis University	11
Elek Ágnes: „Egy tárgy egy történet”	17
Hodász Kata: Fogyatékos gyermekek intézményes nevelése a második világháborút követő években Magyarországon	24
Pulay Márk Ágoston – Túri Ibolya: Parkinson-kórral élők felsővégtagi motoros funkcióinak mérése innovatív és objektív kutatási módszerekkel	41
Szakmai műhely	45
Desits Krisztina: Entwicklung die Konduktive Förderung in Deutschland – von den 1990-ern bis heute	47
Fröhlich Viola: Kerekesszékes tánc egy konduktor szemével	55
Milesz Dóra: Alternatív zenepedagógiai lehetőségek adaptálása az óvodás-korú központi idegrendszeri sérült gyermekek ének-zenei nevelésében	61
Makk Ádám: Tanulmány a pedagógus szakvizsgaképzés tapasztalatairól az innovatív családközpontú kommunikációs tréningről	70
Hallgatói tehetséggondozás	77
Hírek, események	83
Interjú	89
Tizenhét izgalmas év a Pető világában. Beszélgetés dr. Lengyel Jánossal	91

Köszöntő

A szerkesztőbizottság tagjai köszöntik a Tisztelt Olvasót a Tudomány és Hivatás 2024/1. számának megjelenése alkalmából.

A Tudományos közlemények rovat első megszólalójaként Túri Ibolya Report on the progress of the project for the renewal of higher education in Hungary and the revision of the curriculum of Semmelweis University című írásában ad rövid áttekintést a Magyar Rektori Konferencia által koordinált RRF-2.1.1- 21-2022-00001 – a felsőoktatás ágazati korszerűsítése projekt küldetéséről, a felsőoktatási képzési és kimeneti standardok megújításának folyamatáról és annak első eredményeiről, különösen az orvos- és egészségtudományok, valamint a pedagógusképzés, azon belül a konduktorképzés területén. Ezt követi Elek Ágnes „Egy tárgy egy történet” című munkája, melynek középpontjában a tudásközvetítés, a múzeumi gyűjtemény korosztálytól független, mindenki számára érthető és befogadható interpretálása áll, reflektálva a generációk közötti párbeszéd egyre nehezebbé válására. A rovat harmadik megszólalója Hodász Kata, aki a fogyatékos gyermekek magyarországi intézményes nevelését veszi górcső alá a második világháborút követő években. Pulay Márk Ágoston és Túri Ibolya záró tanulmánya a Parkinson-kórral élők felsővégtagi motoros funkcióinak innovatív és objektív kutatási módszerekkel történő kutatási lehetőségeit mutatja be.

A Szakmai műhely rovatot Desits Krisztina: Entwicklung die Konduktive Förderung in Deutschland – von den 1990-ern bis heute című írásával indítjuk, ezt követően Fröhlich Viola kalauzolja az olvasót a kerekesszékes tánc világába. Miliesz Dóra írásával maradunk a művészetek területén, az alternatív zenepedagógiai lehetőségek adaptálásába tekintünk be az óvodáskorú központi idegrendszeri sérült gyermekek ének-zenei nevelésének perspektívájából. A műhelyrovat zárásaként Makk Ádám a pedagógus szakvizsgaképzés tapasztalatairól számol be az innovatív családközpontú kommunikációs tréninget fókuszba helyezve.

Hallgatói tehetséggondozás rovatunkban hírt adunk az elmúlt időszak rendezvényeiről, különös tekintettel februárban megrendezett SE TDK konferenciáról, a szakdolgozatot írók számára meghirdetett májusi Év dolgozata versenyről, a Kerpel-Fronius Tehetséggondozó Programról, illetve az idén első ízben megszervezett Hári Mária Tehetségnapról.

A Hírek, események rovatban Pulay Márk számol be a Hári Mária Rajzpályázat-ról, a Semmelweis Proof of Concept projektek eredményeinek disszeminációjáról, valamint az idei félév módszertani tudományos workshopjairól.

Interjúorozatunkat is folytatjuk, Lengyel Jánossal, a Humántudományi Intézet oktatójával Hollósy Helga kollégánk beszélgetett az elmúlt tizenhét évről.

Bízunk benne, hogy ebben a félévben is sikerült a konduktív világ sokszínűségét reprezentáló kínálatot összeállítanunk!

Földesi Renáta
főszerkesztő

Tudományos közlemények

Report on the progress of the project for the renewal of higher education in Hungary and the revision of the curriculum of Semmelweis University

Ibolya Túri¹

The present report aims to give a brief overview of the aim of the project RRF-2.1.1-21-2022-00001 – Sectoral Modernisation of Higher Education Training, coordinated by the Hungarian Rectors' Conference, the process of renewing the Higher Education Training and Outcome Standards and its first results, especially in the fields of medical and health sciences and teacher training, which provide the framework for the Conductor-training. On the other hand, the aim of the curricula review launched for all courses at Semmelweis University is explained, with a specific reference to the conductor-training.

The concept underlying the renewal of the training structure was developed under the leadership of the Hungarian Rectors' Conference, together with the consortium partners, on the basis of the guidelines submitted for the first milestone and refined in the recommendation submitted for the second milestone.

The Recommendation submitted for the second milestone was developed by the MRK consortium leader together with the Hungarian Accreditation Committee with regard to its tasks for the first half of 2023, in order to elaborate the Recommendation in more detail. The work of the 5 working groups was divided into a total of 22 sub-working groups, based on the development of new expected learning outcomes for the training areas and the related tasks for benchmarking, ESCO and ISCED systems. Within these main working groups, there is also a working group for medical and health sciences and for teacher education.

The essence of the recommendation for the renewal of the training structure is that, in line with the quality assurance renewal plans, new learning outcomes expected at the level of training areas have been defined by rethinking the competence descriptions of the existing Hungarian Qualifications Framework. These are the competences that all students graduating in a given field should know (for example, in the field of medical education, what all doctors should know, regardless of the university they graduate from). At the same time, the expert panel has identified the need to define minimum professional requirements at the level of the specialisation, but these define only a specific part of the content of the training, i.e. the core competences of the specialisation, also known as the new expected learning outcomes (EAL) of the course – the set of core competences varies depending on the field of training, typically around 50% of the course content, the rest being left to the institution to develop according to its own preferences, sectoral management incentives, labour market/regional needs, student needs, etc. requirements of the institution.

In the course of this process, the specifications were refined (e.g. in the case of medical training, with the involvement of the representative of the professional and continuing training), and some definitions of transversal and digital competences were clarified and finalised (e.g. in some cases the digital competence part was supplemented by an element of artificial intelligence), as well as the language

¹ Semmelweis University András Pető Faculty

requirements in the different specialisations. The main elements of the renewal proposal are the new Expected Learning Outcomes (ELOs) for the courses, which have been submitted to the Promoter for the third milestone of the project.

Outcome of the process of revising the Training and Learning Outcomes Requirements

The new Expected Learning Outcomes (ELOs) developed in the descriptions of the training area contain a fundamental change in approach compared to the previous KKK. The majority of the KKK specifications date back to the Bologna process of 2006, where the formulation of knowledge-capability-attitude-autonomy and responsibility were more of a mandatory but not particularly meaningful proxy, with the individual courses being guided more by the expected knowledge areas, with strongly bound credit limits. In contrast, the Expected Learning Outcomes do not contain any expected knowledge but focus exclusively on the competences to be developed (competences matrix), which institutions can decide how to develop in students. In addition, the ETE allows for an order of magnitude greater institutional freedom, with no tight credit limits and a 90-credit framework that can be filled freely at the institution's discretion. This is a real paradigm shift, which of course goes hand in hand with methodological innovation (project work or digital solutions, which are playing an increasingly important role in the process of competence development) and content innovation, where, in addition to the most up-to-date knowledge of the subject area, essential knowledge elements for all are introduced, such as digitalisation or the ESG (Environment, Social, Governance) approach, and ethical aspects are given greater emphasis than before.

In the process of compiling the ETE descriptions for the medical and health professions, the alignment with the new template for these regulated professions was also completed with the involvement of labour market actors and some relevant non-specific transversal competences – digital competences and soft skills – were also included in the descriptions.

In the bachelor's and master's degree programmes in medicine and health sciences, no major modification of the current KKK was necessary, as the principles and descriptors of the Hungarian Qualification Framework (2016) were already in place horizontally and vertically, based on the expected learning outcomes.

The current proposals reflect the professionally justified changes in the content of the core competences in medicine and health that have taken place since then. There have also been some technical clarifications (e.g. on public health screening, health promotion). Other new elements are the replacement of the specialisations in the basic training in health organisation by specialisations that do not lead to a qualification in their own right, which has led to a strengthening of the professional content, and the integration of the specialisation in digital dental planning into the specialisations in the basic training in medical diagnostic analysis. For the regulated professions, the new template ensures, as in the previous system, the mandatory application of EU requirements for recognition at European level. Overall, the new ETE approach is therefore clearer and builds more strongly on the learning outcomes of the courses. The alignment of the specifications with the template and the points beyond the formulation of the expectations in terms of transversal, digital and

linguistic competences have remained basically unchanged, with minor clarifications, as the then KKK was renewed a few years ago and the learning outcomes expectations for these regulated professions were already in place and did not need to be changed.

The training and outcome requirements of the six basic teacher training specialisations in infant and early childhood education, pre-school teacher, teacher, special needs teacher, special needs teacher, and physiotherapist were compiled after considering the training content specified in the training and outcome requirements of the 8th specialisation and the 9th specialisation in the case of teacher under the heading "Professional characteristics". This fact is important and should be clarified, as these 'Professional characteristics', as specified in point 8/9 of the CCC, are the disciplines and specialisations which constitute the structure of the profession and lead to the qualification, and which must be reflected in the curriculum in the form of subjects. In the Hungarian Accreditation Commission's documentation on the start of studies, the scope of knowledge is defined as "a complex, multi-semester subject or a group of subjects/curricular units covering up to 12 credits of knowledge, which are related in terms of subject and subject area". This curricular category may, however, lead to variations in the model curricula within a given credit range from one institution to another, which are, however, outside the scope of the present study. The conclusions were therefore based not on the areas of knowledge covered in the individual curricula, but on the disciplines and specialisations listed in the 'Professional characteristics' section of the KKK.

The Training and Output Requirements specify the disciplines and specialisations leading to the qualification in varying degrees of detail, which necessarily means that the subject-specific elements range from 14 to 44 (up to 262 in the case of specialisations in specialised pedagogy). The identification and quantification of the subject-specific elements has been defined on the basis of the relevant part of the KKK. It can be seen that the proportion of subject-specific elements in the specialisations concerned ranges from 36% to 92%. However, as the number of elements varies from one section to another, this proportion does not give a reliable picture and is not suitable for determining the percentage of specialisation. After analysing the data, no element could be identified that was clearly present in all sections.

Pedagogy and psychology as disciplines appear under this name in five courses, but it is important to stress that both disciplines are strongly marked by age-specific content in the curricula of the courses, beyond the "general" knowledge, so their identity is only apparent, and an accurate exploration of the differences without an analysis of the concrete and actual "knowledge areas" does not provide a true picture of the subject distance. In the case of special needs education, these two disciplines are already present in a sector-specific way throughout the course.

Among the common disciplines, social sciences are also included, without an adjective for four of the courses, with a specific adjective for the Conductor course, and for the VET teacher training course, this discipline does not appear as a named field in the JRC. Social science is a rather broad discipline, which also tends to vary between disciplines (and institutions).

IT as a discipline is named for the infant and early childhood education and pre-school teachers, while for teachers it is already adapted to the public education

system by using the term digital culture. However, the KKKs for the other three subjects do not mention this discipline.

The description of the system of Training and Exit Requirements for the six specialisations concerned shall include the specific disciplines, fields of study and specialisations of the given specialisation, which are not interchangeable and cannot be combined.

Curriculum Review of the Semmelweis University's Training Portfolio

The aim of the Semmelweis Curriculum Reform 2.0 project, launched in spring 2023, is to react to the domestic and international processes in the field of higher education and to the paradigm shift in higher education, which aims at achieving results-oriented training instead of dry transfer of knowledge, with a strong emphasis on the development of learning competences and the support of practical competences and experiences in addition to theoretical knowledge. On the other hand, it is the task of teachers and heads of institutions not only to preserve and pass on decades-old or even centuries-old traditions and the knowledge of their predecessors, but also to contribute proactively to the process of "learning to learn" by supporting the development of individual student pathways.

Semmelweis University was the first in Hungary to reform the curriculum of medical education by revising it in 2019 and introducing the so-called "block teaching" (the first two-year theoretical-foundational training block, the preclinical block teaching starting from the fifth semester, and the clinical block teaching between the 7th and 12th semesters). Today, with the launch of the Curriculum 2.0 project, all six faculties of the University have undertaken some level of revision of their training, either through the Curriculum 1.0 already in place, through re-accreditation, or through continuous improvement of their training in response to new and changing needs.

The paradigm shift in the field of higher education training has not escaped Semmelweis University either, in terms of thinking about the purpose of training, the content and methodology of training organisation. The focus is on ensuring that students, on graduation, have the knowledge and practical experience to be professionally competent in the tasks they are expected to perform. This aspect should be considered in curriculum development, and a university should constantly reflect on its own training, the satisfaction and feedback of its students, clinical and labour market stakeholders, and the international reputation of its university. By reviewing and developing the curriculum, we must ensure that the quality of education provided here is internationally competitive.

As a factor initialising the curriculum review tasks, we also take into account the results of international studies which highlight that the incidence and prevalence of mental health problems and disorders among students in higher education is increasing in all age groups, including students in medical and health sciences. In general, there is a discrepancy between aspirations for the profession and the opportunities actually available, leading to frustration, anxiety and often depression. This situation can be compounded by the oppressive methodological aspects of the traditional education system, such as the expectation of excessive amounts of lexical

information, subject competition rather than subject integration, difficult and less objective examination organisation, which results in a simultaneous overload at many points. According to indicators from international surveys, one in three students show emotional exhaustion and burn-out immediately after graduation.

All this calls not only for a well-thought-out revision of the timetable for each semester, but also for a systematic rethinking of the curriculum and the expected course content, eliminating unnecessary redundancies, as well as parallel, overlapping teaching and university “prestige competitions”. An important objective is to make the organisation of examinations more predictable and objective, and to better involve students in the various training processes. Skills development and active mentoring should be given much more prominence. We need to impart expertise, not just knowledge, but a whole new set of teaching skills, including digital literacy, the ability to motivate, mentor and support the actual learning process, the ability to recognise and deal with emotional difficulties and anxieties, and not least pedagogical methodological skills.

To achieve the criteria for an effective curriculum, the curriculum review should take into account not only feedback from graduates and current students and clinicians, but also external factors such as demographic changes or the emergence of new disciplines, as well as national specificities and responses to international labour market mobility needs. In an ideal curriculum, knowledge is linked in a cogwheel-like way, integrated in a sequential, systematic, and structured way, returning to a theme as the training progresses, but increasingly synthesised. The success of a training course is also enhanced if, as early as possible in the clinical placement, students are given the task of carrying out sub-tasks for which they already have the necessary knowledge and also learn to take responsibility.

The training review also aims to raise awareness of the fact that the body of knowledge in medicine and health sciences has long exceeded the cognitive capacity of the individual, shifting the focus to teaching learning and the timing of when interprofessional collaboration is appropriate. The way forward is to establish practice- and student-centred education, building on the collaboration of students, teachers and patients, in which repetitive skills that can be practised can be put into practice quickly, while at the same time most of the useful knowledge can be extracted from situations encountered in clinical practice.

Although every reform starts from some philosophical or theoretical basis, it is ultimately about people: firstly, alleviating the suffering of patients and clients and improving their quality of life; secondly, the student community; thirdly, the development of the institution providing the background; and finally, the staff. Curriculum reform is essential because the rapid development of medicine and health science means that half of the knowledge taught today will be outdated or irrelevant by the time current students retire, and it is therefore the role of training to prepare our students for lifelong learning.

The practice-oriented approach is reflected in the structure of the curriculum, combining theoretical and clinical teaching on a weekly basis, theory and practice building on each other, allowing the goal of healing or development to remain in mind despite the demands of the curriculum. On the other hand, the basic theoretical training is followed by clinical practice, and based on this experience, the training

continues with advanced theoretical subjects. Education should not only be about transferring knowledge, but also about shaping the student, socialising the career and providing an inspiring learning environment. This is not only a societal issue, but also a personal one: today's educators must teach their students as if they were training their own doctors and future colleagues, since today's students will be at the peak of their careers when their teachers are already in need of some kind of clinical care.

The review aims not least to apply theoretical knowledge to clinical cases, to gain concrete practical experience at the patient's bedside, solving problems in group/teamwork, and then through reflective learning, to jointly discuss and evaluate what has been learned during the given working day or week, so student feedback has also actively contributed to the successful curriculum development and the achievement of a consistent workload.

„Egy tárgy egy történet”
A Magyar Műszaki és Közlekedési Múzeum projektjének, mint
jó gyakorlatnak a bemutatása a generációk közötti kommunikációra
Elek Ágnes

A Pető András Karon végzett oktatómunkámmal párhuzamosan, és azt megelőzően közel tíz évig dolgoztam múzeumpedagógusként a Magyar Műszaki és Közlekedési Múzeumban, ahol kiemelt feladataim közé tartozott a tudásközvetítés, a múzeumi gyűjtemény korosztálytól független, mindenki számára érthető és befogadható interpretálása.

A múzeumpedagógia munkám során tapasztaltam, hogy a generációk közötti párbeszéd egyre nehezebb, sokszor nem is értik egymást a fiatalok és idősek. A felgyorsult, folyamatosan változó, gépekkel körülvett világunkban az eredményes kommunikációhoz szükséges kellő odafigyelés és türelem is hiányzik. A Z és Y generáció közötti társalgás egyértelműen más, új csatornákra, online platformokra helyeződött át. Az élőszavas kommunikáció teljesen átalakult, a személyes térből előbb a telefonosra tevődött hang alapon, ma pedig már ezt is kiszorította a gyors, sokszor csak pár szavas, emojiakkal és giffekekkel teletűzdelt csevegés.

Azt gondolhatnánk, hogy egy tanóra a múzeumban a diákok számára végtelen kíváncsiságot és örömet jelent, ami igaz is lehet, ha megtaláljuk a múzeumpedagógia eszközével a hozzájuk vezető utat és formát. A tapasztalatok alapján óvodás kortól kezdve az egyetemi oktatásig egyaránt fontos, hogy folyamatosan más perspektívából közelítsünk az átadni kívánt témához, hogy a figyelmet fenntartsuk és ezáltal az ismeret célba érjen.

Szüleink, nagyszüleink még egy más jellegű oktatási rendszerben szocializálódtak, ahol a tudás nem kérdőjeleződött meg, annak kizárólagos forrása a tanár és a tankönyv volt. A múzeumokra pedig kulturális örökségünk tárházaként tekintettek, amit nagy tisztelettel és fegyelmezetten látogattak a szigorú teremőrök közegében a megértéshez szükségesnél nagyobb távolságot tartva a kiállított tárgyaktól.

Napjainkra az információtechnológia fejlődésének hatására, a múzeumi látogatói szokások, csak úgy, mint a generációk közötti kommunikáció, nagymértékben átalakult. A kiállított tárgyak önmagukban az ingergazdag környezetbe szocializálódott fiatalabb generáció számára már nem elegendők, számukra ezek önmagukban értelmezhetetlenek. Így az erős vizuális ingerek, a demonstrációs tárgyak alkalmazása és azok kipróbálhatósága, illetve az objektum mögötti emberi történetek azok, ami által élményszerűvé válik a múzeumi tanóra és általában véve az oktatás. A projekt során egy új formanyelv kitalálását és alkalmazását tűztük ki célul, hogy a múzeum bámulatos gyűjteményi anyagát, a hozzákapcsolható szaktudást és kifejezéseket kellő alapossággal tudjuk átadni a fiatalabb generációknak. Az élmény és drámapedagógia eszközével élve, az új kommunikációs szokásokat figyelembe véve indultunk el azon az úton, hogy élvezhető ismeretekkel gazdagodjanak a hozzánk érkező csoportok, miközben szerettünk volna hidat képezni a generációk között is.

A fiatalok múzeumokba való újrabecsatornázásával párhuzamosan a nyugati országokban megfigyelhető egy másik tendencia is: az idősebb, jellemzően nyugdíjas, de fizikailag és szellemileg sokszor még aktív korosztály számára, az ő igényeikre szabva külön szolgáltatásokat is biztosítanak. Egy múzeumnak a tudásközvetítésen túl társadalmi szerepvállalással is kell bírnia, illetve kulturális intézményként külön-

böző szinergiákat kell mozgósítania. Nagyon sok pozitív és jó gyakorlatot láttunk az Erasmus+ pályázat keretében arra, hogy Dániában vagy Lengyelországban hogyan integrálják az idősebb korosztály tagjait önkéntes programjukkal, vagy kifejezetten vezetői látogatói útvonalak tervezése kapcsán. Ehhez kapcsolódik, hogy 2020-ban az „Egy tárgy egy történet. Örökség – Generációk közötti érzékenyítés műszaki eszközök megismerésén keresztül Online” projektünk megelőzte a saját korát és jó úton haladunk nemzetközi szinten is. 2021-ben a családi tárgytörténeteken alapuló komplex programunk az Országos Közgyűjtemények Szövetségének támogatásával múzeumpedagógiai különdíjat is kapott.

A Közlekedési Múzeumban és filiáléiban megvizsgálva a látogatói szokásokat, azt tapasztaltuk, hogy a nyári szünet alkalmával a nyugdíjasok az unokáikkal együtt rendszeresen látogatják az intézményeinket. Az óvodás korú gyerekek és a fiatal kamaszok a nagyszülők szűrőjén keresztül látják a múzeumokban kiállított tárgyakat, viszont ez a szoros kapcsolat majd az idő múlásával és a gyerekek felnőtté válásával egyre inkább lazul. Ahogy a bevezetőben is írtam, megváltoznak a kommunikációs és életviteli szokások, mások a társas érintkezés szabályrendszerei. Szerettük volna az idővel létrejövő generációk közötti szakadékot áthidalni egy olyan programsorozattal, ahol a perifériára szoruló idősebb generáció tagjai újra a társadalom aktív tagjaiként lehessenek jelen, hiszen az ő tapasztalatuk, tudásuk és bölcsességük felbecsülhetetlen és hiánypótló. A programot két kollégámmal, Nagy Anikó és Bán András múzeumpedagógusokkal dolgoztuk ki, viszont a pályázatban foglaltak egy részét tudtuk csak megvalósítani, a pandémiás helyzet ugyanis nem tette lehetővé a teljes koncepció megvalósítását.

A Közlekedési Múzeum egyik tagmúzeumának, a Műszaki Tanulmánytárnak a gyűjteményére fókuszálva dolgoztuk ki a programunkat, amely több mint 16 ezer műtárgynak ad helyet a csillagászati távcsövektől az üvegszemen át a szobányi összármítógépekig és sugárhajtóművekig.

A múzeumpedagógiai foglalkozásaink során mindig törekedtünk arra, hogy izgalmas módon ismertessük a gyűjteményi tárgyakat, figyelembe véve és kapcsolódva a Nemzeti Alaptanterv követelményeihez. Mindig is kiemelt odafigyeléssel foglalkoztunk az itt helyett kapott műszaki eszközökkel és azok történetével, működésével, a világhírű magyar találmányok megismertetésével. Olyan tárgyak találhatóak itt, mint Jedlik Anyos dinamó replikája és fényképezőgépe vagy Magyarország első számítógépe, a Kozma László által megalkotott MESZ-I, de Várkonyi Péter és Domokos Gábor gömböcének a prototípusa is itt tekinthető meg. A múzeum több gyűjteménycsoporttal rendelkezik: optikai gyűjtemény (távcsövek, szemüvegek, kamerák és fényképezőgépek, diavetítők stb.) írógépek, órák, rádió és híradástechnika, a háztartási és a számítógép gyűjtemény.

2020-ban egy NKA pályázat elnyerésével lehetőségünk volt egy olyan múzeumpedagógiai programot összeállítanunk, ahol az idősebb generáció tagjait (nyugdíjasok) kértük volna fel egy párbeszédre a fiatalabb (iskolás) korosztály tagjaival a múzeumban található tárgyak történetein keresztül. Szerettük volna, ha a nyugdíjasok egy-egy tárgyat kiválasztva a gyűjteményből, meséltek volna azok használatáról, hozzájuk kötődő személyes élményeikről. Az évek tapasztalatai során megfigyelhető volt, hogy a háztartási gyűjtemény, amin a legkevésbé fogott az idő vasfoga, a gépiesítésen túl nem nagyon változott. Ezáltal az itt található műtárgyak könnyen

beazonosíthatók, a generációkon átöröklődött tárgyak emlékeket, közös családi élményeket idéznek fel, így számtalan izgalmas történet fültanúi lehettünk. Az oral history módszerét már évtizedek óta használják a történelem, a múltunk mélyebb megismerésére vagy éppen az egyes korszakok és a hozzájuk kapcsolódó tárgyak kontextusba helyezésére. A vizuális és tárgyi kultúránk elengedhetetlen része a tárgyak pontos megnevezése, használatuk módja, továbbá, hogy ezek milyen szerepet töltek be egy család életében. A történetmesélések segítik az idősek memóriájának karbantartását, növelik a hasznosság érzését, miközben a diákok számára egy olyan komplex tudást biztosítanak, amivel megismerik a körülöttünk lévő világ történéseit. A fiatalokat, a diákokat arra szeretnénk volna kérni, hogy ők is válasszanak ki egy-egy, számukra izgalmas tárgyat a gyűjteményből, amelynek nem előfeltétele a tárgy pontos ismerete, de nekik is beszélniük kell az adott tárgyról, mit gondolnak róla, mi lehet az, mire és hogyan használhatták.

Ezeket a történeteket, illetve tárgyleírások rögzítése és dokumentálása után a két generáció történeteit, megfigyeléseit ütköztettük volna egymással külön-külön, majd több, személyes mikroszociális foglalkozások keretén belül dolgoztak volna az általuk kiválasztott tárgyak történeteivel, kiegészülve a műszaki muzeológusok segítségével. A cél egy olyan komplex tudásanyag létrehozása, ami segíti a generációk közötti párbeszédet és egymás megértését. Olyan kompetenciák fejlesztését tűztük ki célul, mint az anyanyelvi kommunikáció, a hatékony önálló tanulás, a kezdeményezőképeség és a vállalkozói ismeretei, a szociális kompetencia, az esztétikai és művészeti érzék és kifejezőképeség vagy a digitális tudás. Mindezek olyan fejlesztési területekhez járulnak hozzá, mint a finommotorikus mozgás, kommunikáció, csoportmunka, alkalmazkodóképeség, kapcsolatteremtő készség, közönység előtt való megnyilvánulás, kreativitás. Célkitűzésünk volt, hogy egy olyan komplex tudásanyagot hozzunk létre, amely akár múzeumi kiállításfelfedező sétalap formájában is megjelenhet, vagy beépíthető a múzeumpedagógiai foglalkozásokba. Fontos volt, hogy a múzeumban töltött alkalmak a műszaki tárgyakra, műszaki örökségünkre fókuszáló ismeretszerzés és -átadás mellett a generációk közötti értő kommunikációt, érzékenyítést, egymás iránti empátiát is elősegítsék. A pályázat során felkértünk egy gyógypedagógust, aki segített egy olyan jelentkezési, regisztrációs platformot létrehozni, aminek a segítségével a hozzánk érkező csoportokról pontosabb képet, leírást kaphattunk. Ezzel figyelembe tudtuk venni a csoportoknál a tanulási nehézségeket, a szociális készségeket, ezzel is felkészülve arra, hogy mindezek ismeretében még inkább a csoport dinamikájához, igényeihez illeszkedő foglalkozásokat tudjunk biztosítani.

A projekt megvalósítása

A pandémia korlátozásai sajnos nem tették lehetővé, hogy csoportokat fogadjunk a múzeumba. A programunkat átdolgoztuk és az online térbe tettük át, ami nehezítette a megvalósítást, hiszen a digitális kultúrában kevésbé jártas idősek számára pont a technika adta komplikációk nehezítették a generációk közötti párbeszéd kialakulását.

Felhívást tettünk közzé közös történetmesélésre lakossági és iskolai hírlevelekben, közösségi médiafelületeinken és múzeumszakmai weboldalakon. Arra kértük a családokat, fiatalokat, időseket, hogy beszélgessenek egymással, gyűjtsenek az otthoni környezetből olyan műszaki eszközöket, amelyeknek történetük van és az ezzel

kapcsolatos tudásukat, élményeiket és tapasztalataikat osszák meg egymással. Úgy véltük, hogy ez kiváló lehetőség a közös párbeszéd mellett, hogy kizökkentsük a résztvevőket a pandémia által okozott bezártság és olykor kilátástalanság nyomasztó érzéséből.

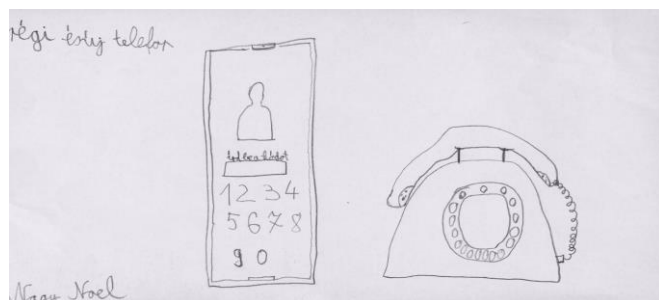
Az online családi tárgytörténetgyűjtés felhívása során nem volt technikai megkötés. A múltbeli és a mai műszaki eszközökről készülhettek fotó, videó, plakát, rajz vagy egyéb formában is illusztrációk. A beérkező alkotásokat többségében a SZÁMALK-Szalézi Technikum és Szakgimnázium fotográfus és fotótermék-kereskedő szak hallgatói készítették, akiknek a csodálatos munkái és történetei megtalálhatók a múzeum honlapján:

<https://kozlekedesimuzeum.hu//hu/tanulas/egy-targy-egy-tortenet/egy-targy-egy-tortenet-beerkezett-alkotasok>



Az Egy tárgy egy történet felhívás plakátja

A korlátozások részleges feloldását követően lehetőségünk volt arra, hogy 2020. október 17-én egy családi program keretében a Műszaki Tanulmánytárban több mint 100 fő részvételével megvalósítsuk a személyes történetgyűjtést.



Fényképek a 2020. október 17-én megrendezett családi napról



A családok a programon különböző eszközök (táskaírógép, 3D-toll) segítségével írták le, illetve alkották meg kedvenc régi vagy elképzelt jövőbeli műszaki tárgyaikat, azok használatát, tulajdonságait, funkcióit. Továbbá arra kértük őket, hogy jelöljék meg és rajzolják le számunkra a gyűjtemény legizgalmasabb tárgyait, amelyek rákerültek a térképre egyfajta informális népszerűségi kutatás eredményeképpen. Ebből a gyűjtésből született meg az *Egy tárgy egy történet – Családi tárgytörténetek* kiállításfelfedező sétalapunk, amiben a kiállítás térképe mellett a gyerekek egy-egy tárgyról készített rajza szerepel, sok izgalmas információval, továbbá nekik/hozzájuk szóló kutatást, megfigyelést és alkotást igénylő feladattal.



Egy tárgy egy történet kiállítás-felfedező sétalap

Egy tárgy egy történet

Készítették: Bán András, Elek Ágnes, Nagy Anikó (Múzeumpedagógiai Osztály)

A kiadványban szereplő tárgyfotók: Áment Gellért

A kiadvány grafikai tervezése: Bukovics Zoltán

A kiadványt kiegészítettük a kiállításban elhelyezett egyes műtárgyak információs tábláival, amelyek még több ismeretet és érdekességet tartalmaznak az adott műtárgyról. Ezekhez kapcsolódó beszélgetésre, gondolkodásra, megfigyelésre invitáló felhívásokat is szerepeltettünk. A kiadvány és a szorosan hozzá kapcsolódó, a múzeum kiállítótereiben elhelyezett információs táblák egy izgalmas múzeumlátogatásra, sétára nyújtanak lehetőséget.



A Műszaki Tanulmánytár kiállításában elhelyezett információs táblák és felfedező sétalap

A családi napon a múzeumban berendeztünk egy kényelmes, az 1970-es évek korszakát idéző szobabelsőt is, ahová a gyerekek (és szüleik, nagyszüleik, testvéreik) leülhettek és elmesélhették családjuk egy-egy kedves, különleges műszaki tárgyának történetét. A felvételek készítése során számos demonstrációs eszközt választhattak (például mozsár, kuglófsütő, hordozható rádió, Rubik-kocka, diavetítő, szemüveg, fényképezőgép), amelyek inspirációs eszközként hatottak a mesélőkre és a mesékre egyaránt.



A megvalósítás eredményessége

A projekt kényszerű módosítása és az online térben való megvalósítása kezdetben komoly problémát jelentett. Az online oktatás és gépeken keresztüli kommunikáció teljesen elmosta a határokat és sokszor a lehetőségeket is a valóságos és a virtuális világ között. A hatalmas információs zajban nehéz volt a tárgyakon keresztüli történetmesélésre való invitálás. Ugyanakkor izgalmas volt látni, még ha online térben is, hogy milyen párbeszéd alakult ki a generációk között a tárgyak kapcsán. Ez segítséget is nyújtott a nehezebb helyzetekben, hogy kicsit kilépjünk a jelenből, és a múltba visszalépve kedves emlékeket idézzünk fel.

A pandémia korlátozásai során még nagyobb jelentőségét éreztük, hogy a fiatal generáció tagjai figyelemmel forduljanak a nagyszüleik, idős családtagjaik, ismerőseik felé az egy-egy régi tárgyról való gondolkodás, beszélgetés során. A felidézett emlékek, történetek pedig jótékony hatással vannak nemcsak a szellemre, hanem közvetve a testi egészségre is.

Összességében elmondható, hogy egy olyan komplex tudásanyagot sikerült összeállítanunk, ami a mai napig alkalmazásban van a múzeum programjai során. A programunk elősegítette és feltérképezte a múzeum azon tárgyait, amelyek a családok számára kiemelt jelentőséggel bírnak. Megerősítette bennünk azt az elgondolást is, hogy a tudás megszerzése és átadása személyes történeteken keresztül a leghatékonyabb, élményszerűbb és maradandóbb.

(Fotók: Bán András, Elek Ágnes, Nagy Anikó, Szklenárik Fanni)

Fogyatékos gyermekek intézményes nevelése a második világháborút követő években Magyarországon

Hodász Kata¹

Háttér és célok

Az elmúlt évtizedekben időszerű és ígéretes vizsgálati területként jelent meg a második világháborút követő évek (gyógy)pedagógiájának, neveléstudományának tanulmányozása. A rendszerváltó időkben, majd a rendszerváltást követően politikai érdeklődés motiválta ezen vizsgálatokat, a tematika felé fordulás ekkor már tudományos, történeti megközelítések keretei között, ideológiai kötöttségek nélkül történhetett. Napjainkban a korszak pedagógiai jelenségeit változatos források bevonásával problémátörténeti, narratív, társadalomtörténeti szempontok alapján egyaránt vizsgálják a kutatók. (Golnhofer, Szabolcs 2016) A szocialista korszak neveléstudományáról beszélve különösen érdekes és a történetírói szemléletet próbára tevő feladat a gyógypedagógia múltjának árnyalása: a második világháború gyógypedagógiát érintő eseményeinek, következményeinek feltárása, majd a közvetlenül a háború után kezdődő szakmai teljesítmények, intézményrendszert érintő változások tanulmányozása.

Gordosné Szabó Anna írásában olvashatjuk, hogy az 1945 utáni másfél évtized a „*gyógypedagógia hőskorának*” tekinthető (Gordosné Szabó 2012, 34.). A második világháborúban a gyógypedagógiai intézmények jelentős része megsemmisült, a fennmaradt épületek közül pedig többet katonai vagy politikai célokra lefoglaltak, az igazgatók egy részét leváltották. A gyógypedagógiai intézményrendszer újjászervezésében meghatározó személyiség volt Bárczi Gusztáv (1890–1964) gyógypedagógus-orvos, a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola igazgatója, aki pedagógusokkal és politikusokkal küzdött az elhagyott és/vagy hátrányos szociális körülmények között nevelkedő fogyatékos gyermekek sorsának megoldásáért. A lehetőségek azonban kedvezőtlennek bizonyultak. 1945 volt a magyar gyógypedagógia átmeneti éve, majd 1946 augusztusa után történt meg az intézményekben a munka megszervezése, a gyógypedagógiai intézményrendszer háború utáni konszolidálása. (Bárczi 1955) Jelen tanulmány a korszak neveléstudományának, iskolaügyének főbb sajátosságait, valamint a második világháború gyógypedagógiát érintő eseményeit áttekintve, vizsgálja a gyógypedagógiai intézményrendszer, ezen belül is leginkább az értelmi fogyatékos gyermekek nevelésének-oktatásának alakulását az 1945 utáni években, majd a Rákosi-diktatúra (1948–1956) időszakában.

Elméleti keretek, vizsgálódási kérdések, kutatásmethodikai eljárások

A vizsgálódás fő témája az értelmi fogyatékos gyermekek intézményrendszerének rekonstrukciója a rendelkezésre álló forrásanyag alapján, a második világháború gyógypedagógiát érintő eseményeitől az 1950-es évekig. Kutatásunk fő kérdése-

¹ Semmelweis Egyetem Pető András Kar, Humántudományi Intézet

ként az értelmi fogyatékos gyermekek számára létrehozott gyógypedagógiai osztályok és iskolák második világháborút követő helyreállítására, működésére, az intézményrendszert érintő változásokra, áttelepítési-visszatelepítési² munkálataira fókuszálunk. Szükségesnek érezzük pillanatfelvételt nyújtani arról, hogyan működtek az osztályok, intézmények az 1948 utáni megváltozott politikai viszonyok között, hogyan nyomta rá bélyegét a szovjet ideológia a gyógypedagógiai intézményrendszer életére.

Kutatási területünk vizsgálatához főként olyan szakirodalmi munkákban kezd-tük meg a tájékozódást, amelyek a vonatkozó időszak politikai átalakulásának átfogó tárgyalása mellett a kultúrpolitikai kérdésekre is kitérnek. (Romsics 2010; Gyarmati 2021; Csikós 2022) A kutatás során segítséget – és biztos elméleti alapot – jelentettek mindazon hazai neveléstörténeti kutatók áttekintő, összefoglaló jellegű vagy egyéni élettörténeteket feltáró elemzései, akik az adott korszakot behatóbban vizsgálták. (Halász 1984; Knausz 1985; Mihály 1988; Mészáros 1989; Kardos 2003; Németh, Biró 2016) A második világháborút követő időszak megismeréséhez, megértéséhez tudományelméleti és módszertani alapo-zású mun-kák is segítséget nyújtottak. (Golnhofer 2004; Golnhofer, Szabolcs 2016) A fő-kuszba emelt időszak gyógypedagógiai intézményrendszere, annak hangsúlyos elemei a magyar gyógypedagógia-történet kutatóinak legmarkánsabb publiká-cióiban, elemzéseiben manifesztálódnak (Hatos 1972; Mesterházi 1988; Nóbik 2010; Gordosné Szabó 2012; Gál 2010; 2015), amelyek megismerése szintén megkerülhetetlen részét képezte a kutatásnak.

A szocialista korszak gyógypedagógiájának vizsgálata során különösen érde-kes és megkerülhetetlen Bárczi Gusztáv munkásságának, írásainak, a pavlovi nervizmus³ koncepciójának megismerése és megértése. (Bárczi 1940; 1946; 1952; 1955; 1959) Az alkalmazott módszerek között szerepelt a fogyatékos gyermekek intézményrendszerével foglalkozó, témánk szempontjából releváns korabeli szak-mai (pedagógiai, gyógypedagógiai) diskurzusok (Berényi 1940; Krieger 1948; Weszelovszky 1948; Buday 1951; Lackó 1952), valamint a vonatkozó törvények, rendeletek elemzése, értelmezése is. Ezen elméleti keretek felhasználásával ki-

² Az áttelepítés a fogyatékos tanulók kiválasztásának, majd gyógypedagógiai osztályokba való átirányításának, áthelyezésének folyamata. A visszatelepítés az addig gyógypedagógiai oktatásban részesülő tanulók visszairányítása, majd integrálása az általános iskolai osztályba. (Mile, Kiss 2022; Szabóné Pongrácz 2022) A tanulmányban – a korabeli szóhaszná-lattal élve – e két kifejezést használjuk a folyamatok leírására.

³ Az 1950-es évek elején a gyógypedagógia elméletére és gyakorlatára átható befolyást kezdett gyakorolni az orosz-szovjet defektológia és az annak biológiai alapját képező pavlovi nervizmus. Ivan Petrovics Pavlov (1849–1936) tanításait a gyógypedagógia vonatkozásában elsősorban mint a feltétlen és feltételes reflexekről, az agykéreg ingerlési és gátlási folyamatairól, az első és második jelzőrendszer működéséről a fogyatékosságok egységes magyarázó elveként alkalmazták. A gyógypedagógia körébe tartozó jelenségeket kizárólag természettudományos megközelítésekkel, a felsőbb idegműködés törvényeivel össze-függésben vizsgálták. (Zádor 1951; Bárczi 1952; Mesterházi 1988) Az 1950-es évek végén fel-ismerték, hogy a természettudományos magyarázó elvek nem oldják meg a fogyatékos gyer-mekek nevelésére-oktatására vonatkozó kérdéseket. Tudatossá vált, hogy továbbfejlesztés, differenciált intézményrendszer létrehozása szükséges az értelmi fogyatékos gyermekek nevelési-oktatási rendszerében. (Hatos, 1972)

rajzolódott, hogy az 1949 utáni időszakban kiépülő totalitárius államhatalom a gyógypedagógia addig kialakult formáit is többszörös kihívás elé állította, hiszen mind a diszciplinajellemzők (lásd pl. Méhes 1958), mind az intézményrendszer jelentősen megváltoztak.

A kutatás során – a rendelkezésre álló forrásanyag jellegének és tartalmának megfelelően – alapvetően a klasszikus forrásfeltáró, -elemző és interpretáló módszert alkalmaztuk. Az elsődleges és másodlagos forrásszövegek analitikus, forráskritikai elemzése és komparatív értelmezése után szintetizáló összefoglalást nyújtottunk a vizsgálat alá vont korszak gyógypedagógiai intézményrendszeréről, ennek változásairól, az értelmi fogyatékos gyermekek áttelepítési folyamatairól, neveléséről-oktatásáról.

Az iskolaügy alakulása Magyarországon az 1945 utáni években

Gyarmati György (2021) egy „félleg-meddig elfeledett korszak”-ként jellemzi a Rákosi Mátyás nevéhez kötődő terroruralom időszakát, amelyben rendszerváltó és rendszeren belüli fordulatok váltották egymást. A második világháború utáni évtizedben az egymást követő politikai berendezkedések egyike sem stabilizálódott. A kommunista pártegyeduralom konszolidálásának hiánya leginkább az átmenetiséget, az ideiglenességet állandósította. (Gyarmati 2021) A Rákosi-korszak viszonylagos elfeledettsége ellenére a magyar neveléstörténeti kutatásokban a második világháborút követő éveknek sajátos múltja van, legfőképp az 1945 utáni négy év pedagógiájának. (Golnhofer 2004) A magyar gyógypedagógiai iskoláztatás 1945 utáni sajátosságainak értelmezése érdekében felvázoljuk, hogy a vizsgált időszakot mi jellemezte oktatáspolitikai szempontból, hiszen az iskolaügyet érintő változások függvényében a fogyatékos gyermekek nevelése-oktatása is sajátosan alakult.

A második világháború hadműveletei 1945 tavaszán értek véget hazánkban. A győztes hatalmak szövetségi politikájának rövid átmeneti időszaka után megkezdődött a hidegháború, Magyarország 1947 után a szovjet birodalmi övezet része lett. (Romsics 2010) 1945 és 1949 között még többpártrendszer működhetett hazánkban, folytatódtak a háború előtt tervezett oktatási reformok, azonban már megkezdte kiépülését a proletárdiktatúra. (Mészáros, Németh, Pukánszky 2002) Közvetlenül a második világháború után – a modern, polgári demokratikus jogállam kiépítésének szellemében – a véleményformálásban meghatározó politikusok és szakmai körök egyetértettek abban, hogy az iskolarendszert demokratikus irányba kell fejleszteni, amely felszámolja a korábbi rendszer szelektív jellegét. (Pukánszky 2014) Az oktatásügy 1945 után egyre érzékelhetőbben és látványosabban a politika alakulásának függvénye volt. Az időszakot jellemezte továbbá, hogy átmeneti jellegénél fogva keveredtek benne az 1945-ben megindult demokratikus átalakulással összefüggő elgondolások, a szocializmus előkészítéseként tekinthető tendenciák, s az 1945 előtti művelődéspolitikai szelleme is gyakran érezte még hatását. (Jáború 1958)

Az iskola demokratizálásának elve vezette az oktatásügy irányítóit, amikor az Ideiglenes Nemzeti Kormány 1945. augusztus 16-án rendeleti úton intézkedett a

nyolcosztályos általános iskola megszervezéséről.⁴ Az általános iskola óra- és tanterve 1946-ban jelent meg. Kiindulási elgondolása az volt, hogy az általános iskolának szélesebb alpműveltséget kell nyújtania, mint a korábbi nyolcosztályos népiskola és a polgári iskola, ugyanakkor figyelemmel kellett lennie az iskola kötelező jellegére, s arra a tényre, hogy az iskolát elvégző tanulók kisebbik része tanul tovább középiskolában, nagyobb hányada végleg befejezi tanulmányait. Az óra- és tanterv készítői azt is szem előtt tartották, hogy a nyolc évig folyó egységes képzés keretein belül lehetőséget kell adni a tanulók egyéni adottságainak, elő kell készíteni későbbi pályaválasztásukat. (Jáború 1958) 1945 után tehát a közoktatás-ügy vezető szerveinek legfontosabb feladata az volt, hogy döntsenek az általános iskola szervezésének elveiről és kidolgozzák a megvalósítás sok esztendőes tervét.

1948-ban a hatalom birtokába jutott szélsőséges baloldali párt, a Magyar Dolgozók Pártjának vezetése véget vetett az intézményes nevelés-oktatás ideológiai, vallási, világnézeti pluralizmusának. A sorozatos támadások után sor került az egyházi iskolák államosítására. 1948. június 16-án életbe lépett a közoktatás intézményeinek államosításáról szóló 1948. évi XXXIII. törvénycikk, amely súlyos törést jelentett a magyar iskolák életében. Az iskolák államosítását kimondó törvény a fogyatékos gyermekek intézményrendszerét is érintette.⁵ A magyar iskolák életében e fordulat a Rákosi-korszak oktatáspolitikájának kezdetét jelentette, az 1950-es éveket már a párt diktatúra által vezérelt időszakként értelmezhetjük. Az állami iskolamonopólium kiépítése a párt mindenre kiterjedő beavatkozását eredményezte. Az iskolareformok, a tantervek, a tankönyvek, a tananyag meghatározása, az oktatásirányítók, az igazgatók és a pedagógusok kiválasztása a párt vezetőinek hatáskörébe került. (Kardos 2003) Az ötvenes évek iskolarendszerének átszervezését két irányvonal vezérelte: az egységességre törekvés és a hosszan tartó iskolázást biztosító oktatási rendszer kiépítésének szakmai tendenciája, valamint a saját hatalmának kiépítésére és konszolidálására törekvő kommunista párt politikai céljai. (Halász 1984)

A hatalomra jutó kommunista párt az alapfokú iskoláztatást is a pártérdekek szolgálatába kívánta állítani. A pedagógia – és szűkebb szegmense, a gyógypedagógia – legfőbb feladata a vonatkozó évek során a társadalom számára hasznos, öntudatos, fegyelmezett, közösségért élő ember, a szocialista embereszmény megteremtése lett. Ennek a célnak felelt meg a marxista-leninista elvekre épülő szocialista nevelélmélet, amely az iskolában közvetítendő ideológiát is képezte. Az 1950-es évek pedagógiájának elméleti alapját, a pedagógusok továbbképzésének hátterét a szovjet nevelélmélet, szovjet szerzők munkái szolgáltatták. (Dénes 1949; Faragó 1950) Minden iskolatípus pedagógusának tudati átformálását sürgette a megjelent rendeletek egész sora. S miután az egykori Szovjetunióban a gyermektanulmány és a reformpedagógia áramlatai az 1936. július 4-én kiadott

⁴ A gondolat már a húszas években felmerült, azonban a gazdasági válság a megvalósítás akadályát képezte. (Pukánszky 2014) Az 1940. évi XX. törvénycikk az iskolai kötelezettségről és a nyolcosztályos népiskoláról elrendelte a nyolcosztályos népiskolák létesítését, de a háborús viszonyok hátráltatták ennek tömegessé válását.

⁵ Például: Izraelita Siketnémák Országos Intézete, Budapest; Római katolikus és ágostai hitvallású evangélikus kisegítő iskola, Sopron; Patronage gyógypedagógiai nevelő- és foglalkoztató intézetek, Kisújszállás, Gyula. (Gordosné Szabó 2012, 34.)

határozat óta nemkívánatosak voltak – hiszen kiáltó ellentmondásban voltak a marxizmussal és a szocialista építés gyakorlatával –, ezért ezen pedagógiai irányzatok hazánkban sem terjedhettek el. (Mérei 1949; Kiss Kond 1997)

1950-ben minden korábbinál élesebb fordulatot vett az oktatáspolitikai alakulása: a Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetősége március 29-én párthatározatot adott ki, amely súlyos hiányosságokat állapított meg a köz- és felsőoktatás munkájában. Az alapfokú oktatás tekintetében az iskolákban még mindig erőteljesen megnyilvánuló „burzsoá ideológia”, különösen a „klerikális reakció” befolyását emelte ki. A határozat sürgette a tantervek, a tananyag és a tankönyvek marxista-leninista ideológia szellemében történő átdolgozását, a gyermekek szociális összetételének szabályozását, valamint kiemelte, hogy a pedagógiai munka súlypontja a köznevelés területén a termelés igényeinek jobb kielégítése kell legyen. A határozat az oktatásügy kudarcaiért a párt „ellenségeit” tette felelőssé, melynek következtében elkezdődött a nem párthű személyek eltávolítása a különböző pozíciókból, helyükre a párt elkötelezett tagjait helyezték. (Kéri, Varga 2004, 24–25.)

Az 1950-es évek végén az általános iskola modernizálásának akadályaként a tanteremhiány és az osztott iskoláktól távol lakó tanulók iskolába szállításának megoldatlansága mutatkozott. Az iskolaépítkezések ütemezése csak a születési arány növekedéséből adódó tanulólétszám-növekedést tudta követni. Megoldandó problémaként mutatkozott továbbá, hogy még mindig magas volt azoknak a tanulóknak a száma, akik a nyolc osztály befejezése előtt hagyták el az iskolát tizennégy éves korukban. Az általános iskola szervezése pedagógushiányt is teremtett, amelyet a tanítóképzők és a pedagógiai főiskola tanulmányi idejének csökkentésével, a szaktanári tanfolyamok számának növelésével kívántak megoldani. (Jáború 1958, 486.)

A fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy a neveléstudomány művelésének elvárásai, lehetőségei alárendelődtek a korszak aktuálpolitikai elvárásainak. A (nevelés)történészek kutatásai szerint az oktatás, képzés színvonalát a kötelező tananyag, a pedagógia tartalmának ideologikus töltete nagymértékben meghatározta: *„Ennek eredményeként az ötvenes években politikai kritériumok, illetve vulgáris, a sztálini, szovjet gyakorlattal azonosított marxista szempontok alapján radikálisan elvetették az 1945 és 1947/49 között működő, polgárinak nevezett különböző pedagógiai irányzatokat, nézeteket, megoldási módokat. Ez a megközelítés a tudományos megismerés korlátozásához, elmaradásához, a szakmai kérdések átpolitizált, alapvetően hamis megítéléséhez vezetett.”* (Golnhofer 2004, 9.) A fent említett elvek, célok és feladatok a gyógypedagógiát tekintve is meghatározóak lettek. Az 1950-es években a gyógypedagógiai intézményrendszer is szigorúan bizalmas jelzésű, a közgyűjteményekben töredékesen megmaradt, az azok előkészítésében részt vett szakemberek kényszerű kompromisszumkészségét tükröző minisztériumi döntések és párthatározatok szerint működött. A különböző határozatok, a párt elvárásait biztosító dokumentumok szabták meg a gyógypedagógiai tevékenység szellemét, a beiskolázási kritériumokat, a tantervek, ezáltal a tantárgyak tanításának célmeghatározásait, tartalmát. (Gordosné Szabó 2012, 34–35.)

A második világháború gyógypedagógiai intézményrendszerét érintő mozzanatai

Az 1930–1935 közötti években a gyógypedagógiai intézmények többnyire a települések állami elemi népiskoláinak keretében, mint egy vagy két évfolyamos, ún. kislétszámú (kisegítő) osztályokként működtek. (Klug, Simon 1935) Bár ezen osztályok állami jellegűek voltak, szervezésük szükségességét nem az állam ismerte fel, hanem egy-egy pedagógus, a város vagy egy pártfogó egyesület emelte a köztudatba, hogy a fogyatékos gyermekek számára nevelés-oktatás által a fejlesztés lehetőségét biztosítani kell. Azokon a településeken azonban, ahová ilyen kezdeményező pedagógusok nem jutottak el, nem történt gondoskodás ezekről a gyermekekről. Az enyhe értelmi fogyatékos gyermekek, valamint az „erkölcsi fogyatékosnak” titulált tanulók, akiknek kisegítő osztályokba kellett volna járniuk, nem voltak mindenütt beiskolázhatók, a fővárosban, a főváros környékén és a nagyobb vidéki városokban létesített, alacsony számú osztályok nem voltak elegendőek a befogadásukra. (Krieger, 1948) A gyógypedagógiai osztályok tekintélyes hányada a Gyógypedagógiai Intézetek és Kisegítő Iskolák Országos Szakfelügyelőségének megszűnése után, valamint a háború kitörése miatt megszűnt. (Weszelovszky 1948)

A második világháború gyógypedagógiát érintő eseményeiről, valamint a gyógypedagógiai intézmények újjászervezéséről Bárczi Gusztáv (1955) visszaemlékezése nyújt pillanatfelvételt. 1944. november 10-én a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium rendelkezése a gyógypedagógiai intézmények további sorsát az intézetek igazgatóira bízta. A rendelet felszólította a még alkalmazásban álló igazgatókat, hogy intézményükkel vonuljanak nyugatra,⁶ ha az akkori kormány⁷ támogatását igénybe kívánják venni. A hallássérült gyermekek budapesti, debreceni, egri, kaposvári, szegedi, valamint váci intézményének épületeit hadi célokra lefoglalták, s a bennük elhelyezett gyermekeket a szülők hazavitték. A látássérült gyermekek intézetének épületét kórház céljaira kellett átadni. Az értelmi fogyatékos gyermekek számára Budapesten, Gyulán, Kisújszálláson működő intézeteket szintén kiürítették, majd hadi célok szolgálatába helyezték. A budapesti Alkotás utcai intézet kivételt képezett, épületében a Svéd Vöröskereszt helyezte el hatvan gyermeket, akik a háború végét itt élték át. Az összes hazai intézmény közül ez volt az egyetlen, ahol a gyógypedagógiai munkát a háborús események nem szakították félbe, gyermekvédelmi jellegét a nehéz időszakban is megtartotta. 1945. január 1-én összesen száz növendék részesülhetett gyógypedagógiai nevelésben, hatvan gyermek volt elhelyezve az Alkotás utcai intézményben, húsz gyermek a fiúk számára működő váci foglalkoztató intézetben, húsz gyermek pedig a gyulai intézetben. A fogyatékos gyermekek többsége a szülőkkel vagy gyermekmenhelyek kötelékében tartózkodott. (Bárczi 1955, 11–12.)

A magyar gyógypedagógia átmeneti időszakát képezte az 1945-ös év. Az 1945 előtti évek gyógypedagógiát irányító, a fogyatékos gyermekek nevelésében-

⁶ A Szegedtől délre átkelt szovjet hadsereg érkezésével, haladásával összefüggésben. (Ravasz, 2003)

⁷ 1944. október 16-án a Szálasi-kormány (Nemzeti Összefogás Kormánya néven) került hatalomra. (Romsics 2010, 266–267.)

oktatásában meghatározó szerepet betöltő személyiségei⁸ már nem voltak szolgálatban vagy életüket veszítették. Leváltásuk, nyugdíjazásuk vagy haláluk legnagyobb részben az 1940–1950 közötti években történt. A gyógypedagógiát képviselő új szakemberek pedig még korántsem rendelkeztek kellő tapasztalattal a fogyatékos gyermekeket érintő nevelő-oktatómunka elméletének és gyakorlatának megalapozásához. (Bárczi 1955) Bárczi Gusztáv a következőképpen jellemzi ezt az időszakot: „1940–1945-ig a magyar gyógypedagógia szinte tehetetlenül vergődött. Ranschburg és Sarbó a munkától visszavonultak, Tóth Zoltán, Borbély Sándor, Éltes Mátyás meghaltak, a Tanárképző nem működött, mivel az akkori kormányzat úgy találta, hogy a kiképzett gyógypedagógusok száma nagy és az országnak nincs szüksége több gyógypedagógusra. Csak 1–2 intézetben folyt a lankadatlan munka és ezen a téren ki kell emelni az alkotás-utcai Állami Gyógypedagógiai Nevelőintézetet és a siketnémák budapesti, valamint a kaposvári intézetét...” (Bárczi 1952, 13–14.)

A háború alatt jelentős károsodás érte az épületeket, a bútorzatok, a taneszközök megsemmisültek. A gyógypedagógiai intézetek újjáépítését, újjászervezését az intézmények igazgatói és nevelőtestületei a technikai dolgozókkal karöltve indították meg. Ennek tudható be, hogy a már 1945 előtt működő intézmények többségét meg tudták menteni. Az éberrel dolgozó igazgatók és a hivatásukat szerető pedagógusok munkájának köszönhető, hogy 1946 augusztusa után megtörtént az intézményekben a munka megszervezése. (Bárczi 1955)

A fogyatékos gyermekek iskoláztatásának alakulása 1945 után

1945 augusztusában az Ideiglenes Nemzeti Kormány rendeleti úton intézkedett az általános iskolák létrehozásáról. E rendelet a gyógypedagógiai intézményekre is érvényes volt, azonban mivel egyértelmű további intézkedés nem történt, az illetékes személyek következetlenül hajtották végre az ebben megfogalmazott utasításokat. (Gordosné Szabó 2012) A rendelet jegyében megszületett az addig különböző súlyossági fokú értelmi fogyatékos tanulók intézményeinek (gyógypedagógiai nevelőintézet, kiegészítő iskola, tömegiskolában működő kiegészítő osztály) egységesítése. Az első magyar általános iskolai tanterv megjelenése (1946) után egy évvel már a „*gyógypedagógiai iskolák és osztályok egységes tantervét*” is kiadták.

A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 70.000/1946. V. K. M. számú rendelete az általános iskola továbbfejlesztése tárgyában a fogyatékos gyermekek elkülönített iskoláztatásáról is rendelkezett. E rendelet az érintett gyermekeket nevelhetőség szempontjából két csoportra osztotta: az első csoportba tartoztak azok a tanulók, akik részére az általános iskola keretében elkülönített gyógypedagógiai osztályt (rég elnevezés szerint kislétszámú osztályt) létesítettek (enyhe értelmi fogyatékos gyermekek), míg a másik csoportba tartozók részére gyógypedagógiai zárt intézmények álltak rendelkezésre (középsúlyos és súlyos fogyatékos gyermekek). Gyógypedagógiai osztályok létesítése abban az esetben valósulhatott meg, ha az érintett gyermekek száma az adott településen együttesen

⁸ Ranschburg Pál (1870–1945), Sarbó Artúr (1867–1943), Borbély Sándor (1866–1932), Éltes Mátyás (1873–1936), Klug Péter (1876–1970), Istenes Károly (1880–1961), Herodek Károly (1873–1969), Sulyomi-Schulmann Adolf (1883–1942), Tóth Zoltán (1883–1940).

legalább tizenöt fő volt. A gyógypedagógiai osztályba egy-egy nevelőre, illetve osztályra húsz gyermeknél több nem volt felvehető. A rendelet meghatározta, hogy az osztályokba, iskolákba elsősorban gyógypedagógiai képezéssel rendelkező vagy gyógypedagógiai tanfolyamot végzett nevelőket kell beosztani. Azokon a településeken, ahol már működött gyógypedagógiai intézmény, ezekbe az iskolákba kellett beiskoláztatni a fogyatékos gyermekeket. A gyógypedagógiai osztályokat az általános iskola keretén belül csak abban az esetben lehetett felállítani, ha a gyógypedagógiai iskolából férőhelyhiány miatt annyi tanuló kiszorult, hogy ez külön osztályok létesítését indokolta, illetve, ha a gyógypedagógiai iskolától nagy távolságra élő gyermekek elhelyezése csak ilyen formában vált megoldhatóvá.

A minisztérium a fogyatékos gyermekek nevelésügyének gondozására ismét életre hívta a gyógypedagógiai ügyosztályt, amely 1947. július 1-én kezdte meg működését. Az ügyosztály tagjai több ízben felkeresték a népoktatási kerületek tanfelügyelőit, hogy tájékozódjanak az intézményszervezés tárgyi és személyi lehetőségeiről. Megfordultak az ország valamennyi olyan városában és községében, ahol gyógypedagógiai osztályok szervezése szükségesnek mutatkozott, hogy a tankerületek előtt ismertessék a gyógypedagógia célját, segítségükre legyenek a gyermekek áttelepítésénél, valamint megadják az osztályvezetőknek azokat az útmutatásokat, melyek nyomán munkájukat megkezdhetik. (Weszelovszky 1948) Az intézményekben folyó munka tartalmi eredményeiről, a pedagógusok továbbképzéséről, a szülők iskolai életbe történő bevonásáról, valamint a politikai befolyás megjelenéséről a következő forrásból kapunk szemléletes képet: *„Kormányzatunk célkitűzéseit csak akkor tudjuk megvalósítani, ha az iskolai nevelő-oktatómunkát minél eredményesebbé tesszük. Ezt elsősorban a pedagógus továbbképzés biztosítja. Ebben az iskolai évben minden gyógypedagógus szakmai és ideológiai továbbképzésben vesz részt. Rövidesen megindul a gyermekfelügyelők szakmai képzése is. Másik fontos lépés az eredményes iskolai munka eléréséhez a Szülői Munkaközösségek megszervezése és kiképzése. Tudjuk, ez nem könnyű feladat, de komoly nevelési eredményt csak akkor tudunk felmutatni, ha ezt jól megszervezzük. Családlátogatásaink alkalmával fel kell világosítani a szülőket arról, hogy milyen fontos összhangba hozni az otthoni és az iskolai nevelést. Szívós, kitartó felvilágosító munkával, a szülők nevelésével kell elérnünk, hogy ők is részesei legyenek az iskolai életnek, gyermekük eredményes nevelésének.”* (Buday 1951, 826.)

1954. június 12-én a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Főbizottságának ankétján elhangzó, Bárczi Gusztáv referátumából származó idézet tükrözi, hogyan vélekedtek a szakemberek a Rákosi-korszakot megelőző gyógypedagógiáról és milyen változásokat észlelnek ehhez képest: *„A gyógypedagógia a burzsoá korszakban kizárólag egy ugynevezett karitativ intézmény volt, amely az általános oktatásban részt nem vett gyermekekkel foglalkozott bizonyos mértékig, még pedig könyöradományok formájában. Ezt a karitativ jellegűséget a nép demokrácia kormánya megszüntette és ezt a problémát szocialista módon oldotta meg. A szocialista módon való megoldás annyit jelent, hogy a termelésből és a munkából különböző tragédiák folytán kizárt ember-anyagunkat is kötelesek vagyunk képesíteni a munka jogára és kötelesek vagyunk biztosítani azt, hogy életét a munka joga alapján élje, mint ember. Ezek a feladatok nem mindennapiak, ezek rendkívül nehéz feladatok, különösen, ha figyelembe vesszük (...) hogy olyan emberekről és olyan gyerekekről van szó, akik agyilag sérültek.”* (Bárczi 1954)

1954. december 20–21-én zajlott az Országos Gyógypedagógiai Konferencia, melyen Kiss Gyula oktatási miniszterhelyettes referátumában szintén kiemelte, hogy a háború előtt kizárólag a súlyos fogyatékos gyermekek részesülhettek „szánakozó jóindulat” formájában segítségben. Úgy vélekedett, hogy a korábbi, karitatív jellegű hozzájárulásokkal szemben a korszakban állami feladattá vált a gyógypedagógiai intézményrendszer működtetése, melynek következménye volt, hogy a gyógypedagógiai nevelés-oktatás a közoktatás rendszerében az alsófokú oktatás szerves része, valamint társadalmi probléma lett. (Kiss 1955, 2.)

A gyógypedagógiai osztályok és iskolák oktatási rendszerbe történő illeszkedésének elősegítése érdekében 1948-ban a következő teendők kerültek napirendre: „1. a gyógypedagógiai iskolákba és főleg az osztályokba áttelepített gyermekek szakszerű iskolai nevelésének állandósítása; 2. ezzel kapcsolatban a gyógypedagógiai intézmények hálózatának további kiépítése; 3. a jelenleg működő nevelők átképzése és továbbképzésük intézményes biztosítása; 4. a gyógypedagógiai iskolák és osztályok részére megfelelő tankönyvek készítése.” (Krieger 1948, 218.) A vizsgálat fókuszát képező években az új módszerek, didaktikai eljárások eredményének tekintették, hogy az értelmi fogyatékos gyermekek olvasás- és írástanítása javult. 1954-re az iskolákat a legszükségesebb tankönyvekkel és már néhány kézikönyvvel, módszertani útmutatásokkal is ellátták. A gyógypedagógiai intézményekben fellépő nevelőhiány azonban nehézségeket okozott, a megyék részéről igényelt pedagóguslétszám felére volt csupán nevelő, az általános iskolák mellett létesítendő osztályok elindításához sem tudtak pedagógust biztosítani. (Kiss 1955, 4.)

1953. június 1-én a gyógypedagógiai intézmények vezetésének decentralizálása valósult meg: a gyógypedagógiai osztályok, intézetek a megyék oktatási osztályainak igazgatása alá kerültek. Az iskolákban folyó munka eredményességének feltételeként tekintették, hogy a megyei oktatási osztályok vezetői jobban megismerjék a gyógypedagógiai nevelő-oktatómunka kérdéseit, legfőbb összefüggéseit. A megyei tanácsok oktatási osztályainak a helyi adottságok, lehetőségek feltárásával és felhasználásával kellett a gyógypedagógiai intézmények szakirányítását megoldani. Az 1940-es évek végétől mindinkább felismerték – országos és megyei szinten egyaránt –, hogy a társadalmi szemléletformálás akkor érheti el célját, ha a gyógypedagógiai nevelő-oktatómunka feladatát, munkáját és eredményeit széles körben megismerik. (Kiss 1955) Ezt a célt szolgálták a helyi sajtó bevonásával megvalósuló kezdeményezések, melyek a fogyatékos gyermekek sajátosságait, nevelésük-oktatásuk kérdéseit, feltételeit, az intézményekben folyó munka nehézségeit és lehetőségeit tárták az olvasók elé.

A gyógypedagógiai nevelésben-oktatásban részesülő gyermekek, az áttelepítések

„A népoktatási törvény a tömegtanításban nem részesíthető gyermekeket kizárja az egyformán egészségesek és egyformán fejlettek iskoláiból és számukra a gyógypedagógiai intézeteket jelöli ki nevelési helyül. Gyógypedagógiai intézetbe tehát csak a népiskolából kizárt gyermek kerülhet. A kizárás oka mindig valamilyen fejlődési zavar, nem átmeneti állapot, hanem állandó sajátosságos alkat, melyhez sajátosságos lelki egyensúlyzavar kapcsolódik. (...) Ezeknek a gyermekeknek a mozgásából hiányzik az egészségesek által megszokott ritmus, a mindennapi élet ritmusa. Éppen e miatt az arithmiás voltuk miatt

előbb vagy utóbb a környezet számára elviselhetetlenné válnak. Ez az elviselhetetlenségük testük fejlődésével fokozódik és oda fajul, hogy elmegyógyintézetbe kell őket elhelyezni. Éppen azért, mert elviselhetetlenek az egészségesek számára, (...) ezeket a gyermekeket el kell különíteni. Elkülönítésük az egészségesek védelmét jelenti. Így is írhatjuk tehát, hogy a gyógypedagógiai intézetek, az egészségesek preventív intézményei.” (Bárczi 1946, 7–8.) A forrás sorai tükrözik a társadalom és a gyógypedagógiát képviselő szakemberek korszakra jellemző segítő és kirekesztő gesztusát, vélekedését a fogyatékos embereket illetően, valamint kirajzolódik az áttelepítési munkálatok, a gyógypedagógiai nevelés-oktatás célja, feladata is.

A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 70.000/1946. V. K. M. számú rendelete meghatározta, hogy az érdekelt általános iskolák igazgatójából, az érintett gyermek osztálytanítójából, az iskolaorvosból, a helyben már megszervezett gyógypedagógiai osztály kijelölt tanítójából, valamint a gyógypedagógiai iskola/zárt intézet nevelőtestületének egy tagjából bizottságot kellett alakítani. A bizottság állapította meg, hogy a tanítója által javaslatba hozott gyermeket valóban indokolt-e gyógypedagógiai osztályba, iskolába áthelyezni. A bizottságban az elnöki tisztelet az általános iskola igazgatója töltötte be. A fogyatékos tanulók jogosultságának meghatározása céljából minden városban gyógypedagógiai Áttelepítő Bizottságot kellett felállítani. A bizottságok április–május hónapban, az iskolai év befejezése előtt kezdték meg munkájukat. Azokról a gyermekekről, akiket a bizottság elé kívántak vinni, az általános iskola javaslati lapot állított ki, amelyen az áttelepítésre utalt gyermek nevelője részletes nevelési véleményt adott. A bizottság a gyermeket megvizsgálta, s ha gyógypedagógiai nevelésre szorult, beiskolázásáról – a vak és siketnéma gyermekek kivételével – a tanulmányi felügyelő gondoskodott. (Buday, 1951)

Bárczi Gusztáv (1959) írása alapján képet kapunk arról, hogy a korszak áttelepítési munkálatait érintően a fogyatékos gyermekek két csoportját különböztették meg. Az általános iskola a látássérült, hallássérült, súlyos értelmi fogyatékos gyermekeket már a beiratkozás alkalmával jegyzékbe vette, és intézeti elhelyezés céljából névjegyzéküket felterjesztette az illetékes minisztériumba, ahol a gyógypedagógiai osztály gondoskodott intézeti elhelyezésükről. *„Ezek a gyermekek olyan fogyatkozásban szenvednek, melyet a laikus ember is azonnal észrevesz, így a normális gyermekek között való tartásuk mindkét fél szempontjából káros. A gyermekeknek ez a csoportja: a környezet és az iskola számára elviselhetetlen gyermekeket jelenti.”* (Bárczi 1959, 105.) A beiskolázott, hatodik életévüket betöltött gyermekek között voltak olyan esetek is, akikről az iskolában eltöltött első év folyamán derült ki, hogy *„az iskola számára elviselhetetlenek”*. (Bárczi 1959, 105.) Ezeknek a gyermekeknek a gyógypedagógiai intézetekbe való áttelepítéséről a minisztérium rendeletben intézkedett. (Bárczi, 1959)

Amennyiben a bizottság megállapítása szerint az általános iskola osztályaiban annyi fogyatékos gyermek tanult, hogy a különálló gyógypedagógiai osztály megnyitása számukra indokolt volt, a gyógypedagógiai osztályt megfelelő tanító vezetésével meg kellett nyitni. Abban az esetben, ha a gyógypedagógiai osztály, iskola valamelyik növendékének fejlődésében olyan mértékű fejlődés volt megállapítható, hogy az általános iskolába való visszahelyezése indokoltnak látszott, a gyermek tanítója a visszahelyezésre javaslatot tett a bizottságnak. A bizottság határozott abban a kérdésben is, hogy visszahelyezhető-e a gyermek az általános

iskola megfelelő osztályába. A súlyosabb fogyatékos gyermekeket, a nyilvános nép-, általános iskolából kizárt tanulókat (lásd Rendelet 1922; Törvénycikk 1940) gyógypedagógiai zárt intézetbe kellett elhelyezni. Ezeket a gyermekeket – a szülők hozzájárulásával – a bizottság utalta be a megfelelő intézetbe.

A 6.000/1948. évi rendelet értelmében a már áttelepített gyermek tanulmányait csak gyógypedagógiai osztályban, iskolában folytathatta, kivéve, ha ilyen jellegű osztály a lakóhelyén nem működött. Az általános iskolás tanulót a gondviselő kérelmére a gyógypedagógiai osztályba abban az esetben is fel lehetett venni, ha a gyógypedagógiai áttelepítő bizottság őt gyógypedagógiai oktatásra nem utalta. Azt, hogy az áttelepített vagy gyógypedagógiai oktatásra jelentkezett tanulót első alkalommal melyik gyógypedagógiai osztályba kellett beíratni, a tanuló képességeinek újabb vizsgálata alapján a gyógypedagógiai osztály vezetője, gyógypedagógiai iskolában pedig a tantestület állapította meg. Azt a tanulót, akinek képességei nem érték el az első gyógypedagógiai osztályban megkívánt mértéket, előkészítő osztályba⁹ kellett beíratni.

A gyógypedagógiai osztályokba áttelepített növendékek 85–90%-a munkás- és szegényparaszt származású volt, illetve többen gyermekvédő intézetek gondozása alatt álltak. Közülük sok gyermeket értelmi fogyatékosnak minősítettek, akiket egyébként az általános iskola is képes lett volna nevelni-tanítani. Ennek hatására jelent meg az 1951. évi XV. törvény, melynek értelmében gyógypedagógiai intézetekbe, osztályokba csak olyan értelmi fogyatékos gyermekek voltak felvehetőek, akikről a pedagógiai és orvosi vizsgálat is megállapította, hogy hiányos előmenetelük oka agyi sérülésből származó fogyatékoság. (Gordosné Szabó 2000, 111.) A 847/804-3/1953. VII. K. M. számú utasítás már azt is megjelölte, hogy a gyermek gyógypedagógiai intézetbe helyezése kizárólag idegszakorvosi vélemény alapján történhet, nem lehet csak a gondviselő kérelmére a felvételt elindítani. Az oktatásügyi miniszter 804–36/1954. O. M. számú utasítása alapján abban az esetben, ha intézmény hiányában az áttelepített növendékeket nem lehetett gyógypedagógiai intézménybe beiskolázni, férőhely üresedéséig az általános iskolában kellett maradnia. A gyermek iskolába járás alóli felmentése csak abban az esetben valósulhatott meg, ha magatartásával az osztályközösség munkáját nagymértékben akadályozta.

A fókuszba emelt időszakban a gyógypedagógiai diagnózis megállapítása, a pedagógiai vizsgálat a Pavlov kutatásaira épített gyógypedagógiai gyakorlat szellemében valósult meg. A gyermekek megfigyelésének menetéhez, a diagnózis felállításához Illyés Gyuláné (1955) részletes szempontrendszere iránymutatásul szolgált. Írásából kitűnik, hogy a finom részletek kiderítésére törekvés, a sokoldalúság, az összefüggések feltárásának kívánalma már az 1950-es évek gyógypedagógiájának jellemzője volt. A gyermek értelmi, érzelmi, akarat magatartásának,

⁹ Az 1952-es tanterv és módszertani útmutatás a gyógypedagógiai intézetek, iskolák és osztályok számára a következő osztálycsoportokat definiálta: Kísérleti csoport: az értelmi fogyatékos tanulók legsúlyosabb csoportja; Átmeneti osztály (korábban Előkészítő I.): azoknak a gyermekeknek a köre, akik a fegyelmesség és az utánozni tudás fokát elérték; Előkészítő osztály: ebben az osztályban dőlt el, hogy alkalmas-e a gyermek a nevelésre-oktatásra, célja volt a – Pavlov tanításai mentén meghatározott – második jelzőrendszer kialakítása.

környezetének, egyéni sajátosságainak, a fogyatékosok okának és fokának tisztázása, valamint ezek alapján a tennivalók megállapítása a lélektan, a gyógypedagógiai lélektan módszereivel, a megfigyelés, kikérdezés útján valósult meg. (Illyés 1955) A fogyatékosok értelmezésében a természettudományos megközelítés elfogadott volt a megelőző évtizedekben is, éppen ezért az idegrendszer működésének feltárását célzó szovjet fiziológiai, biológiai kutatások eredményei nehézségek nélkül beépültek a gyógypedagógia ismerettárába. (Mesterházi 1988)

A gyógypedagógiai osztályok és iskolák megszervezésének körülményei

A 70.000/1940. V. K. M. számú rendelet útmutatásai szerint létesített osztályok és iskolák működésének létjogosultságát illetően egyetértettek a korszak gyógypedagógiát képviselő szakemberei: „Vajjon szükség van-e ilyen nagyszámú gyógypedagógiai osztályra? E kérdésre két szempontból lehet válaszolni: 1. az általános iskola szempontjából és 2. a fogyatékos képességű gyermekek szempontjából. Senki számára nem lehet vitás; hogy az általános iskola a maga célkitűzéseit csak úgy tudja megvalósítani, ha megszabadul minden olyan tehertől, amely a szellemi színvonal általános és jelentős emelését akadályozhatja. Az általános iskola tanulóinak mintegy 96 – 97% -át tekinthetjük e célkitűzések elérésére alkalmasnak. De a 3 – 4%-nyi fogyatékos értelmű tanulót sem hagyhatjuk figyelmen kívül, mert ez a 3 – 4% országos viszonylatban igen tekintélyes számú gyermeket jelent. Ezeknek igen jelentős részét megfelelő nevelési eljárás alkalmazásával meg lehet és meg is kell menteni a társadalom számára.” (Krieger 1948, 217.) A gyógypedagógiai osztályok és iskolák megszervezésekor több nehézség is felmerült. Létrehozásuk egyik fő akadálya a szükséges helyiségek, tantermek hiánya volt. Az általános iskolai nevelők és igazgatók azonban – felmérve a gyógypedagógiai osztályok jelentőségét, számos helyen talán a többségi intézmények tanulóinak hátrányára is – igyekeztek a gyógypedagógiai osztályoknak tantermet biztosítani. (Krieger 1948)

A gyógypedagógiai osztályokba való áttelepítésekkel, valamint az osztályok benépesítésével kapcsolatban is merültek fel problémák. Ilyen volt a gyermekek áttelepítésére vonatkozó rendelkezések helytelen értelmezése, majd végrehajtása, amelyek már komolyabb akadályokat jelentettek az újonnan megszervezett osztályok, iskolák munkájában. A 70.000/1946. V. K. M. számú rendelet útmutatásának 11. pontja meghatározta a gyógypedagógiai osztályokba áttelepíthető gyermekek körét, azonban ez nem bizonyult elegendőnek. Először minden általános iskolai osztályból kiválogatták a gyengén tanuló, rossz magaviseletű, sokat mulasztó gyermekeket, s függetlenül attól, hogy értelmi képességeiket tekintve valóban indokolt volt-e, gyógypedagógiai osztályokba telepítették át őket. Több olyan helyen is összevont gyógypedagógiai osztályt szerveztek – mivel csak egy-két tanító állt rendelkezésre a csoport vezetésére –, ahol az áttelepített tanulók magas száma négy-hat osztály felállítását tette volna szükségessé, vagyis ahol osztályok helyett iskolákat kellett volna létesíteni, teljesen osztott tanítási rendszer mellett. (Krieger 1948)

Az áttelepítések nem megfelelő végrehajtásának következménye volt, hogy a gyógypedagógiai osztályokba különböző típusú fogyatékos gyermekeket telepítettek át, nem számolva azzal, hogy együttes tanításuk nem vezet eredményre, ilyen körülmények között a gyógypedagógiai osztály nem tudta hivatását

betölteni. Ennek következménye volt továbbá, hogy a szülők ellenszenvvel tekintettek a gyógypedagógiai osztályokra, szégyellték, hogy enyhe értelmi fogyatékos gyermekeik egy osztályba jártak a súlyosabb fogyatékos gyermekekkel, akiket más intézetekben kellett volna elhelyezni. (Gyenge 1955) Az említett problémák leginkább ott fordultak elő, ahol az Áttelepítő Bizottságnak nem volt gyógypedagógiához értő tagja, mint ahogy a legtöbb helyen nem is lehetett. Emiatt az osztályokban tanuló gyermekeket felül kellett vizsgálni, majd a meghatározott elveknek és szempontoknak megfelelően újra áttelepíteni. (Krieger, 1948)

Azoknak a „gyenge-tehetségű” – főként falusi – gyermekeknek a további szakszerű iskolai nevelésére, akiknek a községben lévő I–III. gyógypedagógiai osztály elvégzése (esetleg ismétlése) után is szükségük volt gyógypedagógiai nevelésre-oktatásra, szolgáltak volna az egy-egy megye, tankerületi főigazgatóság, esetleg országrész ilyen tanulóit összegyűjtő, tanulóotthonnal ellátott körzeti gyógypedagógiai iskolák. Ilyen tanulóotthonokat terveztek a már meglévő, teljesen kiépített nyolcosztályos gyógypedagógiai iskolák mellé is. A fogyatékos gyermek iskolai tanulmányait a lakóhelyén megszervezett gyógypedagógiai osztályban kezdte meg, ott elvégezhetette az első három, esetleg még a negyedik osztályt is, ettől kezdve pedig a körzeti gyógypedagógiai iskolákban történhetett nevelésük-oktatásuk. Az internátussal működő körzeti gyógypedagógiai iskolák megszervezése azért is volt szükséges, hogy azok a gyermekek is részesülhessenek szakszerű nevelésben, akik olyan községekben vagy tanyákon éltek, ahol részükre gyógypedagógiai osztály egyáltalán nem volt szervezhető. A korszak gyógypedagógiát képviselő szakemberei úgy vélték, intézeti elhelyezéssel lehet leggazdaságosabban megvalósítani azt a célt is, hogy ezeket a gyermekeket munkához szoktassák, munkaerejüket és munkakészségüket fejlesszék, s ezáltal őket is társadalom hasznos, dolgozó tagjaivá képezzék ki. (Krieger 1948) Az iskola elvégzése, valamint a meghosszabbított tankötelezettségi kor betöltése után a foglalkoztató intézmények mezőgazdasági és ipari tagozatában kívánták a gyermekeket a munka szolgálatába állítani.

Következtetések

Az 1945–1953 közötti időszakban a magyar gyógypedagógiai intézményrendszer területén – más társadalmi alrendszerekhez hasonlóan – mélyreható változások következtek be. Az áttekintett források nyomán megállapítható, hogy bizonyos tudományterületek a politikai hatalom ideológiájának köszönhetően kerültek előtérbe a gyógypedagógiai intézményekben. Erre kiváló példa a marxizmus-leninizmus, amely elmélet elsődleges célja nem a tudományos kutatás volt, hanem a hatalmon lévő párt világnézetének közvetítése. (Balog, Nagy 2016)

Az általános iskolák továbbfejlesztése tárgyában kiadott 70.000/1946. V. K. M. számú rendelet, amely a „természetes és helyes szelekció érdekében” gyógypedagógiai iskolák és osztályok országos megszervezéséről intézkedett, intézményesen teremtette meg annak lehetőségét, hogy az értelmi fogyatékos gyermekek – képességeiknek megfelelő mértékben és módon – az alapvető műveltségben részesülhessenek. (Krieger 1948, 217.) E rendelet nyomán 1947-ben országsszerte megindultak a gyógypedagógiai iskolák és osztályok felállításának, megszervezésének munká-

latai, nemcsak a városokban, hanem a falvakban, sőt még a nagyobb tanyai központokban is. A korszak érdekéért említhetjük, hogy a gyógypedagógiai intézmények száma nőtt, valamint módszertani, didaktikai tapasztalatokat halmoztak fel szakmai képviselői.

Különös érdeklődésre tarthat számot Bárczi Gusztáv munkásságának elemzése, életművének értékelése, hiszen olyan személy szakmai teljesítményéről van szó, aki már 1945 előtt is szerepet játszott a gyógypedagógiában, a pedagógiai közéletben, szakmai szocializációjának egy része a háború előtti időszakokra esik, majd a háború után is aktívan tevékenykedett. Az 1945 utáni időszak gyógypedagógiája, annak művelői szintén alárendelődtek a korszak politikai kényszereinek, a kialakuló egypártrendszer ideológiai egyneműségének, a hatalmi szempontoknak alávetett tudományos meggyőződésnek, lehetőségeik korlátozottak voltak a tudományos szabadság vállalása tekintetében is.

Irodalom

- Balog B. – Nagy A. (2016): A neveléstudomány helyzete az 1949-1957 közötti időszakban a személyi ügyek és háttérintézmények tükrében. In: Németh A., Garai I. – Szabó Z. A. (szerk.): Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában. Bp., 161–183.
- Bárczi G. (1940): A gyógypedagógia helye a magyar iskolarendszerben. *Magyar Gyógypedagógiai Tanárok Közlönye*, 2(10), 197–200.
- Bárczi G. (1946): Gyógypedagógia. *Köznevelés*, 2(4–5), 7–8.
- Bárczi G. (1952): A nervizmus hatása a magyar gyógypedagógia fejlődésére. In *A magyar gyógypedagógia a nervizmus szemléletében. A közoktatásügyi miniszter rendeletére*. Bp., 7–24).
- Bárczi G. (1955): A gyógypedagógia utolsó tíz éve. *Gyógypedagógia*, 1(1), 8–1.
- Bárczi G. (1959): Általános gyógypedagógia. Bp.
- Berényi F. (1940): A fejlődésben zavart gyermek érési szakainak meghatározása és tartalmi kialakulása. *Magyar Gyógypedagógiai Tanárok Közlönye*, 2(4), 76–81.
- Buday G. (1951): A gyógypedagógiai intézményeink munkája. *Köznevelés*, 7(20), 825–826.
- Csikós G. (szerk.) (2022): Forrásvidékek. Visszaemlékezések a 20. századra. Bp.
- Dénes M. (1949): Az új magyar pedagógia útján. *Magyar Pedagógia*, 57–58., 87–93.
- Faragó L. (1950): A „koalíciós neveléstudomány” bukása. *Magyar Pedagógia*, 59., 66–77.
- Gál A. (2010): Az általános iskola és a gyógypedagógiai oktatás kapcsolata a jogszabályok tükrében az 1946–55-ös években. In: Andl H., Dominek D. L., Molnár-Kovács Zs. (szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben*. 47–52.
- Gál A. (2015): Egy kísérlet Magyarországon az 1940–1950-es években az értelmi fogyatékosok pedagógiájának megújítására. A Bárczi-féle „egységes tanterv” kialakulása, használata, kritikája. PTE OTNDI, Doktori (PhD) értekezés.
- Golnhofer E. (2004): Hazai pedagógiai nézetek 1945–1949. *Iskolakultúra*.
- Golnhofer E. – Szabolcs É. (2016): Az 1945 utáni korszak neveléstudományának kutatása. Kutatásmetodológiai megfontolások a személyes dokumentumok

- forrásértékéről. In: Németh A., Garai I., Szabó, Z. A. (szerk.): Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában. Bp., 185–202.
- Gordosné Szabó A. (2000): A magyar gyógypedagógus-képzés története. Bp.
- Gordosné Szabó A. (2012): Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek. Bp.
- Gyarmati Gy. (2021): A Rákosi-korszak. Rendszerváltó fordulatok évtizede Magyarországon, 1945–1956. Bp.
- Gyenge A. (1955): Gyógypedagógiai Intézet Baranyában. Iskoláink – nevelőink. A Baranya megyei és a Pécsi városi Tanács Végrehajtóbizottságai Oktatási Osztályainak tájékoztatója, 1955. július–október, 75–77.
- Halász G. (1984): Felügyelet és oktatásirányítás Magyarországon – történeti-szociológiai elemzés 1945-től napjainkig. Tervezéshez kapcsolódó kutatások 93. Oktatáskutató Intézet.
- Hatos Gy. (1972): Az értelmi fogyatékosok pedagógiájának 25 éves fejlődése. A Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Évkönyve V. 97–103.
- Illyés Gy.-né (1955): Gyógypedagógiai diagnosztika. *Gyógypedagógia*, 1(1), 26–28.
- Jáború M. (1958): A magyar köznevelés jelenlegi szervezete és problémái. In: Kiss, Á. (szerk.). Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Bp., 471–494.
- Kardos J. (2003): Fordulat a magyar iskolák életében: a Rákosi-időszak oktatáspolitikája. *Iskolakultúra*, 13(6-7), 73–80.
<https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19869/19659>
- Kéri K. – Varga A. (2004): A pártideológia tükröződése az 1950–1953 között kiadott alsó tagozatos tankönyvekben. *Acta Pedagogica*, 11–12(1-2), 23–34.
- Kiss Gy. (1955): Közoktatás és gyógypedagógia. *Gyógypedagógia*, 1(1), 2–7.
- Kiss Kond L. (1997): Száz éves a pedológia. *Módszertani közlemények*, 37(3), 100–106.
- Klug P. – Simon, J. (szerk.) (1935): A magyarországi gyógypedagógiai intézetek működése az 1930–31, 1931–32, 1932–33, 1933–34 és 1934–35. tanítási évben.
- Knausz I. (1985): A szocialista közoktatáspolitikai kialakításának első kísérletei Magyarországon a felszabadulás után. ELTE BTK, Doktori (PhD) értekezés.
- Mesterházi Zs. (1988): Az értelmi fogyatékosok változó meghatározásainak előfordulása gyógypedagógiai nevelési dokumentumokban (1884–1984). In: Mesterházi Zs., Páricska K. (szerk.): Enyhe fokban értelmi fogyatékosok iskolai nevelése (szemelvények) Bp., 5–35.
- Mészáros I. (1989): A koalíciós időszak iskolatörténetéből – Sík Sándor az Országos Köznevelési Tanácsban 1945–1948. *Pedagógiai Szemle*, 39(1), 43–56.
- Krieger Gy. (1948): A gyógypedagógiai iskolák és osztályok helyzete és jövője. *Köznevelés*, 4(10), 217–219.
- Lackó I. (1952): 150 éves a magyar gyógypedagógia. *Köznevelés*, 8(23), 704–705.
- Méhes J. (1958): A gyógypedagógia mint elméleti és gyakorlati diszciplína. *Gyermekgyógyászat*, 9(10-11), 340–352.
- Mészáros I. – Németh A. – Pukánszky B. (2002): Bevezetés a pedagógia és az iskolázás történetébe. Bp.
- Mérei F. (1949): A burzsoá objektivizmus a gyermeklélektanban. *Magyar Pedagógia*, 57–58., 68–78.
- Mile A. – Kiss, L. (2022): Kihívások és megfelelések a pedagógiai szakszolgálati ellátórendszerben. *Gyógypedagógiai Szemle*, 50(1), 35–50.

- Mihály O. (1988): Politika, ideológia és pedagógia elmélet. *Köznevelés*, 44(38), 13–15.
- Németh A. – Biró Zs. H. (szerk.) (2016): Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában. Bp.
- Nóbik, A. (2010): Abnormal children in the Hungarian historiography of education. In: Nóbik, A.; Pukánszky, B. (Eds.). Normalität, Abnormalität und Devianz. Gesellschaftliche Konstruktionsprozesse und ihre Umwälzungen in der Moderne. 49–57.
- Pukánszky B. (2014): A magyar iskolatörténet és pedagógusképzés paradigmái. Bp.
- Ravasz I. (2003): Magyarország és a Magyar Királyi Honvédség a XX. századi világháborúban 1914-1945. Bp.
- Romsics I. (2010): Magyarország története a XX. században. Bp.
- Szabóné Pongrácz P. (2022): Szegregált gyógypedagógiai oktatáson át vezető életutak felnőtt személyek narratíváinak tükrében. PTE OTNDI, Doktori (PhD) értekezés.
- Weszelovszky L. (1948): A gyógypedagógiai iskolák és osztályok az 1947–48. tanévben. *Köznevelés*, 4(15), 357–359.
- Zádor I. (1951): Pavlov válogatott művei. *Akadémiai Értesítő*, 58(485), 170–185.

Törvények, rendeletek, határozatok

- M. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1922. évi 130.700. számú rendelete, az iskoláztatási kötelesség teljesítésének biztosításáról szóló 1921. évi XXX. tc. végrehajtásáról." Magyarországi Rendeletek Tára, 57, 1231–1293.
1940. évi XX. tc. az iskolai kötelezettségről és a nyolcosztályos népiskoláról. (1940. július 12.)
- Az ideiglenes nemzeti kormány 1945. évi 6650. M. E. számú rendelete az általános iskola szervezéséről. Magyarországi Rendeletek Tára, 79, 629.
- 70.000/1946. V.K.M sz. rendelet az általános iskola továbbfejlesztése tárgyában. *Köznevelés*, 2(14-15), 10–19.
- 7400/1947. V. K. M. számú rendelet a gyógypedagógiai iskolák és a gyógypedagógiai osztályok tantervének életbeléptetéséről. *Köznevelés*, 3(19), 169–172.
- A vallás- és közoktatásügyi miniszter 6.000/1948. V. K. M. sz. rendelete az értelmi fogyatékos tankötelesek általános iskolai oktatásának szabályozása tárgyában. *Magyar Közlöny*, 1949. január 1. (1), 42–44.
1948. évi XXXIII. törvénycikk a nem állami iskolák fenntartásának az állam által való átvétele, az azokkal összefüggő vagyontárgyak állami tulajdonbavétele és személyzetének állami szolgálatba való átvétele tárgyában (Kihirdettetett az 1948. évi június hó 16. napján).
- 847/804-3/1953. VII. K. M. sz. utasítása az értelmi fogyatékos gyermekek általános iskolából gyógypedagógiai intézményekbe történő áttelepítésének szabályozása tárgyában. *Közoktatásügyi Közlöny*, 3(3), 26–30.
- A Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetőségének határozata a vallás- és közoktatásügyi minisztérium munkájával kapcsolatos kérdésekről. *Köznevelés*, 6(8), 209–210.

Az oktatásügyi miniszter 804-36/1954. O. M. számú utasítása az általános iskolák feladatairól a gyógypedagógiai beiskolázással kapcsolatban és a gyógypedagógiai intézmények egyéb feladatai tárgyában. *Oktatásügyi Közlöny*, 2(15), 198–199.

Jegyzőkönyv

Jegyzőkönyv. Készült 1954. június 12-én a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Főbizottságának ankétján a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem Rektori Tanácstermében. Akadémiai Levéltár.

<http://www.pukanszky.hu/LEVELTAR/>

Tanterv

Tanterv és módszertani utmutatás a gyógypedagógiai intézetek, iskolák és osztályok számára. Közoktatásügyi Minisztérium Gyógypedagógiai Osztálya. 852-6831/1952 rend. Tankönyvkiadó.

Parkinson-kórral élők felsővégtagi motoros funkcióinak mérése innovatív és objektív kutatási módszerekkel

Pulay Márk Ágoston – Túri Ibolya

Absztrakt

A Semmelweis Egyetem Pető András Kar Rehabilitációs és Egészségügyi Ellátási Osztályán 2023 szeptemberében indítottunk egy kutatást a Parkinson-kórral (PD) élők felsővégtagi motoros funkcióinak mérésére innovatív és objektív módszerekkel. A 12 hónapos kutatás célja, hogy a PAREEO-n konduktív pedagógiai fejlesztésben részt vevő PD-kliensek állapotát nyomon kövessük, és számszerűsített adatokat nyerjünk a kór progressziójáról, valamint a konduktív pedagógia hatékonyságáról. A PD a második leggyakoribb neurodegeneratív betegség, amelynek korai szakaszában motoros tünetek, mint a tremor, rigiditás és bradikinézia jelentkeznek.

Kutatásunk célja, hogy olyan, napi több alkalommal is elvégezhető rutinszerű és objektív mérőeszközöket alkalmazzunk, amelyek a PD progresszióját és a konduktív pedagógia hatását mérik. A kutatás keretében billentyűzetalapú szövegbevitel elemző szoftvert használunk, amely a gépelési mintázatok elemzésével képes a PD tüneteinek aszimmetriáját és progresszióját vizsgálni. A szoftver több kulcsfontosságú jellemzőt számít ki, mint például a gépelési sebesség, latencia és tartási idő, és gépi tanulási algoritmusok segítségével becsüli meg a Hoehn és Yahr súlyossági skálát és az UPDRS alosztályait.

A validáláshoz kiegészítő méréseket is végzünk, beleértve a szorítóerő mérését és a Myoton digitális palpation eszköz alkalmazását. A kutatás során kidolgozott módszertan lehetővé teszi a PD-kliensek állapotának objektív követését és a kór progressziójának pontosabb megértését. Eredményeink alapján reméljük, hogy a Hoehn-Yahr-skálát nagy pontossággal tudjuk majd előrejelezni.

Bevezetés

2023 szeptemberében a Semmelweis Egyetem Pető András Kar Rehabilitációs és Egészségügyi Ellátási Osztályán (PAREEO) új innovatív, objektív mérési módszerek alkalmazásába kezdtünk. A 12 hónapot átölelő kutatás elsősorban a PAREEO-n konduktív pedagógiai fejlesztésben résztvevő Parkinson-kórral (Parkinson Disease – PD) élő pácienseink körében végezzük 2024 szeptemberéig bezárólag. A PD a leggyorsabban növekvő és a második leggyakoribb neurodegeneratív betegség világszerte [1]. A PD lassan előrehaladó kórkép, amelynek korai szakaszában motoros jelek (tremor, rigiditás, bradikinézia) jelennek meg. Ezen motoros tünetek, a kór előrehaladtával jelentősen rontják az érintettek életminőségét. A PD kórélettani jellegzetessége a dopaminerg neuronok pusztulása a substantia nigra területén, amely a központi idegrendszer bazális ganglion struktúrája, és az alfa-szinukleint tartalmazó Lewy-testek jelenléte, amely fehérje széles körben elterjedt az agyban [2][3]. Gyakori, hogy a kliensek csak akkor találkoznak a PD motoros tüneteivel, amikor a dopaminerg neuronok 50–80%-a már elveszett, ami arra utal, hogy egy kompenzációs mechanizmus is érintett a kór korai szakaszában [4]. Az enyhe korai tünetek miatt a kór évekig diagnosztizálatlan maradhat [5]. Jelenlegi ismereteink a korai betegségprogressziót vezérlő biológiai, pszichológiai és társadalmi mechanizmusokról korlátozottak. A motoros

jelek objektív mérése létfontosságú a diagnózis felállításához, a kór nyomon követéséhez és a betegségmódosító terápiák kifejlesztéséhez, különösen a betegség korai szakaszában, amikor a feltételezett neuroprotektív kezelések jelentősen lassíthatják a neurodegenerációt. A jelenlegi orvosi gyakorlat korlátozott eszközökkel rendelkezik a PD motoros jeleinek rutinszerű, kellő gyakorisággal történő monitorozásához, anélkül, hogy ez aránytalan terhet jelentene a kliensek és az egészségügyi rendszer számára. A PD folyamatának nyomon-követése magában foglalja a klinikai vizsgálatokat, képalkotó vizsgálatokat, laboratóriumi vizsgálatokat és neuropszichológiai tesztek. A klinikai értékelések, mint például az Unified Parkinson's Disease Rating Scale (UPDRS) és a Hoehn és Yahr skála, átfogó képet nyújtanak a motoros és nem motoros tünetek súlyosságáról és a kór stádiumáról. A képalkotó technikák, mint az MRI és a DaTscan, lehetővé teszik az agyi struktúrák és a dopaminerg neuronok károsodásának részletes vizsgálatát. A laboratóriumi vizsgálatok, beleértve a vér- és cerebrospinalis folyadék (CSF) minták elemzését, biomarkereket keresnek, amelyek a PD progresszióját jelezhetik. Neuropszichológiai tesztekkel pedig a kognitív funkciók, a hangulati és viselkedési változások értékelhetők, amelyek a Parkinson-kór nem motoros tüneteire utalhatnak. Ezen módszerek többsége orvosi és kórházi infrastruktúrához kötött. Kutatásunk célja, hogy olyan, akár napi több alkalommal is elvégezhető, rutinszerű és objektív mérőeszközöket alkalmazzunk, melyek a PD progressziójáról és a konduktív pedagógia hatékonyságáról nyújtanak számszerűsített adatokat.

Az információs és kommunikációs technológia (ICT) alapú megoldások és a kapcsolódó adatok gazdagsága segítheti az érintetteket a kór mindennapi szokásokra gyakorolt hatásának jobb megértésében, még a korai szakaszban is, valamint a kórral élők gyógyszeres terápiára adott válaszában felmérésében.

Ezért a PD kliensek diagnosztikai és követési eszközeinek bővítése érdekében a Semmelweis Egyetemen Tudományos és Innovációs Alap – Proof of Concept (STIA-PoC 2023) programjának keretében támogatta a kutatási projektünket. A STIA-PoC program célja az egyetemen született tudományos eredmények piacra lépéséhez szükséges fejlesztések elősegítése, előrehaladás elérése ezen a területen. Az innovációs alap az egyetemen vagy az egyetem tulajdonában lévő gazdasági társaságokban folyó tudományos és kutató-fejlesztő tevékenységeket kiszámítható és biztos forrással támogatja. Ez magában foglalja a kutatási eredmények és szellemi alkotások iparjogvédelmi oltalmának megszerzését és fenntartását, valamint a védelem biztosítását az ötlet keletkezésétől a piacosításig. Meghatározott feltételek mellett kiegészítő pénzügyi támogatást nyújt az egyetemi polgárok és szervezeti egységek tudományos, kutatás-fejlesztési és innovációs pályázataikhoz és projektjeikhez. Forrásokat biztosít az egyetemi kutatásokban és projektekben létrejövő szellemi alkotások üzleti hasznosításához, beleértve a piackutatást, partnerkeresést, kapcsolatépítést, marketing tevékenységet, valamint a kiállításokon és üzleti találkozókban való részvételt.

Tárgyalás

A forrás felhasználásával egy billentyűzet-alapú szövegbevitel elemző szoftvert alkalmazásába kezdünk a PAREEO-n. Korábbi tanulmányok is vizsgálják a billentyűzet használatának potenciálját a PD korai tüneteinek hatékony felismerésében [6][7][8][9]. Giancardo és munkatársai [6] kontrollcsoportos kutatásban bizonyították,

hogy az általuk kiválasztott, közel 100 fős mintán a számítógépes billentyűzetek rutinszerű használata felhasználható a Parkinson-kór korai szakaszában jelentkező motoros jelek észlelésére. Peachap és munkatársai [9] szintén a billentyűzet használatából nyert jellemzőket, mint a „késleltetési idő”, „repülési idő” és „tartási idő”, amelyeket „Parkinson-kórra jellemző” vagy „nem jellemző” kategóriákba soroltak. Az eredmények nagyon ígéretesek voltak, és a tízszeres keresztellenőrzési technikával egyes esetekben akár 100%-os osztályozási pontosságot is elértek.

Ez az általunk is használt innovatív, nem invazív módszer kihasználja az írási mintázatok finom árnyalatait a PD súlyosságának megkülönböztetésére. Az elemzés alapos billentyűleütés-rögzítésen alapul, különösen minden egyes billentyűleütés és elengedés időzítését illetően. A szoftver nem igényel „folyamatos” gépelést, de mindkét kéz használata fontos.

Ez az eszköz nem csupán egyszerű szövegbeviteli rögzítő; mélyebben elemzi a PD negatív tüneteit (pl. érintett oldal kialakulása). Ezt úgy éri el, hogy több kulcsfontosságú jellemzőt számít ki, amelyek elengedhetetlenek a kórkép progressziójának pontos ábrázolásához. Ezek a jellemzők közé tartozik a gépelési sebesség, a latencia (az egymást követő billentyűleütések közötti időtartam) és a tartási idő (a billentyűleütések időtartama). A szoftver ezeket a jellemzőket különféle módon összesíti, például átlag, medián, ferdeség és interkvartilis tartomány formájában, átfogó elemzést nyújtva az egyéni gépelési mintázatokról.

Továbbá, eszközünk külön elemzi a bal és a jobb kéz billentyűleütéseit, megkülönböztetve a billentyűzet bal és jobb oldalának használatát, így betekintést nyújtva a Parkinson-kór tüneteinek aszimmetriájába (az érintett oldal fejlődése) és annak progressziójába.

Az eszköz központi elemei a gépi tanulási regressziós algoritmusok. Ezek az algoritmusok értelmezik a fent említett jellemzőket, melyek segítségével azt reméljük, hogy jó pontossággal meg tudjuk becsülni a Hoehn és Yahr súlyossági skálát és a mozgási funkciók bizonyos alosztályait, mint például az Egyesült Parkinson-kór Értékelési Skála (UPDRS) alapján.

A szoftver validálása érdekében számos egyéb kiegészítő mérést végeztünk. Egy mérés az alábbiak szerint zajlott:

- A konduktorok által vezetett, és a vizsgálati személyek által rendszeresen látogatott foglalkozás előtt a rendelkezésre bocsátott számítógépeken először egy 3 kérdésből álló kérdőívet kell kitölteni (kérdések alább), amelyek a szoftverbe lettek ágyazva:

- A kérdéseket követően gépelési tesztfeladatot kell végrehajtani: „A képernyőn megjelenő rövid szöveget gépelje be a megadott helyre”. A szöveg minden mintavételkor változott a begyakorlás lehetőségének elkerülése érdekében, és 150–200 karakter begépeléséből állt egy másolási feladat.

- Szorítóerő mérése, dynamometerrel, mindkét kézzel.
- Myoton digitális palpation (tapintó) eszköz, amelyet az izmok és a szövetek mechanikai tulajdonságainak mérésére használnak, például bizonyos felső végtagi izomcsoportok pillanatnyi állapotát képes rögzíteni (pl. tónus, merevség, rugalmasság stb.).

- Ezt követően részvétel a konduktív foglalkozáson.

- Majd közvetlenül a foglalkozás után a fenti, 2–4 perces mérést megismételtük.

- Továbbá készítettünk egy saját szerkesztésű kérdőívet az általunk mért populáció mélyebb megismerése érdekében, illetve a már validált SF-36 (életminőség) kérdőívet is felvettük a vizsgálati személyekkel.

Konklúzió

A kutatás során kidolgozott és használt módszertan – további kutatásokkal kiegészítve – lehetővé teszi a konduktív programokban résztvevő Parkinson-kliensek objektív állapotkövetését, ez már rövidtávon is eredmény. Hosszú távon képesek leszünk a mérési eredményekből trendvizsgálatokat végezni a Parkinson-kórral élők felső végtag funkcióinak változásairól, azon belül is a két kéz elkülönített mérései új információkkal segíthetik munkánkat. A kapott eredmények fényében okkal bizakodunk abban is, hogy a Hoehn–Yahr-skálát nagy pontossággal meg tudjuk jósolni.

Irodalomjegyzék

1. Ben-Shlomo, Y.; Darweesh, S.; Llibre-Guerra, J.; Marras, C.; San Luciano, M.; Tanner, C. The Epidemiology of Parkinson's Disease. *Lancet* 2024, 403, 283–292, doi:[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(23\)01419-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(23)01419-8).
2. Aarsland, D.; Batzu, L.; Halliday, G.M.; Geurtsen, G.J.; Ballard, C.; Ray Chaudhuri, K.; Weintraub, D. Parkinson Disease-Associated Cognitive Impairment. *Nat. Rev. Dis. Prim.* 2021, 7, 47, doi:10.1038/s41572-021-00280-3.
3. Kalia, L. V.; Lang, A.E. Evolving Basic, Pathological and Clinical Concepts in PD. *Nat. Rev. Neurol.* 2016, 12, 65–66, doi:10.1038/nrneurol.2015.249.
4. DeMaagd, G.; Philip, A. Parkinson's Disease and Its Management: Part 1: Disease Entity, Risk Factors, Pathophysiology, Clinical Presentation, and Diagnosis. *P T* 2015, 40, 504–532.
5. Schrag, A.; Horsfall, L.; Walters, K.; Noyce, A.; Petersen, I. Prediagnostic Presentations of Parkinson's Disease in Primary Care: A Case-Control Study. *Lancet Neurol.* 2015, 14, 57–64, doi:10.1016/S1474-4422(14)70287-X.
6. Giancardo, L.; Sánchez-Ferro, A.; Arroyo-Gallego, T.; Butterworth, I.; Mendoza, C.S.; Montero, P.; Matarazzo, M.; Obeso, J.A.; Gray, M.L.; Estépar, R.S.J. Computer Keyboard Interaction as an Indicator of Early Parkinson's Disease. *Sci. Rep.* 2016, 6, 34468, doi:10.1038/srep34468.
7. Adams, W.R. High-Accuracy Detection of Early Parkinson's Disease Using Multiple Characteristics of Finger Movement While Typing. *PLoS One* 2017, 12, e0188226, doi:10.1371/journal.pone.0188226.
8. Akram, N.; Li, H.; Ben-Joseph, A.; Budu, C.; Gallagher, D.A.; Bestwick, J.P.; Schrag, A.; Noyce, A.J.; Simonet, C. Developing and Assessing a New Web-Based Tapping Test for Measuring Distal Movement in Parkinson's Disease: A Distal Finger Tapping Test. *Sci. Rep.* 2022, 12, 386, doi:10.1038/s41598-021-03563-7.
9. Peachap, A.B.; Tchiotsop, D.; Louis-Dorr, V.; Wolf, D. Detection of Early Parkinson's Disease with Wavelet Features Using Finger Typing Movements on a Keyboard. *SN Appl. Sci.* 2020, 2, 1634, doi:10.1007/s42452-020-03473-9.

Szakmai műhely

Entwicklung die Konduktive Förderung in Deutschland von den 1990-ern bis heute

Krisztina Desits

Die Konduktive Förderung blickt in Deutschland auf mittlerweile über 30 Jahre Geschichte zurück.

Nach der Erscheinung von ersten Berichten über die Konduktive Förderung in Deutschland entstand ab 1985 ein „Therapietourismus“ (Weber 1998, 7) von hilfesuchenden Eltern in das Pető Institut in Budapest. Diesem folgte 1990–1992 die erste klinische Studie in Deutschland in der Taunusklinik Falkenstein/Königstein (Weber, Rochel 1992). Die Autoren führten die auf deutschem Sprachgebiet bis heute etablierte Begriff Konduktive Förderung ein, weil sie die ungarische Beziehung „Nevelés“ – „Erziehung“ zur Beschreibung der Konduktiven Förderung nicht passend fanden:

„Im Rahmen unseres Pilotprojektes haben wir uns dazu entschlossen, den Umfassenden und treffenderen Begriff der „Förderung“ (Hervorhebung im Original), im Sinne von (Entwicklungs-)Rehabilitation, in den deutschen Sprachgebrauch einzuführen.“ (Weber, Rochel 1992)

Die Interpretation dieser Namensgebung, als „(Entwicklungs-) Rehabilitation“, weist auf die Bestrebungen in den 1990-er Jahren hin, die Konduktive Förderung in Deutschland als Leistung der Krankenkassen etablieren zu wollen. Ab 1990 wurden zugleich von privaten Trägern erste Angebote für Konduktive Förderung geschaffen, wie die Igelgruppe in Berlin (Lorbeer/Woelky 1993) und erste Elternvereine in Hamburg¹ und Starnberg². Ab 1995 folgten weitere Vereinsgründungen nach dem Vorbild des Starnberger FortSchritt Vereins deutschlandweit und auch einige Förderschulen und Träger von sozialen Einrichtungen boten die Konduktive Förderung an³. Da in Deutschland keine Fachkräfte für Konduktive Förderung gab, führten reisende Konduktoren aus Ungarn die Förderung, in Form von sog. Förderblöcken und Förderwochen, teilweise in Kooperation mit dem Internationalen Pető András Institut in Budapest durch. (Weber 1998, 7) In 1995 startete die Stiftung Pfennigparade in München die erste konduktive Fördergruppe für Kinder. Ein Jahr später wurde dort die erste konduktive Schulklasse eröffnet, und langfristige Folgeprojekte wurden zwischen 1996 und 1999 installiert.⁴ Der Erfolg führte zwischen den Jahren 1997 und 2000 zu einem Pilotprojekt des Bayerischen Kultusministeriums mit der Teilnahme von Förderschulen in München, Nürnberg, Würzburg und Kempten (ISB 1999b). 1998 existierten bereits 17 FortSchritt Vereine und gründeten den Bundesverband Fortschritt e.V., den Vorgänger des heutigen Bundesverbands Konduktive Förderung nach Pető e.V.⁵ Im gleichen Jahr wurde der Berufsverband unter den Namen Bundesverband der in Deutschland tätigen Kon-

¹ https://schritt-fuer-schritt.de/?page_id=376, geöffnet 26.8.2020

² <https://www.fortschritt-bayern.de/ueber-uns/fortschritt-ev/> geöffnet 26.8.2020

³ <http://konduktorenverband.de/de/konduktive-foerderung/geschichte-der-konduktive-foerderung-in-deutschland/> geöffnet 27.8.2020

⁴ http://www.phoenix-kf.de/phoenix_aktuell_200403.pdf, geöffnet 27.8.2020

⁵ www.bkf-petoe.de, geöffnet 27.8.2020

duktorInnen e.V.⁶ gegründet. 1996–2001 wurde ein Modellprojekt im Auftrag des Verbandes der Angestellten Krankenkassen e.V. (VDAK) und des Arbeiter-Ersatzkassen-Verbandes (AEV) in Zusammenarbeit mit dem Kinderzentrum München durchgeführt. Das Modellprojekt bildete mit einer sogenannten Blockförderung den damals, wegen der fehlenden institutionellen und professionellen Strukturen, vorwiegend verfügbaren Angebotsform der Konduktiven Förderung in Deutschland mit reisenden Konduktoren aus der Petó András Institut in Budapest, ab (Blank/Voss 2002). 2005 wurden die Ergebnisse des Modellprojekts vom Gemeinsamen Bundesausschuss der Ärzte und Krankenkassen (GBA) veröffentlicht. Im Ergebnis wurde die Konduktive Förderung vom GBA als nicht leistungspflichtiges Heilmittel der Krankenkassen anerkannt (GBA 2005). 2005-2009 führte die Universität Würzburg (Fakultät Körperbehindertenpädagogik) ein wissenschaftliches Projekt über die Konduktive Förderung in einer integrativen Partnerschulklasse des Förderzentrums in Aschau und der Grundschule in Rohrdorf in Bayern durch (Lelgemann/Quandt 2009). 2004 wurde unter der Trägerschaft der Stiftung Pfennigparade das Konduktive Förderzentrum Phoenix eröffnet mit Einrichtungen für eine konduktive Grund- und Mittelschule, Kindergarten und Internat⁷. 2012 wurde die Private Grundschule Oberaudorf-Inntal mit dem Konzept der Konduktiven Pädagogik und Förderung für alle Kinder, als Inklusionsschule gegründet und 2015 mit einer Mittelschule erweitert⁸ (Pretis et al. 2019, S. 139). Die Finanzierung der Konduktiven Förderung basierte von Anfang an auf individuellen Verhandlungen zwischen Anbietern, bzw. Betroffenen und den örtlich zuständigen Kostenträgern der Eingliederungshilfe oder den Krankenkassen. Die rechtlichen Grundlagen bildeten jeweils Einzelfallentscheidungen von Sozialgerichten. Die Bestrebungen von Eltern- und Fachverbänden richteten sich jedoch maßgeblich auf eine Regelfinanzierung durch die Krankenkassen. Das Bundessozialgericht (BSG) verurteilte am 3. September 2003 in einem Einzelfall die zuständige Krankenkasse zur Kostenübernahme der Förderung. Die dem widersprechende Entscheidung des GBA im Jahr 2005 entzog dann jedoch die rechtliche Grundlage für die Finanzierung der Konduktiven Förderung sowohl als Kassenleistung als auch als Leistung der Eingliederungshilfe. Erst die Entscheidung des BSG vom 29. September 2009, welche die Konduktive Förderung als Leistung der Eingliederungshilfe anerkannte, eröffnete neue Möglichkeiten für die Finanzierung.⁹ Gleichzeitig liefen Bestrebungen, deutsche Fachkräfte für die weiterhin sehr gefragte Förderung auszubilden. 2002 startet der universitäre Weiterbildungslehrgang ScoRe! – Siegener Komplexe Förderung und Rehabilitation an der Universität Siegen. Die Zugangskriterien sind hoch und die Nachfrage blieb gering. Zwischen 2000-2015 wurde ein zweijähriger Weiterbildungslehrgang zum/zur Pädagogisch-therapeutische(r) KonduktorIn (PtK) für Fachleute aus der Rehabilitation, Bildung und Erziehung der Phoenix Akademie des Phoenix Konduktiven Förderzentrums der Stiftung Pfennigparade in Zusammenarbeit mit den Bayerischen Ministerien für Kultus und Soziales angeboten¹⁰.

⁶ www.konduktorenverband.de, geöffnet 27.8.2020

⁷ www.konduktorenverband.de, geöffnet 27.8.2020

⁸ www.private-schulen-oberaudorf-inntal.de, geöffnet am 27.8.2020

⁹ www.konduktorenverband.de, Service, Rechtsprechung, geöffnet am 27.8.2020

¹⁰ <http://www.phoenix-kf.de/files/PtK-HFL-KONZEPT-Lehrgangskonzept-Stand-Juli->

Die Inhalte des Lehrgangs orientierten sich am Curriculum der Konduktoren- ausbildung in Ungarn und an den Ergebnissen des europäischen Projektes „Comenius“ zwischen den Jahren 2000 und 2003 (Weber 2003). Der 5-semesterige Weiterbildungslehrgang für Lehrer, Erzieher und Therapeuten hat ermöglicht, die Konduktive Förderung in Regelschulen, Kindergärten und Förderzentren zu etablieren und war ein Meilenstein auf dem Weg zum Wunsch der Etablierung einer eigenständigen Berufsausbildung in Deutschland. Nach der Beendigung des Weiterbildungslehrganges richteten sich die Bestrebungen auf die Einrichtung eines Bachelor Studienganges für Konduktive Pädagogik nach ungarischem und britischem Vorbild. Ein bedeutender Schritt in diese Richtung wurde vollzogen, mit der Installierung des Studienschwerpunkts Konduktive Förderung im neu eingerichteten Bachelor-Studiengang für Heilpädagogik an der Evangelischen Hochschule Nürnberg in 2017.¹¹ Heute wird Konduktive Pädagogik und Förderung vor allem in Bayern, als ambulante oder teilstationäre heilpädagogische Maßnahme, als Schul- konzept oder als pädagogische und Förderkonzept in integrativen und inklusiven Kindergärten, Kinderkrippen, Tageseinrichtungen und Wohnformen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit (drohender) Behinderung und motorischen Beein- trächtigungen angeboten. Sie steht jedoch bei weitem nicht bedarfsdeckend zur Verfügung, wobei auch die Tatsache, dass nur wenige deutsche Fachkräfte zur Verfügung stehen, durchaus eine bedeutende Rolle spielen mag. Es gibt zudem sehr große Unterschiede hinsichtlich der Verfügbarkeit, der Angebotsformen und der Finanzierung in den verschiedenen Bundesländern.¹²

Eine Erhebung des Bundesverbandes der in Deutschland tätigen KonduktorInnen e.V. (Konduktionverband) aus 2023 ergibt einen umfassenden Einblick, wo Konduk- toren und Konduktorinnen heute in Deutschland arbeiten und wie sich die Arbeits- und Tätigkeitsfelder, Angebotsformen und Klientel verändert haben.

Ich arbeite als KonduktorIn im Bundesland:
44 Antworten

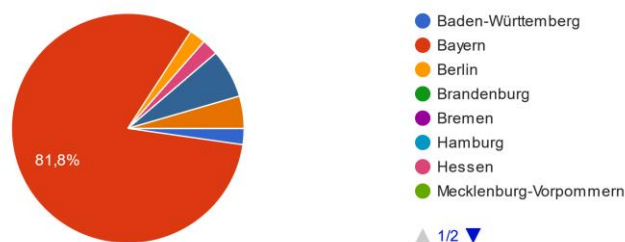


Abbildung 1. Verteilung von Konduktorinnen und Konduktoren nach Bundesland. Erhebung und Grafik Zsuzsanna Hadházi und Emöke Horváth, Konduktorenverband, 2023

2009.pdf, geöffnet (27.8.2020)

¹¹ <https://www.evhn.de/studierende/bachelorstudierende/infos-hp> - geöffnet am 27.8.2020

¹² www.bkf-petoe.de (geöffnet 28.8.2020)

Die Arbeitsfelder haben sich demnach seit dem Anfängen deutlich geändert. Heute arbeiten Konduktoren und Konduktorinnen nicht nur in Konduktiven Einrichtungen bei kommunalen oder privaten Trägern, wie z.B. Elternvereinen, die Konduktive Förderung anbieten, sondern auch in anderen Tätigkeitsfeldern oder als selbstständige Fachkräfte.

Beruflich bin ich...

44 Antworten



Abbildung 2: Tätigkeitsformen von Konduktoren und Konduktorinnen. Erhebung und Grafik Zsuzsanna Hadházi und Emőke Horváth, Konduktorenverband, 2023

Die Mehrheit ist jedoch weiterhin angestellt und hat eine Vollzeitstelle.

Ich arbeite...

44 Antworten

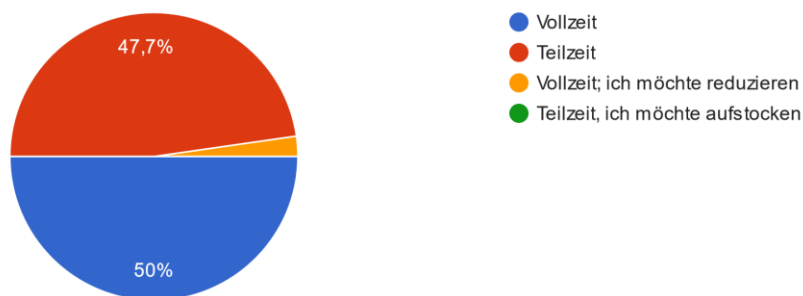


Abbildung 3: Stellenanteile von Konduktorinnen und Konduktoren. Erhebung und Grafik Zsuzsanna Hadházi und Emőke Horváth, Konduktorenverband, 2023

Zudem ist Blockförderung mittlerweile eher die Ausnahme. Überwiegend arbeiten Konduktoren und Konduktorinnen in kontinuierlichen Förderangeboten, z.B. in integrativen oder Heilpädagogischen Kindergärten, Tagesstätten, Schulen oder ambulanten Förderangeboten. Nur noch 18% ist in der Intervall-Förderung tätig.

Als KonduktorIn arbeite ich in Form von
44 Antworten

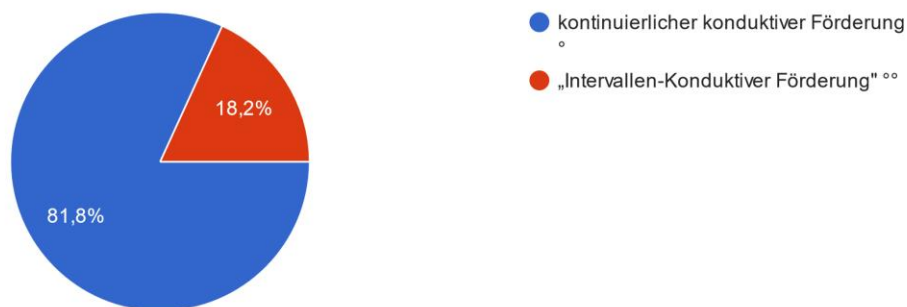


Abbildung 4: Angebotsformen. Erhebung und Grafik Zsuzsanna Hadházi und Emőke Horváth Konduktorenverband, 2023

Auch die Teamzusammenstellung hat sich geändert: nur noch 18 % arbeitet nur mit Konduktoren zusammen während 50% in Teams mit anderen Fachkräften tätig ist:

Ich arbeite
44 Antworten

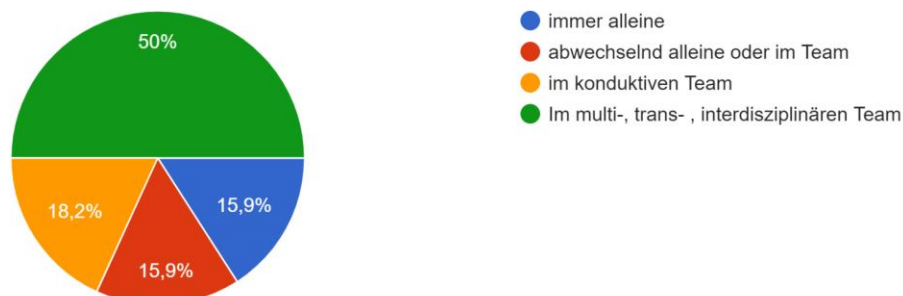


Abbildung 5: Teamkonstellationen. Erhebung und Grafik Zsuzsanna Hadházi und Emőke Horváth Konduktorenverband, 2023

Während in den Anfängen Konduktoren und Konduktorinnen meist in homogenen Altersgruppen mit Kindern oder Jugendlichen in Gruppenförderung gearbeitet haben, geben nur noch 75% an, dass sie mit Kindern, jedoch mit mindestens 3 verschiedenen Altersgruppen, arbeiten. 44% arbeiten weiterhin im Gruppenkontext, 43% abwechselnd in Gruppen- und Einzelförderung. Auch das Klientel hat sich geändert: Während anfangs reine Gruppen mit Kindern und Jugendlichen mit Zerebralparese (CP) dominierten, arbeiten heute 25% in integrativen/inkluisiven Formaten, mit Menschen ohne Behinderung oder mit alternde Menschen, Senioren und Seniorinnen.

Eine detaillierte Verteilung zeigt Abbildung 6:

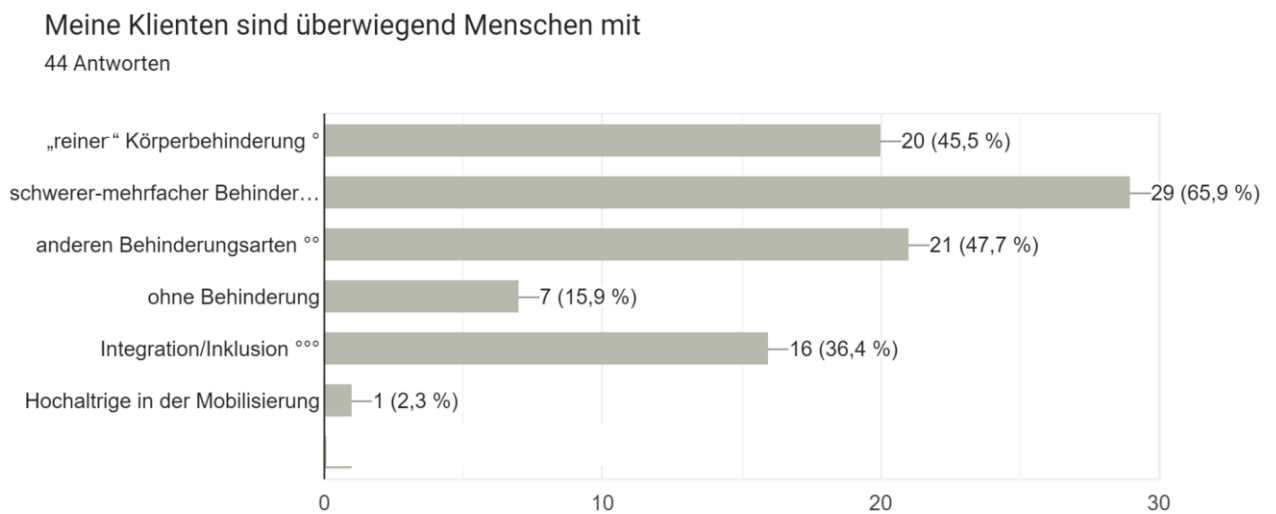


Abbildung 6: Zielgruppen, Klientel von Konduktoren und Konduktorinnen.
Erhebung und Grafik Emőke Horváth, Zsuzsanna Hadházi, Konduktorenverband,
2023

Veränderte Arbeitsbedingungen und Klientel bringen neue Herausforderungen mit sich. Diese fordern sowohl den Berufsstand, als auch die Leistungserbringer und Entscheidungsträger. Es müssen schließlich Angebote geschaffen werden, die gefragt werden, die Etablierung und Anerkennung der Konduktiven Förderung und Pädagogik voranbringen und Stellen sichern. Damit dies eine spannende fachliche und persönliche Weiterentwicklung bedeutet, bieten die Fachverbände Bundesverband Konduktive Förderung nach Pető e.V. und der Konduktorenverband in regelmäßigen Fachkongressen Fortbildungen und Austausch an. Sie sind mit anderen Fachverbänden und Gremien vernetzt und vertreten die Interessen sowohl von Konduktoren und Konduktorinnen, als auch von Klienten und Klientinnen, Einrichtungen und Vereinen.

Weiterentwicklung ist eine Eigenschaft komplexer Systeme. Den Systemcharakter der Konduktiven Förderung betont Maria Hári mit folgender Formulierung:

„Die Konduktive Pädagogik ist ein System, keine Methode. Der Unterschied besteht darin, dass die Konduktive Pädagogik ist offen gegenüber allen, ihren Grundprinzipien entsprechenden, ihren Erziehungszielen dienenden Methoden, Techniken, Prozessen und integriert diese in einem einheitlichen Ganzen.“ (Ákos, Hári [1971], S. 5ff, aus dem ungarischen K. Desits)

Die Weiterentwicklung der Konduktiven Förderung und Pädagogik findet empirisch und in der Theorie nicht nur in Deutschland statt. Daher ist die internationale Zusammenarbeit und der Austausch auf Universitäts- und Hochschulebene besonders wichtig. So können die von András Pető und seiner Nachfolger geprägten Grundhaltung und Werte in Angeboten und Fach-Kompetenzen mit den aktuellen

gesellschaftlichen Bedarfen und wissenschaftlichen Anforderungen wachsen und sich weiterentwickeln.

Quellen- und Literaturverzeichnis

- Ákos Károly – Hári Mária (1971): A konduktiv pedagógia. Budapest
- Baumann, Angela (2009): Die Beziehung zwischen Körperbehindertenpädagogik und Konduktiver Förderung in Bildung und Erziehung. Athena Verlag, Oberhausen
- Blank, Rainer – von Voss, Hubertus (2002): Konduktive Förderung nach Petó – Evaluation einer alltags- und aufgabenorientierten Therapie bei Kindern mit Zerebralpareesen im Kindergarten- und Vorschulalter. Aachen
- Bundesverband für Körper- und Mehrfachbehinderte e.V. (BVKM) Fachausschuss Konduktive Förderung (Hrsg. 2009): Konduktive Förderung. Integration Konduktiver Förderung in das Rehabilitations- und Bildungssystem für Menschen mit Behinderung in Deutschland. verlag selbstbestimmtes leben, Düsseldorf
- Bundesverband der in Deutschland tätigen KonduktorInnen e.V. (2023): Mitgliederumfrage 2023, unveröffentlicht. Informationen: www.konduktorenverband.de
- Desits, Krisztina (2020): Selbstbestimmt leben trotz hohem Unterstützungsbedarf. Eine qualitative Untersuchung von und mit Menschen mit komplexen Behinderungen auf ihrem Weg ins Erwachsenenalter und ihrer Erfahrungen mit der Konduktiven Förderung. Unveröffentlichte Masterarbeit im Masterstudiengang Angewandte Bildungswissenschaften an der Evangelischen Hochschule Nürnberg
- GBA – Gemeinsamer Bundesausschuss (Hrsg., 2005): Konduktive Förderung nach Petó. Siegburg
- ISB – Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (1999a, Hrsg.): Konduktive Förderung. Fakten, Erfahrungen, Ergebnisse. Donauwörth
- ISB – Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (1999b, Hrsg.): Konduktive Förderung. Tagungsbericht zum Schulversuch Konduktive Förderung in der Schulvorbereitenden Einrichtung und in der Grundschulstufe der Schule für Körperbehinderte. München
- Lelgemann, Reinhard – Quandt, Juliane (2010): Das bayerische Außenklassenmodell als Möglichkeit der Integration körperlich und mehrfach beeinträchtigter Schülerinnen und Schüler. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. Heft 6.
- Lorbeer, Evelyn – Woelky, Sabine (1993): Petó in der Igelgruppe. Spastikerhilfe Berlin e.V. (Hrsg.), 2. Auflage
- Oerter, Rolf – Schmidt, Gerhardt (1998): Forschungsbericht „Konduktive Förderung in der Stiftung Pfennigparade in München.“ Zeitraum: Schuljahre 1996/1997 und 1997/1998. Institut für Pädagogische Psychologie und empirische Pädagogik, Leopolds. 13, 90802 München
- Oerter, Rolf– Stadler, Christine (2004): Bericht zur wissenschaftlichen Begleitung der Konduktiven Förderung Phoenix der Stiftung Pfennigparade 2002-2003. Bericht.
- Pretis, Manfred – Kopp-Sixt, Silvia – Mechtel, Rita (2019): ICF-basiertes Arbeiten in der inklusiven Schule. Ernst Reinhardt Verlag, München
- Weber, Karin – Rochel, Michael (1992): Konduktive Förderung für cerebral geschä-

- digte Kinder. Bonn: Forschungsbericht des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung Nr. 224, Sozialforschung.
- Weber, Karin (Hrsg.) (1998): Einführung in das System Konduktiver Förderung und Rehabilitation. Bd. 1. verlag modernes lernen, Dortmund
- Weber, Karin (2003): „Akademische“ Fragestellungen zum derzeitigen Stand der Konduktiven Förderung in Europa. Kurzvortrag im Rahmen der internationalen Abschlusstagung „Das Europäische Konduktoren Studium“ innovativ – effektiv – konduktiv am Institut für Sportwissenschaft der Universität Wien, am 31. Mai 2003

Kerekesszékes tánc egy konduktor szemével

Fröhlich Viola¹

Kapcsolatom a táncsal

4 éves koromban kezdtem el táncolni, és azóta is a mindennapjaim részét képezi ez a sport. Óvodás és kisiskolás koromban heti rendszerességgel vettem részt balettórán, így egészen fiatal koromban elsajátíthattam az alapokat. Majd felső tagozatban elkezdtem hip-hop órákra járni, ekkor fedeztem fel azt, hogy milyen érzés kötetlenül, felszabadultan táncolni, ugyanis ez a műfaj sokkal szabadabb, mint a balett.

A továbbiakban nagyon mélyen beleástam magamat a tánc világába, így találtam rá a kortárs és jazz balett stílusára. A kortárstánc balett alapokat tartalmazó műfaj, azonban számos improvizatív és talajon végzett elemet tartalmaz, valamint táncolható egészen a klasszikustól a modernebb, pop stílusú zenékre is. A kortárstáncban a táncosok felfedezhetik a test természetes és sajátos mozgáslehetőségeit, és ezeken keresztül testismeretre és testtudatra tehetnek szert. Tágítja a fizikai mozgásos képességek határait, ösztönzi az önálló gondolkodást és munkavégzést, elősegíti a kreativitás fejlődését, kialakítja és fejleszti a tánc és az egészséges életmód kapcsolatán alapuló életvitelt. A kortárstánc művelői megélik a társművészetekkel kapcsolatos kreatív alkotó folyamatot, és megtalálják a tánckifejezés egyéni útjait. Ezen tulajdonságai miatt szerettem bele, majd a későbbiekben kezdtem el tanítani. (Master-Class, 2024)

Ez egy olyan mozgásforma, ami egyfajta megküzdési stratégia lehet a stresszel és mindennapi nehézségekkel szemben, emellett békére és megnyugvásra lelhetünk benne. Ez annak is köszönhető, hogy a szabad improvizáció során a zene, a test és a lélek egyesül, a külvilág megszűnik létezni, ezáltal egy meditatív állapotot előidézve. Mindezek vezettek afelé, hogy az ép fejlődésmentű gyermekek mellett a tipikus fejlődésmentől eltérő személyek kortárstánccra való oktatását elkezdjem. A kerekesszékes tánc iránti érdeklődésem konduktorhallgatóként kezdődött, amikor találkozhattam számos olyan cerebrál paretikussal, akik nem találnak megoldást a belső vívódásaikra, önbizalomhiányukra és problémáikra. Mivel nekem segített a tánc az utóbb említett nehézségek leküzdésében, így jó ötletnek gondoltam azt, hogy ők is részesüljenek ezen sport nyújtotta előnyökben.

Egy olyan csoportról álmodtam, ahol az ép fejlődésmentől eltérő gyermekek elsajátíthatják a kortárstánc alapjait és együtt táncolhatnak a tipikus fejlődésmentű kortársaikkal. Emellett szem előtt tartottam azt is, hogy ne fejlesztő foglalkozásként tekintsenek a táncra, hanem sportolási lehetőségként vagy hobbiként. A kerekesszékes tánc meghirdetésekor kihangsúlyoztam azt, hogy ez a mozgásforma fejlesztő hatással bír, azonban a célom az, hogy a tánc által kifejezhessék érzéseiket, valamint megélhessék azokat az improvizáción keresztül. Mindezt külső helyszínen kívántam megvalósítani annak érdekében, hogy a mozgássérült gyermekek kimozduljanak a megszokott közegükből és megtapasztalják a táncstúdióba való utazás élményét. Nem szerettem volna olyan nevet adni az újonnan induló csoportnak, ami csak a cerebrál parézis diagnózissal rendelkező gyermekekhez és felnőttekhez jut el. A

¹ Konduktor, 2016-tól gyermek, majd serdülő és felnőtt táncoktató. 2022-től a kerekesszékesekkel közlekedő gyermekek számára is ad táncórákat.

táncórákra a végtaghiányos, baleseti sérült vagy más okból kifolyólag kerekesszéket használó személyeket is vártam. Úgy gondoltam, hogy ezekben az emberekben a közös jellemző az, hogy kerekesszékekkel közlekednek a mindennapjaik során. A „mozgássérült tánc” számomra azért nem jöhetett szóba, mert ez a szó inkább a személyek korlátaira fókuszál, mint lehetséges képességeikre, önállóságukra. Véleményem szerint a kerekesszék csupán egy eszközt takar, amit az adott személy aktívan használhat a hétköznapi során. Tehát az aktivitás kiemelése volt a fontos szempont számomra a táncoktatás kapcsán, így esett a választásom a „kerekesszékes táncra”. A kerekesszék önálló használata a táncon való részvételnek egy fontos feltétele volt, ezáltal is kiemelve a gyermekek aktív szerepét az órákon.

2022 szeptemberében – a konduktori diploma megszerzése után – kezdtem el a kerekesszékekkel közlekedő gyermekek számára órákat adni hetente egy alkalommal 60 percben. 1 évvel később a kerekesszékes táncot felnőtteknek is meghirdettem, ezáltal egy új csoportot létrehozva. Mindkét esetben a táncolni vágyók egy ingyenes nyílt nap keretein belül ismerkedhettek meg a tánccal, amikor kipróbálhatták magukat a különböző feladatokban.

A kerekesszékes táncoktatás története

A kerekesszékes tánc Svédországban 1968-ban rehabilitációs célokkal jött létre Els-Britt Larsson munkásságának köszönhetően. Számos versenyt rendeztek 1975-től fogva, azonban az első világbajnokságra csak 1998-ban került sor Japánban, amit már a Nemzetközi Paralimpiai Bizottság irányított. 2016-ban a kerekesszékes táncsportnak a Para Tánc Sport nevet adták. Hazánkban László Attila és Jegonyán Okszana hozta el a kerekesszékes tánc lehetőségét, azonban csak szabadidős tevékenységek keretein belül tarthattak órákat.

2012-ben bemutatták a Fogycatákkal Élő Emberek Szabadidő és Táncsport területét a Magyar Táncsport Szakszövetség közgyűlésén, majd 2013-ban hivatalos szakterületté választották. A kerekesszékes tánc műfajában már számos táncos képviselte hazánkat külföldön a 2018-as világbajnokságon. A Para Tánc Sportot űzők a társas- és moderntánc alapjait sajátíthatják el, és indulhatnak el versenyen különböző kategóriákban (pl. latin táncok, freestyle stb.). (Jegonyán 2019, 35.)

Jegonyán (2019) így nyilatkozott a kerekesszékes táncról: „Koreográfusként nem szabad elfelejtenem, hogy nem profi táncossal dolgozom, maximálisan ki kell emelni az adott versenyző legelőnyösebb tulajdonságait, elfedve jelenkori hiányosságait, hiányait, amelyek a felkészülés során nem javíthatók. Emlékeznem kell arra, hogy nem magamnak alkotok koreográfiát, hanem az ő személyiségét kell kiemelni, lehetőséget adva, hogy a legjobban ki tudja bontakozni a kreált szerepben. A Freestyle koreográfiákhoz mindig közösen beszéljük meg: mit ad a zene, mit érzünk, mit szeretnénk üzeni vele. Két perc alatt egy komplett történetet, karaktert, érzelmet, gondolatot vagy hangulatot kell megteremteni, amelynek hatnia kell a közönségre és pontozóbírókra is.” Emellett megfogalmazta azt, hogy a táncnak számos jótékony hatása van az emberi szervezetre. „A tánc segít a stressz leküzdésében, a feszültség oldásában. A tánc arra is jó, hogy kifejezzük vele érzéseinket, vagy véleményt formáljunk a világról, esetleg közvetítsük gondolatainkat. Tánc közben teljesen kikapcsolhatunk, ellazulhatunk, ráadásul kiköppenhetünk egy másik

világba, ezáltal feloldódunk, s önmagunk, utunk keresésében is segítségünkre lehet, elsősorban az önkifejezés, kiteljesedés területén.” (Jegonyán 2019, 14)

A kerekesszékes táncóra felépítése

Fontosnak tartottam, hogy hasonló feltételek legyenek a kerekesszékes táncórákon, mint az összes többin, ezáltal hasonlóképpen építettem fel azokat. Az első pár órán felmértem azt, hogy a gyermekek milyen tempójú zenét képesek lekövetni az improvizáció során, valamint az aktív figyelmüket. Elengedhetetlen volt ezen tényezők megállapítása annak érdekében, hogy a későbbiekben képesek legyenek egy koreográfia elsajátítására. Koreográfiának nevezzük a táncmozdulatok sorrendjének, a térbeli elrendezésnek és a táncosok közötti interakciónak együttesét.

Kezdetben a csoport 3 gyermekkel indult, akik korosztályban nagyjából meg- egyeztek (6, 7 és 8 éves). Két cerebrál paretikus (spina bifida, tetraparesis spastica) és egy ismeretlen diagnózisú kislány vett részt az órákon. Mindhárman képesek önállóan hajtani a kerekesszéket, így a térben való helyzetváltoztatás nem okozott kihívást számukra. Ezzel szemben a kar és láb összerendezett mozgása, valamint a zenére pontosan, időben történő táncmozdulatok kivitelezése nehézséget jelentett. Először lassú tempójú, egyszerű ritmusú zenékre készítek számukra koreográfiákat, ugyanis időt szerettem volna adni egy adott mozdulatsor kivitelezésére. Ezen felül az alsó és felső végtagok, a fej és a törzs integrált használata mellett, a kerekesszékekkel való térbeli pozícióváltoztatást is beépíteni kívántam a koreográfiákba. Tehát a kortárs- táncban lévő összes mozdulatot szerettem volna adaptálni kerekesszéket használók számára.

Ennek érdekében elengedhetetlen az óra felépítése szempontjából a test komplex bemelegítése. Ennek során a testhőmérséklet emelkedése, az izmok lazulása, az ízületek hajlékonyabbá válása, a vérkeringés fokozódása, valamint a pulzusszám növekedése történik, amelyek együttese felkészíti a testet és az agyat az összetett táncmozdulatok elvégzésére. Ez 15 perc a 60 perces órából, és strukturáltan haladva (fejtől a lábfejig) minden irányra kiterjedően történik a test izmainak bemelegítése. (Szalai, Rektorovics, Prémusz 2014)

A bemelegítést egy 5 perces improvizáció követi, amikor a gyermekek szabadon táncolhatnak egy számukra ismeretlen zenére. Az improvizáció az adott pillanatban való, előzetes felkészülés nélküli spontán megnyilvánulást, rögtönzést jelenti. (Váraday 2018) Mind a tánc, mind a zene mint sajátosan emberi önkifejezési, és egyben kommunikációs lehetőség kiválóan alkalmas a rögtönzésre. Különböző készségek, mint például a ritmusérzék, a mozgáskoordináció, a mélység-magasságérzet, a hangszínhallás képessége és a kreativitás fejlesztése terén az improvizáció is segítségül szolgálhat. Ezen felül a táncban alkalmazott improvizáció fejleszti a testtudatot, az előadásmódot, valamint megtanítja a gyermek számára a tér, ritmika, dallamok együttesét és a mozdulat kifejező erejét. (Daragó 2016) Az improvizatív feladatok tudatos beiktatásának célja a gyermekekben kialakítani a zenére való spontán meg- mozdulás élményét, ezáltal megerősítve önbizalmukat.

Az improvizációs feladat után 30 percben történik a csoportra megalkotott koreo- gráfia megtanulása. Ezek általában 1 percesek, amit 4 alkalom alatt tanulhatnak meg a gyermekek. Egy óra során tehát kb. 20 másodpercnyi mozdulatsort kell megjegyez- niük. Egy koreográfia megtanítása során a gyermekek leutánozzák a tükör előtt be-

mutatott mozdulatot. A bemutatás mellett elengedhetetlen a lépések megmagyarázása is annak érdekében, hogy a gyermekek megértsék az adott mozdulat intenzitását. Például, ha az a cél, hogy a gyermekek kétszer gyorsan, nagy erővel dobbantsanak a lábukkal, akkor a következő instrukció hangzik el: „Dobbants akkorát a lábaddal, hogy össze tudj préselni egy üveget!” Ellenben, ha azt szeretném elérni, hogy lassan emeljék a lábukat (spiccelt lábfejjel), akkor azt kérem tőlük, hogy képzeljenek el egy lufit a lábuk alatt és úgy lépjenek rá, hogy az ne pukkanjon ki. Tehát igyekszem mindig a mozgás intenzitását egy hétköznapi hasonlattal elmagyarázni nekik.

Általában négy lépés oktatása történik egymás után, majd azok összekapcsolása következik. Ezt a mennyiséget – 10 perc alatt 4 lépés – képesek a gyermekek egyszerre megjegyezni, valamint sikeresen visszaadni számolásra. Ha az adott részt pontosan kivitelezik számolásra, akkor utána következik az adott rész táncoktató általi bemutatása, de már zenére. Ekkor a gyermekeknek meg kell figyelnie és hallgatnia, hogy pontosan melyik zenei egységre csinálják majd a lépéseket. A bemutatás után közösen eltáncoljuk az adott mozdulatsort, majd így haladunk fokozatosan tovább, amíg meg nem tanulnak 15–20 másodpercnyi koreográfiarészletet. A cél az, hogy az adott óra végére automatizálódjon a zenére megtanult mozdulatsor, ennek érdekében a gyermekek egymás után többször reprodukálják a koreográfiát. Az elsajátított koreográfiát a gyermekek egy évvégi gála keretein belül adhatják elő a családjuk számára.

Az óra végén lenyújtjuk a test izmait, ez általában 7–10 perc. A kortárstánc órákon ezt fekvő helyzetben végezzük, a gyermekek a kerekesszékből kiszállva polifoamon fekvve végzik el a nyújtást. Ahogy a kortárstánc órákon, úgy a kerekesszékesen is a statikus stretching technikát alkalmazom. Ennek lényege az, hogy egy nyújtott pozíciót bizonyos ideig kell megtartani gyakorlatilag mozdulatlan testhelyzetben. Legfőbb előnye – a dinamikus stretchinghez képest –, hogy az izmok a nyújtóerő megszűnése után is megnyújtott állapotban maradnak. Ezek a nyújtó gyakorlatok nemcsak az izmok rugalmasságát növelik, hanem azok alkalmazkodó képességét is fokozzák, valamint jobb lesz az izom vérellátása, megváltozik az izomtónus, oldódik az izommerevség és az izomgörcs. A nyújtásnak az esetleges sérülések megelőzésében van jelentősége, valamint a mozgásterjedelem növelése szempontjából is kihagyhatatlan része a táncóráknak. (F. Molnár 2019)

A tükör szerepe a táncoktatás folyamatában

A tükör nélkülözhetetlen eszköz a táncórákon, azonban annak nem megfelelő használata árthat is. A tanári instrukciókkal egyidőben pontos és hasznos megfigyeléseket eredményezhet a tükör használata. Célszerű a látvány és az érzet összevetésére, a tanári visszajelzésre, illetve a tanuló általi önellenőrzésre alkalmazni. A tanári visszajelzés és a tükör együttes alkalmazása tanítja a helyes érzékelést és fejleszti a testtudatot.

A tükör jelenléte a táncórákon a tudatosítás eszköze. A cél az, hogy a tanuló pontosabb érzékelésre tegyen szert, ezáltal önmagát képes legyen megfigyelni, illetve, ha szükséges a tükör segítségével testhelyzetét módosítani. Ezzel ellentétben, ha az improvizáció során tükröt használunk, akkor az gátolhatja a gyermeket a kötetlen, szabad tánc élményének megszerzésében. (Závodszy 2017)

A zene szerepe

A zene és a tánc szervesen összetartozik mind az improvizáció, mind a koreográfia elvégzése során. A kapcsolódás lényege, hogy a tánc esztétikai szerepet tölt be a mozdulatok által az érzelmek és képi tartalom kifejezésében. Mindez a zenével összhangban történik, azonban az előadói gyakorlatban nem mindig működik egyértelműen. Ritka az olyan táncos, aki az improvizáció során tökéletesen birtokában van az alapvető muzikalitásnak. A muzikalitás nem csupán ösztönös megérzésekkel alapszik, hanem a zenei törvények világos, tudatos megértésén, pl. a zene dallami, harmóniai, dinamikai logikáján. Csak a muzikalitás ezen szintű elsajátításával fog a táncos szabadon mozogni, vagyis harmonikusan együttműködni a zenével. Mindeközben arra is fontos figyelnie, hogy szabad előadása által még mélyebben kifejezze a zene értelmi és érzelmi mondanivalóját. A táncban elengedhetetlen az, hogy képessé váljunk hallani és hallgatni a zenét, érezni annak rejtett értelmét, ugyanis pontosan általa születik meg a mozdulatok értelme. Tehát szükséges a zeneelméleti és zeneesztétikai tudás következetes elsajátítása. (Bojkova-Kovács 2013) Ennek érdekében a kerekesszékes táncórákon is nagy a hangsúlyt ennek a tudásnak a megszerzésére és a zenei hallás fejlesztésére. Például a koreográfia megtanulása során eltapsoljuk a zene ritmusát, valamint lépegetünk a dal egyenletes lüktetése szerint.

A konduktív nevelés és a kerekesszékes tánc közös jellemzői

Bár a kerekesszékes táncra nem fejlesztésként gondolok a mozgássérült személyek életében, azonban konduktorként is aktívan részt veszek ezen folyamatban. A konduktív nevelésből átemelt elemeket rendszeresen alkalmazom a táncórákon. Az óra végén mindig értékelem a tanítványaimat, és beszélgetünk arról, mire kell odafigyelniük a következő alkalommal, és mely mozdulatokat érdemes otthon gyakorolniuk. A visszajelzés, a megelőzés és hibajavítás szerves részét képezi a táncóráknak, ugyanis elengedhetetlennek tartom ezen tanítási módszerek alkalmazását annak érdekében, hogy felhívjam a figyelmet a sérülés veszélyére. A tudatosítást és az önellenőrzést a tükör segítségével alakítom ki a táncórákon. Arra ösztönözöm őket, hogy figyeljék meg a tükörben és utánozzák az általam bemutatott mozdulatokat. Bár a gyermekek jelentős része cerebrál parietikus, manuálisan nem facilitálom őket az improvizáció és a koreográfia megtanulása során. Erre azért van szükség, hogy a gyermekek a saját képességeik szerint tapasztalják meg a szabadtánc élményét.

Nagyon hasonlít a táncban való zenei ütemek számolása a ritmikus intendáláshoz, azonban a kortárstáncban 1-től 8-ig számolunk. Nem fogalmazzuk meg azt sem, hogy mivel mit hogyan csinálunk, de a tükörből tudják pontosan és megfelelően követni az általam mutatott mozdulatokat.

A kerekesszékes tánc – akár csak a konduktív nevelés – fejleszti a térérzékelést, a testtudatot, a mozgáskoordinációt, az érzékelést és az észlelést. Segíti a gyermeket abban, hogy el tudja magát helyezni térben és időben a társaihoz viszonyítva, illetve hozzájárul a társas kapcsolatok kialakításához, együttműködésre és alkalmazkodásra

tanít. Ezen felül fejleszti a ritmushallást, a ritmusérzéket, valamint hozzájárulhat a kommunikáció különböző formáinak kialakításához.

Mégis talán a legnagyobb hasonlóság az aktivitás, kreativitás, az önálló feladatvégzés kialakítás és elérése. Konduktorként lehetőségem nyílik a kerekesszékes táncórákon ezeknek a területeknek a nyomon követésére. Tapasztalataim szerint a tanítványok tánc iránti szeretete maximálisan motiváltá teszi őket arra, hogy az utóbb említett képességeik és készségeik fejlődjenek.

Jövőbeli tervek

A következő éveimet arra szeretném fordítani, hogy növeljem a résztvevők számát a kerekesszékes táncórákon. Jelenleg a gyermekcsoportba 2 kislány, míg a felnőtt órákra 1 férfi jár. Ennek érdekében minden lehetőséget szeretnék megragadni – akár a közösségi médiában, akár személyesen – az órák hirdetésére. Hosszútávú céljaim között szerepel egy olyan integrált csoport létrehozása, ahol az ép fejlődésmentű gyermekek együtt táncolhatnak az ép fejlődésmentől eltérő kortársaikkal, de ehhez még sokat kell tanulnom az integrált nevelésről és annak megvalósítási tényezőiről. Számomra öröm az is, hogy már két évvégi gálán a kortárs és a kerekesszékes táncsoportom együtt léphettek fel egy közös produkció keretein belül. Legfőbb célom az, hogy sok kerekesszékes közlekedő személyhez eljuttassam a tánc pozitív hatásait, miszerint megoldást nyújthat a stresszkezelésre, valamint az önbizalomhiányra.

Irodalom

- Bojkova-Kovács M. (2013): A balett zenei kíséretének aspektusai. Improvizáció a balettórán. *Táncstudományi Közlemények*, V. évfolyam (2. szám), 42–52.
- Daragó R. L. (2016): Az improvizáció szerepe és gyakorlata az alternatív zenepedagógiai koncepciókban. (Doktori értekezés). Eötvös Lóránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- F. Molnár M. (2019): A koncentrációs készség fejlesztése és az egészséggel összefüggő életminőség javítása a táncoktatás által. Budapest.
- Jegonyán O. (2019): Fogyatékossgal élő emberek táncsportja. *Magyar Edző*, 2019 (1), 35–37.
- Láng É. (2020): Tánc-Iskola. A táncitanítás lehetőségei a magyar testnevelés órákon. *Különleges Bánásmód*, 6 (2), 95–104.
- Szalai M. – Rektorovics K. R. – Prémusz V. (2014): Orientális tánc, mint rehabilitációs módszer a rosszindulatú daganatos megbetegedésekben. *Nővér*, 27 (1), 26–33.
- Várady Zs. (2016): Improvizációs technikák alkalmazása a forgatókönyv-fejlesztésben és a forgatókönyvíró-képzésben. (Doktori értekezés). Színház- és Filmművészeti Egyetem Doktori Iskola, Budapest.
- Závodszy R. Zs. (2017): Alexander-technika a kortárstánc tanításában. (MA értekezés). Kortárstánc Főiskola, Tánctanár, Budapest.
- MasterClass (2024) <https://www.masterclass.com/articles/what-is-contemporary-dance>

Alternatív zenepedagógiai lehetőségek adaptálása az óvodáskorú központi idegrendszeri sérült gyermekek ének-zenei nevelésében

Milesz Dóra

Bevezetés

A tanulmány célja a konduktorképzésben részt vevő konduktor-óvodapedagógus hallgatók módszertani lehetőségeinek további szélesítése és gazdagítása a zenei nevelésben alkalmazható alternatív zenepedagógiai módszerek, koncepciók és eszközök bemutatásával a központi idegrendszeri sérült gyermekek ének-zenei nevelésében. A Semmelweis Egyetem Pető András Gyakorló Óvodájában a Kodály-koncepción – az éneklésen alapuló – ének-zenei nevelést valósítjuk meg, azonban a nem vagy alig beszélő, illetve súlyos mozgásállapotú gyermekek esetében a Kodály-koncepció mellett szükségessé vált egyéb lehetőségek feltérképezése, beillesztése is az aktivitás, az önállóság, a sikerélmény eléréséhez és megtapasztalásához. A zenei nevelésben a színes kotta segítségével alkalmazható színes hangszerek, valamint a különböző alternatív zenepedagógiai irányzatok eszközeinek és módszereinek alkalmazása támogathatja az önállóságot, az önkifejezést, az önbizalom erősítését a CP-s gyermekek körében. Gyakorlati példák segítségével törekszem támogatni, segíteni a hallgatók óvodai ének-zenei tevékenységeinek tervezését és megvalósítását.

Az Ulwila-módszer

Heinrich Ullrich német zenetanár, gyógypedagógus egyetemi tanárával, Wilberttel dolgozta ki koncepcióját, így egyben névadójuk is az Ulwila-módszernek. Németországban, Frankenthal város iskolai gyógypedagógiai programját vezetve hangsúlyozta a zene, a zenei nevelés fontosságát. Az általa kialakított módszer az értelmileg akadályozott gyermekek zenei nevelésére és oktatására irányult, szembe menve az általános nézettel, amely azt hangsúlyozta, hogy az értelmileg érintett, akadályozott gyermekek képtelenek dallamhangszeren játszani. Ullrich hét fontos alappillérre helyezte zenei módszerét, úgymint az éneklés, a zenehallgatás, a hangszeres zenélés, a zenére mozgás és tánc, a zeneszerzés, az improvizáció és a hangszerek készítése. A módszer egyediségét mutatja saját speciális színes kottázási rendszere, amelyhez megfelelően alkalmazható hangszerek is kapcsolódnak. A rendszer nem vonalrendszerben jelöli a hangokat, hanem a hangok magasságával párhuzamosan mélyülő színekkel. Színes kottázási rendszere értelmileg akadályozott gyermekek számára is érthető, alkalmazható. A színes kottarendszer oktáv váltásra is alkalmas, a magasabb oktáv színét a színes korongokon belül fehér, a mélyebb oktávot a korongokon belül fekete színnel jelölte. A rendszer módosított hangok jelölését is lehetővé teszi a színes korongok felezésével, mint például a „Fisz hang” jelzése a G és az F hang körön belüli megosztásával, felezésével. A kottarendszer a hangokat relatív fekvésük szerint, a ritmust és a szüneteket geometriai alakzatokkal, illetve a körök számával jelöli. Tapasztalatai alapján továbbfejlesztve módszerét megállapította, hogy a színes kottarendszer alkalmazása segítséget nyújthat a további, ötvonalas kottarendszer megértéséhez. A módszer egyszerűsége és könnyen érthetősége okán minden korosztály és különböző zenei alapképzettséggel rendelkező személy számára is megfelelő lehet. (Bakos 2014)

„A módszer alkalmazásának lehetőségeinél kiemelten fontos megemlíteni, hogy a színes kotta alapján való egyéni, ill. közös zenélés egyszerűen beépíthető az óvodai zenés jellegű edukációs tevékenységekbe, ill. az alapiskolai zenei nevelés tanórák menetébe.” (Bakos 2014, 7.)

Vető Anna

Az Ulwila-módszert Vető Anna gyógypedagógus adaptálta 1991-ben Magyarországra. Vető Anna egyetemi hallgatókat is bevont a kutatásba, a zeneoktatásba. Az alternatív zenepedagógiai lehetőség leginkább a gyógypedagógusok érdeklődését keltette fel. A zenei kézikönyvet 1997-ben adták ki, amely a zenetanárok, az óvodapedagógusok, a gyógypedagógusok, a pszichológusok és a szülők számára is támogatást nyújt a zenetanításban. A kézikönyv kottafüzeteket is tartalmaz, amelyekben a dalok fokozatosan nehezednek, egészen a többszólamú zenedarabokig. A tanár vagy a gyermek által is kiszínezhető kottaképek lehetőséget biztosítanak a dalok szabadon választott hangszerelésére is. (Bakos 2014)

A színes kottarendszer és a színes hangszerek alkalmazásának lehetőségei a konduktív óvodai csoportokban

A színes hangszerek

A Semmelweis Egyetem Pető András Gyakorló Óvodájának csoportjaiban talán leggyakrabban alkalmazott színes hangszer a harang, amelynek nyeles, illetve (asztali) kézi nyomógombos változata is megfelelő lehet a központi idegrendszeri sérült gyermekek zenei nevelésében. A jobb manipulációjú gyermekek a nyeles változatot akár önállóan is alkalmazhatják, a súlyosabb mozgásállapotú gyerekek a nyomógombos változatot kockaszámolyra/kislovaglós székre stb. helyezve könnyen megtudják szólaltatni.



1-2. kép. Nyeles harang, kézi nyomógombos harang (Fotó: Milesz Ágnes Dóra)

A Boomwhackers (hangcső) szintén könnyen megfogható, megtartható a gyermekek számára. A hangszert üthetik számolyhoz, de akár a földhöz is. Hangja inkább tompa, nem éles, a hangingerre érzékenyebb gyermekek számára is megfelelő hangszer lehet. Alkalmazásakor differenciálhatunk a hangcső méretére vonatkozóan, illetve a színes kottában a szín gyakoriság szerint történő megjelenésében.



3. kép. Boomwhackers (Fotó: Miliesz Ágnes Dóra)

A színes metallofon leginkább a hangadásnál, illetve hangszeres előadásnál alkalmazható. 2019–2021 között a Semmelweis Egyetem Pető András Gyakorló Óvodájában kéthetente egy alkalommal megvalósuló ének-zenei tehetséggondozó program alkalmával a színes kotta segítségével a programban résztvevő gyermekek is képessé váltak a gyermekdalok önálló bemutatására a hangszerrel. A különböző anyagokból (fa, műanyag, gumi) készült ütők segítségével a hangszer eltérő, a gyermekek számára is érdekes hangszíneken szólalt meg.



4. kép. Színes metallofon különböző ütőkkel (Fotó: Miliesz Ágnes Dóra)

A tehetséggondozó program lehetőséget biztosított a zenére kiemelten fogékony gyermekek ének-zenei nevelésének támogatására. A szülők és gyermekek közösen választottak gyermekdalokat, amelyeket örömmel írtam át színes kottára, a személyes kapcsolódás miatt a gyermekek még nagyobb aktivitással vettek részt a dalok hangszeres (harangokkal, metallofonnal, hangcsővel, hangfújóval stb.) bemutatásában.

A Soundbellows („hangfújó”) könnyen megfogható hangszer a gyerekek számára, csak össze kell nyomni a megszólaltatáshoz. A hangszer akár zsámolyra is helyezhető a súlyosabb mozgásállapotú gyermekek számára. Hangja élesebb, „dudaszerű”, azonban a tapasztalatok alapján alkalmazása mégis rendkívül motiváló, élvezetes a gyermekek számára.



5-6. kép. Soundbellows (diatonikus és kromatikus készlet) (Fotó: Miliesz Ágnes Dóra)

A Handchimes egyelőre hangszeres előadásnál alkalmazható, a súlya miatt nehezebb megszólaltatni az óvodáskorú CP-s gyermekeknek. A harangok hangja kellemes, hosszabb-rövidebb hangok bemutatására is alkalmas.

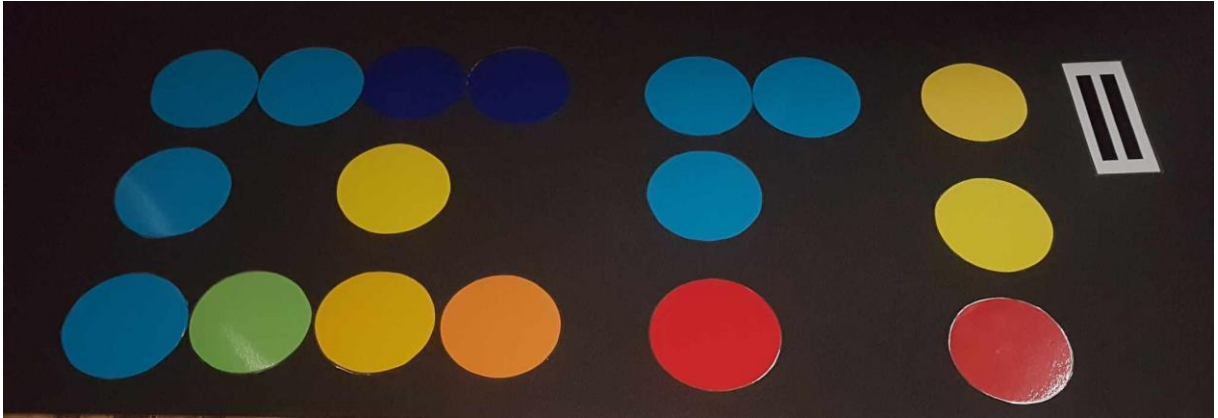


7. kép. Színes Handchimes (Fotó: Miliesz Ágnes Dóra)

A színes kotta adaptálása, alkalmazása a konduktív óvodai csoportokban

A konduktív óvodai csoportokban az Ulwila-módszert adaptálva alkalmazzuk. A módszernek megfelelően színes korongokkal jelöljük a hangokat, azonban a színes hangszerre igazodva készítjük el a gyermekdalokhoz a kottákat. A nyeles és nyomógombos harangok a metallofon színeivel, a hangcső a hangfújó, a handchimes színeivel azonos. (A 'G' hang világoskék-sötétzöld, az 'A' hang csak árnyalatában tér el, sötétkék-sötétlila, a 'H' hang ciklámen-lila a különböző hangszerreknél.) A ritmusértékeket egyszerűsítve a korongok közti távolsággal érzékeltetjük (nyolcad ritmusérték esetén a korongokat közel, negyed ritmusérték esetén a korongokat távolabb helyezük el egymástól), a szüneteket a módszernek megfelelően geometriai alakzatokkal jelöljük.

A konduktív óvodai csoportokban érdemes nagyméretű eszközöket alkalmazni a látás- és figyelmi problémák miatt. A nagyméretű guruló táblára helyezett színes kottát javasolt például hurkapálcával mutatni annak érdekében, hogy a gyermekek megfelelően tudják követni a színeket, a dallamot, illetve a ritmust, szükség szerint közelebről is szemléltetve a gyermekek számára. Segítségként mozgással érzékeltethetjük az egyenletes lüktetést (pl. egy kézzel combon dobolással).



8. kép. A 'Süssünk...' (ÉZÓ 180.) kezdetű dal (Forrai 2016) átírása színes kottára, nyeles és kézi nyomógombos harang, színes metallofon alkalmazásához (C-dúr)
(Fotó: Mílesz Ágnes Dóra)



9. kép: A „Süssünk...” (ÉZÓ 180.) kezdetű dal (Forrai 2016) átírása színes kottára, boomwhackers, soundbells, handchimes alkalmazásához (C-dúr)
(Fotó: Mílesz Ágnes Dóra)

Amennyiben először alkalmazzuk a színes hangszereket, a színes kottát egy óvodai csoportban, érdemes előkészítő játékot tervezni a megértés segítésére, támogatására. Harang, hangcső, hangfújó alkalmazásakor egyszerűen ellenőrizhetjük a megértést, emellett tudatosíthatjuk is a gyermekekben, hogy a kezükben lévő hangszert csak akkor szólaltassák meg, amikor a színes kottában is az adott színt mutatjuk. Nagy létszámú csoport esetében alkalmazhatunk több hangszerkészletet is, vagy a csoportot két részre bontva is gyakorolhatjuk a színes hangszerek, a színes kotta alkalmazását azáltal, hogy a csoport egyik fele az egyenletes lüktetést érzékelteti (mozgással/ritmushangszerrel), a csoport másik fele pedig az adott színes hangszert szólaltatja meg a színes kotta segítségével.



10-12. kép: A hangfújó, a nyeles és a kézi nyomógombos harang gyakorlati alkalmazása¹
(Fotó: Milesz Ágnes Dóra)

Kokas Klára

Kokas Klára zongorista, zenepedagógus, pszichológus, kutató a zenei képességek fejlesztése mellett a komplex személyiségformálást, a művészeti-esztétikai nevelést is megvalósította alternatív zenepedagógiai módszerével. Az általa kidolgozott koncepció a transzferhatásnak köszönhetően az alapkompenciák mellett fejleszti a kreativitást, az alkotó képességet is. (Deszpot 2019)

Kokas Klára művész-tanító módszerében, elemeiben emblematikusan jelenik meg a kreatív éneklés, a koncentrált zenehallgatás, a szabad zenei mozgás stb. is. (Deszpot 2021)

A zenehallgatás, a zenei élményszerzés és a relaxáció megvalósítása a konduktív óvodai csoportokban

Célunk és feladatunk, hogy felkeltsük a gyermekek zene iránti érdeklődését, hogy a zene figyelmes hallgatására tanítsuk neveltjeinket. Fontos, hogy a zenehallgatás örömforrás legyen a gyermekek számára. Az aktív éneklés és játék mellett biztosítunk lehetőséget a zenehallgatásra, a zenei élményszerzésre és a relaxációra is.

„A zenehallgatás időtartama a kiscsoportban 2-3 perc, nagycsoportban maximum 5 perc.” (Matos 2019, 334.)

A konduktor-óvodapedagógus akár énekes, akár hangszeres élőzenei előadása az esztétikai érzék fejlesztése mellett a zenei élményszerzés és az érzelmi nevelés szempontjából is meghatározó óvodáskorban.

Zenehallgatáskor elengedhetetlen a nyugodt légkör megteremtése, a zavaró ingerek kizárása, a bensőséges pedagógus-gyermek kapcsolat kialakítása. A csoportok heti témájához igazodva válasszunk klasszikus zenerészletet. A választott zenerészletet először mindig szempont, instrukció nélkül hallgassuk meg a gyermekekkel, hogy a zene befogadása spontán módon történjen. A megfigyelési szempontok és instrukciók tervezésekor meghatározó a gyermekcsoport és a zenemű. Beszélő gyermekek esetében érzésekre, hangulatokra is vonatkozhat a megfigyelési szempont, nem vagy alig beszélő gyermekek esetében érdemes instrukciókat is tervezni a zenehallgatáshoz.

¹ A tanulmányban megjelenő fotókat a szülői engedéllyel közöljük

Az alábbi példa segítségével mutatom be a különböző képességek tükrében megvalósítható zenehallgatást. A „madarak” témakörben választott zenemű Ralph Vaughan Williams A felröppenő pacsirta (kb. 35–50 mp-es részlet).

A zenerészlet első meghallgatása után érdemes szemléltetni a zeneszerző képét és rövid, az óvodás gyermekek számára is érthető és érdekes információkat ismertetni a zeneszerzőről, pl.: „a zeneszerző kedvelt hangszere volt például az orgona, a zongora és a hegedű”. (Képekkel is szemléltethetjük a hangszereket.) Ha nem irányul konkrét megfigyelési szempont a zenemű címére, a fantázia, a képzelet fejlesztésére vonatkozóan is tervezhetünk szempontot a zeneművel kapcsolatban, pl. „melyik állat mozgása jut eszedbe, miközben hallgatsz a zenét? Melyik állat mozgására emlékeztet ez a dallam? Miért érzed, gondolsz így?” Amennyiben valamelyik gyermek egy madarat nevez meg, reflektálhatunk rá, hogy valóban egy madárról, a pacsirtáról szól a zenemű. Amennyiben nem hangzik el válaszként a „madár”, érdemes a saját kapcsolódásunk által bemutatni, elmondani a pontos címet, pl. „engem egy madár mozgására emlékeztetett ez a zenerészlet, mintha egy apró madár hirtelen felröppent volna egy mezőről”. Segítségként szemléltethetjük a pacsirta képét is. Megfigyelési szempontot a hangulatra, az érzésekre vonatkozóan fogalmazhatunk meg. Mindig érdemes rákérdezni, miért éppen így fogalmazták meg gondolataikat, érzéseiket a zenehallgatással kapcsolatban. Nem vagy alig beszélő gyermekek esetében alkalmazhatunk képeket is az érzelmek kifejezésére (ránézéssel/kiválasztással is válaszolhatnak). Instrukcióként megfogalmazhatunk konkrét kérdéseket, közléseket a szabad mozgásra, az improvizációra vonatkozóan. Pl. „melyik testrészeden érzed a zenét?” „Mozgasd meg azt a testrészetedet, amelyikben a zenét érzed! Emeld fel/mutass rá/nézz rá!” stb. „Mozogj/táncolj úgy a zenére, ahogyan te érzed, ahogyan te szeretnél!” „Miközben hallgatjuk a zenét, képzeljétek el, hogy mi is apró pacsirták vagyunk és éppen felröppennünk a mezőről! Figyeljétek a zenét és mozogjatok úgy, ahogyan érzitek!” Az érzelmek kifejezése mellett segíthetjük a szociális kompetenciák fejlesztését is, mint a tolerancia, a türelem, az empátia képességének támogatása.

„A test, mint hangszer a *táncoló mozgásban* is megnyilvánul, amikor spontán, szinte ösztönös módon csupán a testünk gesztusaival játszunk el a zenét.” (Deszpot 2016, 2.)

Amennyiben az ének, zene, énekes játék, gyermektánc tanulási tevékenység relaxációval zárul, az énekes búcsúzás elhagyható. Központi idegrendszeri sérült gyermekek esetében enyhe, közel ép intellektus esetén frusztráló lehet az önkifejezés akadályozottsága, a verbális kommunikációs nehézsége, ezért a relaxáció, a relaxációs zene hallgatása alkalmas lehet a feszültség, a szorongás oldásában.

Relaxációhoz mindenképpen relaxációs zenét tervezünk. Az évszakokhoz kapcsolódóan számos relaxációs zene érhető el az interneten, de akár hangszereket is alkalmazhatunk a relaxációhoz. A Koshi szélcsengő például megfelelő hangszer lehet, hangja segíti az ellazulást, a nyugalmi helyzet elérését. Alkalmazása nem igényel speciális hangszertudást, a zsinórnál tartva finom mozgítás esetén is harmonikus hangzást érhetünk el a hangszerrel.



13. kép. Koshi szélharang
(Fotó: Milesz Ágnes Dóra)

A zene érzelmeket szabadíthat fel, segítheti a lelki egészség megőrzését, támogatását, így az érzelmek feldolgozásában is hangsúlyos szerepet tölt be. (Csépe 2016)

Összegzés

A Semmelweis Egyetem Pető András Gyakorló Óvodájában foglalkoztatott gyermekek ének-zenei nevelésében, az éneklésnél, a hangszertanításnál a hagyományos módszerek mellett kulcsfontosságúvá vált alternatív zenepedagógiai koncepciók ismerete és beépítése. Céljaink megegyeznek a bemutatott módszerekkel és koncepciókkal, mint a gyermekközpontúság szem előtt tartása, a gyermekek feltétlen tisztelete és szeretete, figyelembe véve a képességek szintjét, az életkort, amelyek a nevelés elengedhetetlen szempontjai.

Globálisan megközelítve a módszerek a zenei készségek mellett fejleszthetik a motoros és kognitív képességeket is a személyiségfejlesztés támogatásával. Lehetőséget biztosíthatnak a szabad improvizációra, a gyermekek szabad alkotási készségének támogatására, a nonverbális és verbális kommunikáció általi önkifejezésre. A zenehallgatás, a zenei élményszerzés emocionálisan is hat, segítheti a zene érzelmi befogadását, átélését, kifejezését. A csoportban történő zenehallgatás támogatja a szociális kompetenciák fejlesztését, mint az egymásra figyelés, az érzelmi átélés stb. (Tóth Bakos 2021)

Az alternatív zenepedagógiai módszerek, koncepciók megfelelő megválasztásával és adaptálásával aktív alkotásra, aktivitásra, önállóságra, zenei élményszerzésre és tapasztalatszerzésre ösztönözhetjük nevelteinket. Az aktív éneklés mellett alkalmazott módszerek, eszközök sikerélményt biztosíthatnak, hozzájárulhatnak az önbizalom növekedéséhez, a zenei élmény megtapasztalásához.

Szakirodalom

- Bakos A. (2014): Zenetanulás színesen – A színes kotta módszer magyar nyelvű kiadványai. *Parlando, Zenepedagógiai folyóirat*, (4) 1-26.
- Bakos A. (2014): Az Ulwila színes kotta módszer. *Eruditio-Educatio*, 9. évf. (4), 68-80.
- Csépe V. (2016): Zene, agy és egészség. In: Falus A. (szerk.): Zene és egészség. Zeneegészség-nevelés-test-lélek. Budapest, 26-42.
- Forrai K. (2016): Ének az óvodában. Budapest
- Hegedűsné Tóth Zs. (2016): Mindenben zene. Budapest
- Deme T. (2018): A művészeti nevelés megújítása – pedagógiai katalizátor és integráció. *Magyar Művészet*, (9) 1-9.
- Deszpot G. (2014): Zeneöröm az iskolában. A Kokas-módszer lehetőségei a zenepedagógiában és általában a képességfejlesztésben. *Tanító*, 52. évf. (4), 25-27.
- Deszpot G. (2019): Zene és kreativitás. Az alkotóképesség fejlesztése Kokas Klára zenepedagógiájával (2016). *Parlando, Zenepedagógiai folyóirat*, (4), 1-18.
- Deszpot G. (2021): Kokas Klára mint abszolút pedagógus? Budapest, 1-16.
- Janurik M. (2019): Az ének-zene oktatás megújulásának lehetőségei. *Magyar Művészet*, 7 (3), 40-46.

- Kovács O. – Révész J. (2024): A népzene és kreativitás összefüggései óvodáskorban. *Parlando, Zenepedagógiai folyóirat*, (1), 1-22.
- Matos L. (2019): A zenei nevelés jelentősége a konduktív pedagógiában. In: Kollega Tarsoly I. (szerk.): A konduktív pedagógia kézikönyve. Több mint gyakorlat... Semmelweis Egyetem Pető András Kar, Budapest, 331-348.
- Tóth Bakos A. (2021): Alternatív irányzatok a zenei nevelésben az inklúzió jegyében, avagy, hogyan lehet a zene tényleg mindenkié. *Parlando, Zenepedagógiai folyóirat*, (6), 1-18.
- Révész J. (2023): Az óvodai ének-zenei nevelés tendenciái a kreativitás fejlesztésének tükrében. In: Fejezetek a neveléstudomány és a nőtörténet köréből. Sopron, 101-118.

Tanulmány a pedagógus szakvizsgaképzés tapasztalatairól az innovatív családközpontú kommunikációs tréningről

Makk Ádám

Bevezetés

A pedagógus szakvizsgaképzés egy kulcsfontosságú elem a korai fejlesztésben dolgozó pedagógusok továbbképzésében és a szakmai készségeik elmélyítésében. A képzésnek ki kell terjednie a széleskörű kompetenciák fejlesztésére, különösen a családokkal való hatékony kommunikáció és együttműködés terén. A gyermek fejlődését és tanulását érintő szempontból kiemelten fontos, hogy a konduktorok, gyógy-pedagógusok (továbbiakban: pedagógusok) készen álljanak arra, hogy a családokkal szoros és támogató kapcsolatot építsenek ki, hiszen ez az egyik alappillére a sikeres oktatási folyamatnak.

Az innovatív családközpontú kommunikációs tréning a pedagógus szakvizsgaképzés során alkalmazott eszközrendszer, amely segíti a pedagógusokat a családokkal való kapcsolatuk erősítésében, ezáltal támogatva a sikeres fejlődését. Ebben a tanulmányban részletesen megvizsgáljuk ezen innovatív tréning tapasztalatait a szakvizsgára készülő hallgatók körében, különféle gyakorlatokra és tréningekre fókuszálva, amelyek célja a pedagógusok készségeinek fejlesztése a családokkal való hatékony kommunikáció és együttműködés terén. Tehát, e tanulmány célja a tréning kínált lehetőségek részletes elemzése és hatásának feltárása a pedagógusok szakmai fejlődésére és a korai intervenciós pedagógiai folyamatokba történő integrációjára vonatkozóan.

I. Családbarát kommunikációs tréning és hatása a hallgatókra

A családbarát kommunikációs tréning kiemelkedően fontos elemként jelenik meg a pedagógus szakvizsgaképzés során, hiszen közvetlen hatást gyakorol a hallgatókra, kibővítve és elmélyítve kommunikációs készségeiket, különös tekintettel az empátia és támogató kommunikáció terén. A tréning által alkalmazott interaktív esettanulmányok és szerepjátékok valós helyzeteket teremtenek, amelyek lehetővé teszik a pedagógusok számára, hogy gyakorlati tapasztalatokat szerezzenek és fejlesszék kommunikációs képességeiket a családokkal való interakciók során.

Empátia és támogató kommunikáció fejlesztése

A tréning során alkalmazott eszközök és módszerek célzottan irányulnak az empátiával és támogató kommunikációval kapcsolatos készségek fejlesztésére. Az interaktív esettanulmányok lehetővé teszik a résztvevők számára, hogy belehelyezték magukat különböző helyzetekbe, megértve ezzel a családok sokszínűségét és az esetleges kihívásokat. A szerepjátékok segítik a pedagógusokat abban, hogy valós időben gyakorolják a támogató kommunikációt, és különböző kommunikációs stílusokat próbáljanak ki.

Gyakorlatok sokfélesége és mélyreható fejlődés

A tréning változatos gyakorlatokat kínál a résztvevőknek, amelyek kiterjednek az esettanulmányoktól kezdve a szerepjátékokig. Ennek eredményeképpen a pedagógu-

sok széles körű tapasztalatokat szereznek, és különböző helyzetekben megtanulnak alkalmazkodni és hatékonyan kommunikálni. A sokféleség segíti a résztvevőket abban, hogy rugalmasabbá váljanak a családokkal való kapcsolatokban, és alkalmazkodni tudjanak az eltérő helyzetekhez.

II. Családbarát kommunikáció hosszútávú hatása a pedagógusokra

A sikeres családbarát kommunikációs tréning nemcsak a szakvizsgaképzésre kínál rövid távú előnyöket a hallgatóknak, hanem hosszú távon is, a már végzett pedagógusok szakmai fejlődésére és a családokkal való kapcsolatukra is érezhető és mértékadó hatást gyakorol.

Magabiztos kommunikáció

A tréning során elsajátított készségek, mint az empátia, támogató kommunikáció és a szerepjátékokban szerzett gyakorlat, hozzájárulnak a pedagógusok magabiztosabbá válásához a családokkal való kommunikáció terén. A napi gyakorlatban ez azt eredményezi, hogy a pedagógusok (magabiztosabban tudnak megnyilvánulni) hatékonyabban tudják közvetíteni az információkat és könnyebben kezelik a kommunikációs kihívásokat.

Érzékenyebb kapcsolatok

A tréning nagy hangsúlyt fektet a pedagógusok érzékenységének fejlesztésére, ami elengedhetetlen az eredményes kapcsolatépítéshez különösen olyan családokkal, amelyek extrém veszélyeztetett csecsemőt, kisdedit nevelnek. A gyakorlatorientált oktatásban résztvevők megtanulják felismerni és megérteni a különböző családi háttérrel rendelkezők igényeit és kihívásait. Ez lehetővé teszi számukra, hogy személyre szabottabb támogatást nyújtsanak, és kialakítsanak együttműködőbb, kölcsönös tiszteleten alapuló kapcsolatokat.

Valódi párbeszéd és együttműködés

A tréning által elősegített párbeszéd és kommunikációs készségek által a pedagógusok információkat közvetítenek és valódi párbeszédet alakítanak ki a tanulóik családjával. Ez a mélyebb szintű kapcsolat elősegíti a kölcsönös megértést és együttműködést, ami létfontosságú a gyermek fejlődésének támogatásához.

Aspektusok részletes vizsgálata

A következő fejezetekben részletesen elemezzük a tréning egyes aspektusait, példákat mutatunk be a gyakorlatból, és hogy ezek miként integrálódnak a pedagógusok mindennapi munkájába. A cél, hogy feltárjuk, hogyan lehet a tréning által támogatott készségeket hatékonyan alkalmazni a családokkal való kommunikáció javítása és a pedagógusok szakmai sikeressége érdekében.

III. Korai fejlesztés és családi szituációs szimulációk hatása

A korai fejlesztésre fókuszálva, a családbarát kommunikációs tréning további hatásosságát növelik a hallgatókra gyakorolt hatások. A családi szituációs szimuláci-

ók kiemelkedő eszközként szolgálnak a valósághű családi és tanácsadási helyzetek megértésére és a hatékony kommunikációs készségek fejlesztésére.

Valósághű érzés és érzelmi megélés

A szimulációs eszközök és esettanulmányok által biztosított valósághű érzés és érzelmi megélés lehetővé teszi a hallgatók és pedagógusok számára, hogy elmélyülten megismerjék a különböző családi helyzeteket. Az érzelmi aspektusok beépítése segíti a résztvevőket abban, hogy ne csak száraz információként értelmezzék, hanem empátiával és megértéssel közelítsék meg a családok kihívásait.

Tapasztalatok megosztása és kommunikációs stratégiák kialakítása

A csoportos megbeszélések és reflexiók fontos fórumot teremtenek a hallgatók számára a tapasztalatok megosztására. Az interaktív beszélgetések révén a pedagógusok saját élményeiket vetik össze másokéval, ami tovább mélyíti a tanulási folyamatot. Emellett ezek a csoportos alkalmak lehetőséget teremtenek az optimális kommunikációs stratégiák kialakítására. A hallgatók egymástól tanulva képesek kialakítani hatékony és támogató kommunikációs módszereket, amelyeket aztán a gyakorlatban is alkalmazhatnak.

Az életszerűség fontossága

A szimulációs eszközök és esettanulmányok életszerűsége kulcsfontosságú a hatékony tanulás szempontjából. A konkrét konduktív tanácsadási jegyzőkönyvek feldolgozása lehetővé teszi a hallgatók számára, hogy az elméleti ismereteket összekapcsolják a valóságban előforduló helyzetekkel, így könnyebben alkalmazhatják azokat a mindennapi pedagógiai gyakorlatukban.

A következő fejezetekben részletesen megvizsgáljuk a családi szituációs szimulációk hatását a hallgatókra, bemutatva példákat és esettanulmányokat a tréningből. Célunk, hogy konkrétumokon keresztül megvilágítsuk, hogyan javítják ezek az eszközök a pedagógusok kommunikációs és empátiakészségeit a családi kapcsolatok terén.

IV. Támogató beszélgetések gyakorlása és fejlődési folyamatok

A támogató beszélgetések gyakorlása révén növelhető a családbarát kommunikációs tréning további hatékonysága.

Ez a gyakorlati elem a strukturált szituációkkal, szerepjátékokkal és konfliktuskezelési technikákkal együtt hozzájárul a pedagógusok holisztikus kommunikációs képességeinek fejlődéséhez.

Példák és esettanulmányok a családi szituációs szimulációk hatásáról

Példa 1.: „A beszélgetés az érzelmekről”

Cél: Az érzelmi intelligencia és a támogató kommunikáció fejlesztése.

Leírás: A tréning során a hallgatóknak egy szimulált szituációban kellett konzultálniuk egy szülővel, akinek gyermeke különleges igényű. A beszélgetés során a résztvevőknek fel kellett ismerniük és érzelmileg is megérteniük a szülő aggodalmait

és örömeit. A szituáció érzelmi mélységei és a szülői érzelmek mélyebb megértése segítette a hallgatókat az empátiakészségük és a támogató kommunikációjuk fejlesztésében.

Példa 2.: „Egyéni szükségletek és támogatás”

Cél: Rugalmasság és együttműködés fejlesztése

Leírás: A tréning egy csoportmunka szituációjába helyezte a hallgatókat, ahol különböző családi háttérrel rendelkező gyerekeket és szüleit kellett támogatniuk. Az eset során a hallgatóknak ki kellett alakítaniuk egyéni támogatási terveket, figyelembe véve a gyermek egyedi szükségleteit és a család dinamikáját. A szimuláció erősítette a rugalmasságukat és az együttműködésüket a szülőkkel.

Esettanulmány: „A bátor anya”

Cél: Erőforrások azonosítása és pozitív kommunikáció

Leírás: Egy gyermekcsoportban dolgozó konduktor számára készült esettanulmány, ahol egy édesanya nevel egy kisgyermeket, aki mozgáskorlátozott. A szimulált beszélgetés során a konduktor felismerte az anya erősségeit és azonosította azokat a forrásokat, amelyek támogatást nyújthatnak a családnak. A pozitív kommunikáció és az együttműködés erősítése volt a fő hangsúly.

Példa 3.: „A szülői érzelmi utazás”

Cél: Szülői érzelmek mélyebb megértése és reakciókra való felkészülés

Leírás: A szimuláció során a hallgatóknak egy virtuális interakcióban kellett részt venniük, ahol egy szülő részletesen megosztotta érzelmi utazását a gyermek diagnosztikájának elfogadásától az intézkedések meghozataláig. A hallgatóknak készségeiknek megfelelően kellett reagálniuk és segítőkészen támogatniuk a szülőt. Ez a gyakorlat elősegítette az érzékenységüket és felkészítette őket a valós életbeli reakciókra.

Ezek a példák és esettanulmányokkonkrétan demonstrálják, hogyan javítják a családi szituációs szimulációk a pedagógusok kommunikációs és empátiakészségeit, hogyan építsék be a konfliktuskezelési technikákat és reflexiós önértékelését, különös tekintettel a korai fejlesztésben dolgozó konduktorokra és a különböző fejlődési szükségletekkel rendelkező gyermekeket nevelő szülőkkel való interakciókra.

Érzelmi intelligencia fejlesztése

Az érzelmi intelligencia kulcsfontosságú a sikeres kommunikációban, különösen a családokkal való kapcsolatokban. A támogató beszélgetések gyakorlása során a pedagógusok gyakorlati tapasztalatokat szereznek az érzelmi intelligencia fejlesztésében. A strukturált szituációk lehetővé teszik, hogy a résztvevők különböző érzelmi helyzetekkel találkozzanak és megtanulják, hogyan alkalmazzák az empátiát és az érzelmi megértést a kommunikáció során.

Konfliktuskezelési technikák beépítése

A tréningben alkalmazott konfliktuskezelési technikák integrációja segít a pedagógusoknak abban, hogy hatékonyan kezeljék a családi kommunikáció során felmerülő nehézségeket és konfliktusokat. A szerepjátékok és gyakorlatok lehetőséget nyújta-

nak arra, hogy a résztvevők kipróbálják és megtanulják az optimális konfliktuskezelési stratégiákat, amelyek elősegítik a kölcsönös megértést és együttműködést.

Rendszeres visszajelzések és önértékelés

A fejlődési folyamatokat támogatja a rendszeres visszajelzés és önértékelés beépítése a tréningbe. A képzés során a pedagógusoknak lehetőségük van arra, hogy strukturált és konstruktív visszajelzéseket kapjanak az oktatótól és társaiktól. Az önértékelés révén a résztvevők képesek személyes fejlődésüket követni, azonosítani az erősségeiket és azon dolgozni, ahol további fejlődésre van szükség.

V. Családbarát kommunikációs eszközök és technológiák:

Az online dimenzió

A családbarát kommunikációs tréning egyik fontos eleme a modern technológiák és online eszközök hatékony beépítése a pedagógiai környezetbe. Az online platformok és alkalmazásbemutatók két fő célt szolgálnak: segítenek a pedagógusoknak az online és offline kommunikációs eszközök hatékonyabb használatában, valamint lehetőséget teremtenek a személyre szabott tanácsadásra az egyéni eszközhasználati tervek kialakítása révén.

Személyre szabott tanácsadás és eszközhasználati tervek

A családok részére kialakított, személyre szabott tanácsadás lehetőséget teremt a pedagógusoknak arra, hogy az egyedi szükségleteikhez és körülményeikhez igazítsák a fejlesztési tervüket. A tréning keretében a résztvevők kialakíthatnak egyéni eszközhasználati terveket, amelyek segíthetik a hatékony kapcsolattartást a családokkal. Ez optimalizálja a kommunikációt, mivel a pedagógusok képesek lesznek rugalmasan alkalmazkodni az adott családok igényeihez.

A következő szakaszban részletesen kitérünk az online dimenzió konkrét példáira és arra, hogyan gazdagítják ezek az elemek a pedagógusok szakvizsgaképzési tapasztalatait a családbarát kommunikáció területén.

VI. Az online dimenzió a szakvizsgaképzés tapasztalataiban

Az online dimenzió bevezetése a pedagógus szakvizsgaképzésbe családbarát kommunikációs tréningbe új perspektívát és lehetőségeket nyit meg a pedagógusok előtt.

1. Személyre szabott mentorálás és visszajelzés

Az online dimenzió lehetővé teszi a személyre szabott mentorálást és visszajelzést. A tréning során a pedagógusok gyakorolhatják az online konzultációkat, ahol személyre szabott tanácsokkal fejleszthetik tovább a család készségeit és kompetenciáit. Ez különösen hasznos a korai fejlesztés területén, ahol az egyéni kihívások és helyzetek sokszor specifikusak és egyediek.

2. Digitális eszközhasználati tervek és innováció

Az online fejlesztési gyakorlatok lehetőséget teremtenek a digitális eszközhasználati tervek kidolgozására. A pedagógusoknak lehetőségük van arra, hogy a tréning során megismerjék az online tanácsadás sajátos eszközrendszerét és technológiáit, továbbá

azokat beépítsék saját pedagógiai módszertanukba. Így az online dimenzió nemcsak a családbarát kommunikációban, hanem a digitális innovációban is gazdagítja a pedagógusok szakvizsgaképzési tapasztalatait.

Ezen online elemek összességében hozzájárulnak a pedagógusok széleskörű szakmai fejlődéséhez és a családbarát kommunikáció terén való hatékonyabb működésükhöz.

VII. A pedagógus szakvizsgaképzés korai fejlesztésre gyakorolt hatásai

A konduktív pedagógiai és az oktatás során alkalmazott kreatív csoportmunkák kiváló eszközöket nyújtanak a pedagógusoknak a korai fejlesztés és a családi kapcsolatok erősítése terén. Az oktatás során tapasztalható, hogy a csoportmunkák lehetőséget teremtenek arra, hogy a pedagógusok közvetlen tapasztalatokat szerezzenek a csecsemők fejlődéséről. Interaktív csecsemők különböző életkorában alkalmazandó mozgásfejlesztő gyakorlatok révén a pedagógusok megfigyelhetik és támogathatják a csecsemők kognitív, motoros és érzelmi fejlődését. A gyakorlatok során való részvétel segíti a hallgatókat abban, hogy a tanult elméleti ismereteket gyakorlati szinten is alkalmazzák.

A csoportmunkák nemcsak a pedagógusok és a csecsemők közötti kapcsolatot erősítik, hanem kifejezetten célzottan hozzájárulnak a családi kötelékek megerősítéséhez. A teammunkákban való részvétel lehetőséget teremt a szülőknek és más családtagoknak, hogy közösen részt vegyenek a fejlesztő tevékenységekben. Ezáltal a családtagok még közelebb kerülnek egymáshoz, erősítve ezzel a kölcsönös bizalmat és támogatást.

A csoportmunkák révén kialakuló közös tanulási folyamatok hozzájárulnak a csecsemők és a családok jövőbeli szorosabb integrációjához az oktatási környezetben. A pedagógusok és a családok együtt dolgozhatnak a gyermek fejlődési céljainak megvalósításán, és együtt értelmezhetik a fejlesztési eredményeket. Ez a közös elköteleződés erős alapot teremt az együttműködésre épülő hatékonyabb tanulásnak.

Ezen előnyök együttesen hozzájárulnak a pedagógusok számára kínált szakvizsgaképzés gazdagításához, különösen a korai fejlesztés területén.

Összegzés

Az innovatív családközpontú kommunikációs oktatási gyakorlat átfogó és holisztikus megközelítést nyújt a pedagógus szakvizsgaképzés során. A tréningek és gyakorlatok számos területen hatnak, kiterjedve a pedagógusok szakmai készségeinek fejlesztésétől a családi kapcsolatok minőségének és a gyermekek otthoni fejlődésének támogatásáig.

Az alábbiakban összegzem az innovatív családközpontú kommunikációs oktatás főbb hatásait:

Az alkalmazott tréningek és gyakorlatok célzottan fejlesztik a pedagógusok kommunikációs készségeit, empátiáját és problémamegoldó képességeit. Az interaktív esettanulmányok és szerepjátékok révén valós helyzetekben gyakorolva, a résztvevők képesek megtanulni és alkalmazni az innovatív kommunikációs helyzeteket.

A szimulációs eszközök és érzelmi megélelések beépítése révén a pedagógusok mélyebben megértik a családok kihívásait, és hatékonyabbá válnak a családokkal

való kommunikáció terén. Az oktatás során elsajátított készségek és tapasztalatok közvetlen hatással vannak a gyermekek otthoni fejlődésére. A pedagógusok, akik magabiztosabban és érzékenyebben kommunikálnak a családokkal, segítenek a gyermekek komplex fejlődésének elősegítésében, mivel a családok is hatékonyabban vesznek részt a nevelési folyamatban.

Az értékelések és személyes fejlesztési tervek lehetővé teszik a pedagógusok számára, hogy folyamatosan javítsák készségeiket és alkalmazzák az újonnan szerzett ismereteket a gyakorlatban. A rendszeres visszajelzések és az önértékelések lehetőséget adnak a személyes fejlődés nyomon követésére, így a pedagógusok szakmai fejlődése egy állandó és adaptív folyamatként valósul meg.

Az innovatív családközpontú kommunikációs program által nyújtott tapasztalatok és készségek összessége tehát nemcsak a pedagógusok számára jelent értéket, hanem hozzájárul a családokkal való hatékonyabb és támogató kapcsolatok kialakításához, valamint a gyermekek otthoni fejlődésének elősegítéséhez is.

Hallgatói tehetséggondozás

Hallgatói tehetséggondozás a Semmelweis Egyetem Pető András Karán a 2023/24-es egyetemi évben

Hallgatóink tehetségének kibontakozásához és megmutatkozásához a 2023/24-es egyetemi évben is számos program és rendezvény biztosított keretet. A tudományos tehetséggondozás elsődleges fóruma volt a februárban megrendezett *SE TDK konferencia*, a szakdolgozatot írók számára meghirdetett májusi *Év dolgozata verseny* és a júniusban kiírásra kerülő *Rektori pályamunka*, míg a nem (vagy nem csak) tudományos, sokszínű (művészeti, sport vagy a közösségszervezés terén megnyilvánuló) tehetségek a *Kerpel-Fronius Tehetséggondozó Program* keretében nyertek támogatást, illetve az áprilisi *Hári Mária Tehetségnap* keretében mutatkozhattak meg.

SE TDK konferencia, Konduktív pedagógia és neveléstan szekció

A Semmelweis Egyetem Tudományos Diákköri Konferenciájának (SE TDK konferencia) Konduktív pedagógia és neveléstan szekciójára 2024. február 7-én került sor a Nagyvárad téri Elméleti Tömbben. A zsűrit Vincze Beatrix egyetemi docens (ELTE PPK) elnökölte, a PAK részéről pedig zsűritagként működött közre Balogh Brigitta főiskolai docens, Csikós Gábor főiskolai adjunktus, Kállay Zsófia főiskolai adjunktus és Hodász Kata főiskolai tanársegéd, PhD hallgató.

A rendezvény keretében öt hallgató mutatta be tudományos diákköri munkájának eredményeit. Bátorfi Júlia és Gazdag Flóra IV. éves hallgatók a konduktori szakmára és a konduktorképzésre vonatkozó hallgatói nézeteket vizsgálták Turi Ibolya főiskolai docens, a PAK tudományos dékánhelyettese irányításával. Bátorfi Júlia a hallgatók konduktorképzéséről és jövőképeről alkotott nézeteit vizsgáló kutatását mutatta be, Gazdag Flóra pedig azt vizsgálta, hogyan látják a gyakorló és a leendő konduktorok saját kompetenciáikat az autizmus spektrumzavar tekintetében. Surányi Sára IV. éves hallgató Pintér Henriett főiskolai docens irányításával vett részt a nyelvfeldozozási zavarokkal küzdő atipikusan fejlődő gyermekek hallás utáni szövegértésének tesztelésében, a konferencia keretében pedig az előkészületi munkálatok eredményeit mutatta be. Balázs Zsuzsa, a PAK kihelyezett illyefalvi képzésének IV. éves hallgatója az élettörténet-interjú módszerével kutatta, milyen pozitív változásokat indíthat el egy család életében a sérült gyermek érkezése; témavezetője Valentné Albert Éva Mária főiskolai adjunktus. Matányi Rita II. éves hallgató Hollósy Helga oktató irányításával frissen elkezdett, a szülői vezetési modell összehasonlító vizsgálatán alapuló kutatásának kezdő lépéseit osztotta meg a szekció közönségével.

A szekció I. díját Bátorfi Júlia IV. éves hallgató nyerte el, őt a zsűri a 2025-ös OTDK-n való részvételre is jelölte; II. díjban részesült Surányi Sára IV. éves hallgató, akinek a 2025-ös OTDK-n való részvételére a zsűri szintén javaslatot tett; a szekció III. díját pedig Gazdag Flóra IV. éves hallgató kapta.

Kerpel-Fronius Ödön Tehetséggondozó Program

A 2023/24-es egyetemi évben a Pető András Kar két hallgatója, Megyeri Kiss Réka és Kiss Evelin kerültek fel a Semmelweis Egyetem Kiválósági Listájára, illetve vesznek részt az egyetem Kerpel-Fronius Ödön Tehetséggondozó Programjában.

Hári Mária Tehetségnap

A PAK Kútvölgyi úti Dísztermében 2024. április 10-én került sor a Hári Mária Tehetségnapra. Az új kezdeményezés célja, hogy megmutatkozáshoz segítse a PAK hallgatóinak sokféle tehetségét, amire az egyetemi élet mindennapjai során nem mindig jut elegendő idő és energia.

A program első részében ennek megfelelően a kar tehetségei léptek fel a hallgatókból és oktatókból álló közönség előtt, természetesen a teljesség igénye nélkül, hiszen minden tehetségünk bemutatkozása értelemszerűen nem férhetett bele egyetlen délutánba.

A tehetségnap megszervezésében és lebonyolításában több mint harminc hallgató vett részt közvetlenül, az előkészítéshez pedig a PAK számos oktatója, illetve más alkalmazottja járult hozzá munkájával és javaslataival, kiemelten Elek Ágnes mesteroktató, Földesi Renáta főiskolai docens, Mascher Róbert főiskolai tanár, Matos László főiskolai tanár és Szilárd Zsuzsanna főiskolai tanár. A szervezést Balogh Brigitta tehetséggondozásért felelős dékáni megbízott, valamint Vas Eszter HÖK kari vezető koordinálta.

A rendezvényt Tenk Miklósné Zsebe Andrea, a PAK dékánja – egyben az esemény ötletgazdája – nyitotta meg, kiemelve annak fontosságát, hogy a hallgatók sokféle tehetsége közösségi szinten is láthatóvá váljon, majd Túri Ibolya tudományos dékánhelyettes köszöntötte a résztvevőket, hangsúlyozva a rendezvény szoros kapcsolódását Hári Mária szellemi örökségéhez és személyes példájához.

Zenei produkcióval lépett fel Cseszkó Anna (fuvola), Illés Blanka (basszusfurulya) és Megyeri-Kiss Réka (népdal), az egyetemi kórus három tagja pedig – Bors Boglárka, Jobbágy Luca és Tóth Viola – trióvá szerveződve nyújtott felejthetetlen élményt a résztvevőknek.

Verset, illetve prózai szöveget adott elő Egervári Anna Kincső, Gazdag Flóra, Morvai Luca és Lakó Liza. Az utóbbi fellépő egyben költőként is bemutatkozott, hiszen azt a saját versét is megosztotta a közönséggel, amelyet tanulmányai megkezdésekor az első „petős” gyerekekkel való találkozása ihletett.

A tehetség megmutatkozásának és ápolásának hallgatóink körében egyik legnépszerűbb terepe a sport, ami közvetlen formájában nem kerülhetett be a tehetségnap repertoárjába, ehelyett a hallgatók prezentációkkal megtámogatott kiselőadásokkal engedtek bepillantást évfolyamaik sportéletébe. A sportéletről szóló bemutatókat Felső Fanni, Hankó Attila, Juhász Kristóf, Kravalik Bertalan, Labossa Tamás, Tajti Vera, Torkos Tímea és Wéber Csenge állította össze.

A tánc a hallgatók körében nagyon népszerű önkifejezési forma, művészeti ágként is és sportként is értelmezhető. A PAK tánctehetségeinek munkájába részben a sportbemutatók, részben pedig külön összeállítás keretében nyerhettünk bepillantást; az utóbbi létrehozásában közreműködött Kiss Evelin, Radics Boglárka és Simkó Fruzsina.

A tehetségnap során a résztvevők egy, a hallgatók alkotásaiból összeállított kiállítást is megtekinthettek, amelyen Doboróczki Piroska (hímzés), Kókai Evelin (grafika), Lakó Liza (fotó, Hári Mária Rajzpályázat), Sahraoui Sarah (festmény, grafika), Süveges Borbála (hímzés) és Tajti Vera (grafika, Hári Mária Rajzpályázat) munkái szerepeltek. A kiállítást Mascher Róbert főiskolai tanár méltatta.

A délután második részében az arra vállalkozók egy játékos vetélkedő keretében mérték össze tájékozottságukat és ügyességüket, amelynek során a csapatoknak a konduktív pedagógiához kapcsolódó szellemes feladatokat kellett megoldaniuk. A vetélkedőn öt csapat vett részt, amelyek közül négy hallgatókból, egy pedig oktatókból szerveződött.

A rendezvényen fellépő vers- és prózamondók egy része produkciójával egyben a felsőoktatási intézmények Kazinczyról elnevezett Szép Magyar Beszéd versenyén is indult, és közönségsvavazással dőlt el, hogy közülük ki jut tovább a verseny országos döntőjére. A szavazás eredményeképpen a verseny I. helyezettje Gazdag Flóra IV. éves hallgató lett; ő képviselte karunkat a verseny országos döntőjén.

Az Év dolgozata verseny

2024. május 29-én rendezte meg karunk az Év dolgozata versenyt, melynek keretében a kiemelkedő színvonalon elkészített szakdolgozatok és az azokat elkészítő végzős hallgatóink versenyeztek az Év dolgozata kitüntető címért.

Az idei versenyen való részvételre 23 szakdolgozatot jelöltek opponenseik, amelyek közül mindösszesen 8 hallgató munkája jutott a verseny döntőjébe; Alpek Dorottya (témavezető: Tenk Miklósné Zsebe Andrea), Halász Viktória (témavezető: Feketéné Szabó Éva), Jakab Réka Mária (témavezető: Frank Tamás), Silló Júlia Bella (témavezető: Pintér Henriett), Surányi Sára (témavezető: Pintér Henriett), Szabó Cintia (témavezető: Tenk Miklósné Zsebe Andrea), Szilágyi Dóra Lilla (témavezető: Gál Franciska) és Veres Panna (témavezető: Kolumbán Erika). A verseny zsűrijének tagjai: Balogh Brigitta Zsuzsanna főiskolai docens (elnök), Frank Tamás főiskolai adjunktus, Kállay Zsófia főiskolai adjunktus, Pulay Márk Ágoston mesteroktató és Vissi Tímea főiskolai adjunktus.

A versenyen az I. díjat Jakab Réka Mária nyerte el *A konduktív pedagógia sajtórepresentációja a három legolvasottabb hazai politikai napilap tükrében 1956 és 2022 között* című munkájával (témavezetője Frank Tamás); II. helyezést ért el Surányi Sára a *Nem vagy alig beszélő atipikusan fejlődő gyermekek beszédértésének vizsgálata. Hallás utáni szövegértés teszt adaptálása atipikus fejlődésmentű nyelvfelzárkózási zavarokkal küzdő gyermekek körében* című dolgozattal (témavezetője Pintér Henriett); III. helyezést ért el Silló Júlia Bella *Nem vagy alig beszélő atipikus fejlődésmentű óvodáskorú gyermekeknek kifejlesztett beszéd-intervenciós vizsgálat meséken keresztül* című szakdolgozatával (témavezetője: Pintér Henriett).

Rektori pályázat

A 2024-es Rektori pályázat keretében a Pető András Kar intézetei, illetve tudományos műhelyei két kutatási témát írtak ki:

Humántudományi Intézet: *Anyanyelvi intervenciókutatások tipikus és atipikus fejlődésmentű gyermekek körében, kevés elemszámú egyénfókuszú kutatási design alapján* (Anyanyelvi Nevelést és Kommunikációt Támogató Kutatási Műhely; témavezető: Pintér Henriett főiskolai docens)

Konduktív Pedagógiai Intézet: *Curriculumfejlesztési, képzésfejlesztési vizsgálatok, tapasztalatok es lehetőségek* (Pedagóguskutatások és Pedagógusképzési Kutatások Műhelye; témavezető: Túri Ibolya főiskolai docens)

Összeállította dr. Balogh Brigitta Zsuzsánna főiskolai docens,
hallgatói tehetséggondozásért felelős dékáni megbízott

Hírek, események

Dr. Hári Mária Rajzpályázat – kiállítás nyílt a Madách Színházban

2024-ben, a Dr. Hári Mária emlékévé keretében rajzpályázatot hirdetett a Semmelweis Egyetem Pető András Karának Pedagógiai Intézete. A pályázatra készült alkotásokból nyílt kiállítás 2024. április 5-én a Madách Színházban, a Tolnay szalonban, amelyet Feketéné Szabó Éva rektorhelyettes nyitott meg. A kiállítás május 5-ig volt megekinthető az előadások előtt és a szünetekben.

A kiállítás a témák sokszínűségén keresztül mutatja be a gyermeki gondolkodásmódot, képzeletet és a Pető iskolai életet. Megjelennek barátságok, sportok, családok és a kutyasimogatás is. Sok a lehetőség az alkotásra, a képzelet, a vágyak megmutatására. Ezen keresztül pedig a fejlődésre és a célzott fejlesztésre is. A konduktív pedagógia fő célkitűzése az aktivitás létrehozása. Az aktivitás, ami elindítja a fejlődést. Aktívvá válni egy célért, egy alkotás létrehozásáért, fejleszt. A képzőművészet lehetőség. Testi, lelki, szellemi síkon történő fejlődés tere. Pető András holisztikus szemlélettel megalkotott módszerében kiemelt fontosságú, és a kezdetektől jelen volt a képzőművészeti alkotás jelentőségének felismerése és alkalmazása. Hári doktornő szemléltette és bemutatta tanítványainak, hogyha a manuális képességeket fejlesztjük, az fejleszti a nagymozgásokat és a járásra is hatással van.

Rajzolás és festés során finomodnak a célzó mozgások, a taktilis érzékelés. Megtanulnak a gyerekek látványt értelmezni, megfigyelni, koncentrálni, vizuális nyelven kommunikálni, felfedezni és kíváncsiskodni. Közben megtanulnak együttműködni társaikkal és megtanulják a közösségben történő viselkedés alapszabályait, szokásrendszerét. Létrehoznak, változnak, újjászületnek, felfedeznek, érzékenyülnek, rácsodálkoznak.

Többször előfordult már, hogy rajzolás közben egy gyermek felfedezte saját sokszínűségét, tudását, amit addig nem ismert. Felfedezte azokat a képességeit, amiről addig nem tudott. Rácsodálkozott magára, átértékelte önmagát. Minden gyerek más, képességeiben, sajátosságaiban. Izgalmas látni, amikor ugyanazon feladat, ugyanaz az instrukció más és más irányban indítja el a gondolatokat. S a gondolatok más és más vizuális képpé szerveződnek és kerülnek a papírra. Van, ahol lassú rajzolási tempóban, azonos vonalminőségekkel, iránytartó vonalakkal kerülnek a lapra, máshol különböző minőségű vonalakkal rajzolva, néha meg-megcsúsztva, irányt nem minden esetben tartva. Mégis aktívan, odafigyelve, kontrollálva a testet, a kezeket amennyire csak lehet. Mert nem mindig megy arra a kéz amerre gazdája szeretné. Alkotással ez is koordinálódik, irányíthatóvá válik. S megszületnek a csodák. Mindennapi élmények, meseillusztrációk és a képzelet szülte lények. A téri elrendezés aránytalanságai sok esetben bájossá teszik a képeket.

Felnőttek számára nehezen érthető logikai rendszer, amiben még nincsenek határok, csak fantázia és valóság keveredése. Tegnap és ezer éve, itt és a mesében. Minden együtt lehet és van. Tegnap, holnap és ők maguk kerülnek a papírra.

Szerző: Vadász Zsuzsanna
konduktor-művészetterapeuta-rajzvizsgálati szakértő

Ismertették a Semmelweis Proof of Concept projektek eredményeit

2024. február 8-án a Semmelweis Tudományos és Üzleti Szalon újabb előadásán mutatták be az egyetem Semmelweis Proof of Concept (STIA-PoC 2023) programja

keretében támogatott projekteket. A program célja az egyetemen született tudományos eredmények piacra lépéséhez szükséges fejlesztések elősegítése, előrehaladás elérése ezen a területen. A rendezvényt Ferdinandy Péter tudományos és innovációs rektorhelyettes nyitotta meg, aki elmondta, hogy a Semmelweis Egyetem jelenleg a régió vezető egyetemei között foglal helyet és világviszonylatban is a világ legjobb 300-a között szerepel. Mindemellett a 2023-tól 2028-ig tartó rektori ciklus által is megerősített cél az, hogy bekerüljön az első 100-ba. Ennek elérését szolgálja a kutatás-fejlesztési és innovációs (KFI) tevékenység fokozása, fiatal kutatók minél nagyobb számú és intenzívebb bevonásával. Ferdinandy Péter szerint: „Az egyetem számára nem elegendő csupán a publikációk számának növelésében eredményt felmutatni, hanem az innovációhoz is aktívan hozzá kell járulni, ám a kettő egymásra épül: a teljes innovációs ökoszisztémának a tudomány köré kell épülnie.”

A rendezvény további részében a saját egyetemi forrásból támogatott pályamunkák eredményeit ismertették a kutatók. Vass-Haluska Edit, a Pszichiátriai és Pszichoterápiás Klinika tanársegédje a skizofréniával küzdő páciensek számára kifejlesztett gépi tanulás alapú mobilapplikációról beszélt, amely a sok esetben csekély adherenciával rendelkező betegek állapotának távoli monitorozását hivatott megvalósítani. A fejlesztés a későbbiekben a mesterséges intelligencia alapú algoritmusok segítségével a beavatkozást igénylő szignálok azonosítását teheti lehetővé.

Sztankovics Dániel PhD-kutató humán mintákra épülő, 3D-s bionyomatott rákmodellekről tartott előadást. Ez a preklinikai vizsgálatok időbeli hatékonyságát támogatja az állatkísérletek számának csökkenése mellett a terápiás célpontok azonosítási, ellenőrzési folyamatában. Az eljárás már elérhető az egyetemi core facilitások között.

Trinh Sarolta PhD-hallgató az „Event tracker” elektronikus műtéti napló fejlesztéséről számolt be, amely a pediátriai anesztéziában eddig nyomtatott formában történő vitális és eseményparaméterek strukturált adatbázisba rendezését végzi. Az adatok feltöltésével olyan adatbázis jön létre, amely további klinikai adatok összekapcsolásával a műtétek alatti nem várt események előrejelzésének alapjait, a folyamatok minőségbiztosítását, gazdasági optimalizálásának feltételeit teremti meg.

Pulay Márk a Pető András Kar tudományos munkatársa olyan szoftver használatának klinikai megvalósíthatóságát tárgyalta, amely a Parkinson-betegségben szenvedő páciensek felsővégtagi funkcióinak monitorozását teszi lehetővé.

Végezetül Matányi Marianna PhD-hallgató tartott beszámolót a Semmelweis Egyetem 3D Központja keretében végzett intelligens gyógyszeradagoló-fejlesztés jelenlegi státuszáról.

Módszertani tudományos workshopok a Pető András Karon

2023/24 tavaszi félévében négy tudományos, módszertani workshopot rendeztünk a Pető András Karon dolgozó kollégáinknak és hallgatóinknak. Februárban a szisztematikus irodalomkutatás és metaanalízis témakörét jártuk körül. A szisztematikus irodalomkutatás egy olyan módszertani eljárás, amely meghatározott kritériumok alapján gyűjti össze és elemzi a tudományos irodalmat egy adott témában. A metaanalízis ennek egy továbbfejlesztett formája, ahol az összegyűjtött tanulmányok eredményeit statisztikai módszerekkel egyesítik és elemzik, hogy átfogóbb követ-

keztetéseket lehessen levonni. Mindkét módszer célja a meglévő kutatások átlátható és objektív összegzése, valamint az adott kutatási terület hiányosságainak feltárása.

2024 márciusában a mesterséges intelligencia (MI) alkalmazása az oktatásban és a kutatásban címmel tartottunk workshopot. Az MI jelentős mértékben növeli az oktatási és kutatási tevékenységek hatékonyságát és eredményességét. Az MI alkalmazása a kutatásban gyorsabb adatfeldolgozást és elemzést tesz lehetővé, a workshop keretében ezen alkalmazásra mutattunk be példákat. Diskurzus alakult ki a MI felsőoktatási alkalmazásának lehetőségeiről, előnyeiről és veszélyeiről.

2024. március végén rendeztünk egy módszertani workshopot a kliensregiszterek létrehozásáról. Az orvosi és medikális gyakorlatban a kliensregiszterek, más néven betegregiszterek, kulcsfontosságúak a páciensek adatainak rendszerezésében és kezelésében. Ezek a regiszterek lehetővé teszik a hosszú távú (pl. egészségügyi) adatok elemzését. Az oktatásban a kliensregiszterek, más néven diákregiszterek, segítségével az oktatási intézmények hatékonyabban tudják nyomon követni a diákok teljesítményét és fejlődését, továbbá diskurzus alakult ki arról, hogy karunk milyen regiszterek indításában érdekelt.

A 2024. áprilisi workshop keretén belül három vizsgálati eszközt mutattunk be a hallgatóknak, köztük a MAXQDA szoftvert, mely lehetővé teszi a kutatók számára az adatok gyűjtését, rendszerezését, elemzését és vizualizálását, támogatva az interjúk, kérdőívek, szövegek és más dokumentumok hatékony feldolgozását. A MAXQDA széles körben használatos a társadalomtudományokban, pszichológiában, egészségügyben és számos más tudományterületen. Egy másik bemutatott mérőeszköz a kézi spirométer, amelyet a légzőfunkciók mérésére használnak, különösen a kilégzési térfogat és áramlási sebesség értékelésére. A kézi spirométer a cerebrális parézissel (CP) élő személyek esetében is fontos szerepet játszik a tüdőfunkció monitorozásában és az esetleges légzőszervi komplikációk korai felismerésében. A kézi spirométer rendszeres használata lehetővé teszi a terápiás beavatkozások, például a Pető András által megalkotott légzőfeladatok és egyéb rehabilitációs programok hatékonyságának nyomon követését. A harmadik bemutatott eszköz a Myoton készülék, amely szintén egy hordozható eszköz, amelyet az izom- és lágyszövetmechanikai tulajdonságok objektív mérésére használnak. A Myoton készüléket széles körben alkalmazzák az orvosi kutatásban, rehabilitációban, sporttudományban és fizioterápiában.

A módszertani workshopok szervezésében, lebonyolításában közreműködött: Túri Ibolya, Pulay Márk, Kolumbán Erika és Frank Tamás

Interjú

Tizenhét izgalmas év a Petó világában Beszélgetés dr. Lengyel Jánossal

A közös szobánkban áll egy szamovár, amit sokan megcsodálnak. Mielőtt elkezdénénk a beszélgetést, elmondanád, honnét származik?

A szovjet korszakban még nem voltak ilyen szigorú repülésbiztonsági szabályok és egy alkalommal Moszkvából a repülőn az ülés elé állítva hoztam magammal.

Szóval amolyan „szuvenír”. Kérlek, mesélj magadról!

Amikor apám elvette anyámat feleségül, nagyanyám úgy köszöntötte, te vagy a 27. tanár a családban. Anyám bő negyven évig tanított rajzot, művészettörténetet és alkotói technikákat. Kicsi, de hangulatos lakásunk néha olyan volt, mint a boszorkánykonyha. Az étkezőben diákjaival batikolt vagy más technikákat tanított. Apám az utolsó polihisztorok egyike volt, nagy tudású ember, aki ugyanakkor végtelenül szerény volt, nemcsak tudós, író, költő barátaival, de mindenkivel megtalálta a közös hangot, akik ismerték, a házmaster, a könyvtári ruhatáros, a lakásukkal szemközti házban levő hentes és sokan mások, még halála után is sokáig emlegették azt a kedves bácsit.

Apám a háború előtt szerzett bölcsész tanári diplomát, a magyar, latin és német tanulmányok mellett oroszul is megtanult, a kultúrák és művészek kölcsönhatását kutatta. Írt könyvet Nietzsche és Gorkij munkásságáról Két himnusz az emberről címen, így talán érthető volt, hogy nálunk ott lógott a falon Gorkij fényképe, amit özvegye dedikált és a polcon ott állt sorban az a nyolc csontból faragott szerencsehözó kis elefánt, amely szintén Gorkij özvegyének az ajándéka volt.

Ilyen háttérrel az iskolában – jó iskolába jártam, sok kiváló tanárom volt az Apáczaiban – nem a nyelvtanulás kötelező voltával foglalkoztam. Bár nyolc év alatt nyolc orosz tanárunk volt, ez nem csökkentette a lelkesedésemet, sőt, nyolcadikban iskolai kirándulást szerveztek Moszkvába és Leningrádba, amit tornatanárunk, a kiváló színész, Zenthe Ferenc felesége, Kati néni vezetett. Nagyon sok izgalmas élményünk volt. A még ma is „fenegyerek” rádiós évfolyamtársunk néha borzolta az ottani hivatalos emberek idegeit izgalmas kérdéseivel.

Hogyan alakult tovább az orosz kultúrával és nyelvvel való kapcsolatod?

Megismertem olyan kiváló művészek írásait, mint Jeszenyin, Turgenyev, Jevtusenko és mások, magyar és orosz nyelvi szavalóversenyeken is szerepeltem velük.

Ugyanakkor a gimnázium mellett idegenvezetői tanfolyamot végeztem, oroszról és németből sikeresen le is vizsgáztam és ez a végzettség sok évtizeden keresztül életem fontos része volt. 17–18 évesen felkészülni, felelős személyként külföldi vendégeket kísérni, megtanulni Kőszeg vagy Karcag látnivalóit, igazi kihívás volt. Az idegenvezetésnek köszönhetően sok utazást, találkozást más nyelvű és kultúrájú emberekkel, sok emberi élményt és persze az élő nyelv minél mélyebb megismerését. Később, mint egyetemista meg-megálltam egy-egy buszos csoporttal itt-ott vidéken, és nemcsak a karcagi fazekasok fogadták az ismeretlen csoportom tagjait egy-egy jó pohár eperpálinkával, de a debreceni mézeskalácsos műhelybe is mindig kóstolóra érkeztünk. Sajnos – akárcsak a csoportos turizmus –, ezek a vendégszerető találkozások is ma inkább már csak az emlékeinkben élnek.

Az idegenvezetés nagyon jó iskola volt az élő nyelv tanulásában. Hiszen, az ember egy életen át tanul, nincs ez másképp a nyelvtanulásban sem. Maga az idegenvezetés örök tanulás, és negyven év után is készülök, mindig valami újat, szeretnék

még elmondani az ezerszer bejárt útvonalon is, igaz, ma már többnyire csak magyarul vezetek. Sok élményt szereztem az idegenvezetés során más nemzetiségű turistákkal is, sok lengyel csoportom volt, akiknek a kedvéért társalgási szinten lengyelül is megtanultam.

Az ELTE-re jelentkeztem, itt végeztem magyar–orosz–néprajz szakon. Mint egyetemi hallgató, egy évet töltöttem Moszkvában, ahonnét számos kirándulást tettünk magyar évfolyamtársaimmal. Több mai utódállamban is jártunk, pl. Üzbegisztánban, Örményországban és Grúziában.

Van-e valamilyen hely Oroszországban, amelyhez jobban kötődsz? Mit jelent számodra az orosz lélek?

Leningrád, a mai Szentpétervár a szívemhez nőtt. Megrázó élmény volt tolmácsolni a hősök Piszkarjovói temetőjében. Ugyanakkor ez a mindig is európai nagyváros a maga kalandos sztorijaival, minden sarkon „szembejövő” műemlékeivel, sokat próbált és kulturált lakosaival a világ kultúrájának igazi kincse. Gyakran eszembe jut, miért is szerepel a város szinte minden reklámjában ma is egy emberarcú, vidám macska. Amikor Nagy Katalin cárnő az Ermitázst megépíttette mint képtárat, hemzsegték benne az egerek és a patkányok. Hétszáz macskát hozattak, akik hamar rendet teremtettek. Ennek emlékére máig minden tavasszal a világ egyik leghíresebb képtárában macska örökbefogadási napot tartanak. Szomorú, de megismétlődött a történet a második világháború után, amikor a rengeteg áldozatot követelő leningrádi blokád alól felszabadult várost kellett megszabadítani a patkányoktól, egerektől. Négy vagon macska érkezett Tyumenyből és mindenki macskát szeretett volna szerezni.

Bár szüleim óvtak és megpróbáltak eltéríteni a bölcsész pályától, valahol kicsit apám nyomdokaiba lépve a magyar, ruszin, orosz középkori verses elbeszélések valóság tartalmát kezdtem vizsgálni, mintegy „visszafele szociológiát felállítva”: hasonló konfliktusok összevetésével, az adott korban a művekben szereplő foglalkozások és társadalmi hierarchiák összehasonlításával. 1983-ban ebben a témakörben védtem meg az egyetemi doktori disszertációm.

Bár azt mondtad, kudarcokról ne beszéljünk feltétlenül, talán itt el kell mondanom, hogy ebben a tárgyban több cikkem jelent meg, és mint a Moszkvai Állami Lomonoszov Egyetem levelező aspiránsát, beadásra kész kandidátusi disszertációval ért 1989 júniusában a rendszerváltás. Hiába foglalkoztam középkorral, se ott se itthon nem támogatták a kandidátusi disszertációm megvédését a politikai változások árnyékában. Lehet, hiba volt, de félreálltam és nem küzdöttem tovább a védésért. Ennek a kutatásra vágyó énemnek jelentett nagy élményt a Pető András Karon több mint 30 szakdolgozat közös megalkotása a hallgatókkal.

De mit is jelentett számomra az orosz kultúra? Politikai kurzusok jönnek, mennek. Sajnos, a világjárvány és a háborúk atomizálták, bizalmatlanná és sokszor önzővé, elzárkózóvá tették az embereket.

De egy percig sem hiszem, hogy Tarkovszkij filmjei, Dosztojevszkij vagy Tolsztoj művei, Jevtusenko, Jeszenyin vagy Anna Ahmatova versei, az orosz balett vagy a zene, Lomonoszov, Mengyelejev, Ciolkovszkij vagy Pavlov felfedezései a politikai kurzusok, a hétköznapi emberek számára sokszor tragikus, nehezen elfogadható események tükrében veszítenének az értékükből. Számomra az orosz lélek az olyan gesztusokat, törődést jelenti, amiket magam is átéltem. Moszkvában tüdőgyulladás-

som lett és a tanárom nem engedett kórházba, egy gyógynövényes, fokhagymás-vodkás keveréket itattak velem két óránként, ami két nap alatt levitte a lázamat.

Az aspirantúra alatt kollégiumi szomszédom volt Vologya, aki a fejembe nyomta az usánkámat, és azt mondta, ne foglalkozz városelhagyási engedélyekkel, „Tü nas” (közénk tartozol) és mindenféle engedély nélkül elvitt Moszkva környéki falvakba, régi parasztházakat megnézni, templomokba, hogy mint néprajzos, ízelítőt kapjak a hagyományokból. Vologyát később Mozambikba vitték tolmácsolni mint katonát. Ott sem feledkezett el rólam, szülein keresztül küldött nekem mint reménybeli néprajzosnak egy faragott varázslómaszkot.

Az igazi orosz lélek olyan (volt, vagy talán ma is), hogy ha egy inge van, azt is ketté tépi, ha úgy látja, szükséged van rá.

Hogyan jött a tanítás, hogy kerültél a Petőbe? Hogyan lettél „petős”?

Már egyetem alatt elkezdtem tanítani a KOTK-ban (Külkereskedelmi Oktatási és Továbbképző Központ), majd egyetem után a Külkereskedelmi Főiskolán kezdtem szaknyelvet és országismeretet tanítani. Az első bejegyzett munkahelyem az EXPRESS Ifjúsági Utazási iroda volt, majd a Lapkiadó Vállalat. A magyar nyelvű szovjet lapok szerkesztőségében „nagy főnököm” a végtelenül kedves Sztevanovity Milutin volt, Zorán és Dusán édesapja. A Szovjet irodalom szerkesztőségében tolmácsoltam számos írónak, költőnek, magyar fordítóikkal is találkoztam. 1990-től a Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó Minerva szerkesztőségében dolgoztam, majd annak privatizálása után saját kis könyvkiadómban, a Gladiátor Kiadóban. Ismeretterjesztő és gyerekkönyveket adtam ki, innen jött az ismeretség és barátság az Állatorvosi Egyetem oktatóival és az állatasszisztált terápiával, amelyet később, több „petős” szakdolgozóm is hasznosított. Ez a könyves tevékenység vezetett a Petőbe is, de erről majd később. Párhuzamosan mindig tanítottam. Voltam óraadó nyelvtanár a Közgazdasági Egyetemen, bár később sosem beszéltem vele, de diákként emlékeim szerint még a korábbi kancellár is megfordult az óráimon az Egészségügyi Főiskolán. Később főállásban a Külkereskedelmi Főiskolán és a debreceni KLTE Orosz Irodalmi Tanszékén adjunktusként tanítottam. Sok kedves kollégám, és még több kedves diákom volt, akik közül többekkel ma is kapcsolatban vagyok. Talán a Külkereskedelmi Főiskola volt az az emberléptékű és jól átlátható intézmény, ahol a legjobban éreztem magam. A Petőben, főként a 2013-as főállású munkaviszonyom létrejötte után kicsit ugyanezt a csapatlélegkört éreztem meg.

Feleségem barátnője vezető konduktor volt a Petőben. Ő ajánlott Babos Zsuzsának, hogy mint könyves, jelentős kedvezménnyel és esetleg hozzáértéssel tudnék fejlesztő és gyermekkönyveket hozni a Petőbe. Rövid idő alatt kiderült az alapvégzettségem és korábbi tevékenységem, és mivel itt akkor nagy létszámban voltak fejlesztésre érkezett orosz gyermekek és fiatal felnőttek, szükség volt a nyelvismeretre. Zsuzsa ajánlott a mostani dékán asszony figyelmébe. Előbb óraadó lettem, később egyéb jogviszonyba kerültem, végül 2013-tól a tanári munkakörömet a nemzetközi terület segítésével bővítve teljes munkaviszonyba kerültem.

Ezer szálon „petős” lettem. Elkezdtem tanulmányozni a szakirodalmat, főként Hári doktornő munkáit. Órákat szerveztem az orosz páciensekkel dolgozó konduktoroknak. Voltak ennek vicces szálai is, nem csak a kíváncsiság vitte őket arra, hogy a csúnya beszédről is essen szó, elébe akartak menni, nehogy a külföldi neveltjeink

bohócot csináljanak belőlük. Aztán Lerner Zsuzsával és Zinner Julival együttműködve orosz szaknyelvi jegyzetet állítottam össze.

Innentől sok szálon futottak az események. Tanítottam és ez alatt a 17 tanév alatt kiváló tanítványaim voltak. Akik ide jelentkeznek, ugyanolyan kedvesek, szépek, csinosak és okosak, mint más egyetemek diákjai, de, aki elszántan pedagógus akar lenni és a sérült embereket nemcsak teljesértékűen el tudja fogadni, de szakszerűen segíteni is akar nekik, az más minőségű ember.

Voltak humoros helyzetek is az órákon. Volt, akit minden reggel a nyolcórai kezdéskor hívtak a szülei 200 kilométerről, hogy beért-e és reggelizett-e. Volt olyan pedagógus gyerek, aki valószínűleg szórakozásból, minden órán kikéredzkedett mosdóba.

Nyilván az évek során többekkel alakult ki baráti kötődés. Mesélnél erről is?

Sokakkal alakult ki baráti kötődés. Jó tíz éve végzett Marosvölgyi Évi. Még mindig előttem van, ahogy a bankettjükre a Duna Pláza mögötti kollégiumból tálcán hozták metróval a saját gyártású szebbnél szebb szendvicseket. Évi ma három kislány büszke anyukája, az első kettő születésekor a kórházból posztolt fotót a babáról.

Tíz éve elütött zöld lámpánál, zebrán egy autó, túléltem, bár teljesen gyógyulnak csak három hónap elteltével nyilvánítottak. Volt egy akkor negyedéves csapat, Óbányai Zsuzsi, Schneiker Lilla, Sággy Kata. Bő egy héttel a baleset után bedagadt fekete, bevérzéses képpel behozott egy barátom órát tartani. A lányok egész éjjel sütötték a meggyes piskótát a tiszteletemre...

2017-ben végzett egy nagyon jó évfolyam, három lánnyal mai napig tart a barátság. Szczerba Karola egy komoly fejlesztő alapítványt működtet, mint konduktor, többen dolgoztak is nála a Petőből. Nemcsak az esküvőjén voltam ott, de szinte napi kapcsolatban vagyunk. Aggódok is érte, mert néha úgy tűnik, két végén égeti a gyertyát, ezerféle dolgot csinál. Mihalics Bianka a PAREEO-n dolgozik. Diákjaim mindig csodálattal beszélnek róla, a kedvességéről és szakmai tudásáról. Sokszor sóhajtván mondják, lesznek-e ők valaha ennyire tudói a konduktív pedagógiának. Szederkényi-Szabó Szilvi ugyan hűtlen lett a szakmához, de mint pszichológus sokaknak segít.

Büszke vagyok rá, hogy taníthattam őket, ha nem is a konduktív tudásukhoz, de talán az emberi teljességükhöz kicsit a barátságunk is hozzájárult. De büszke vagyok sok más volt diák mellett a két éve végzett Horkai Andira, aki a korai és a mamás csoportban bizonyított, vagy korábbi kiváló szakdolgozóimra Mag Bettire, aki a nemzetközinn dolgozik. A két éve végzett „Aranycsapat” tagjaihoz a mai napig tartó baráti szálak fűznek, Dórihoz, Ágihoz, Klaudiához.

Diákjaim szép számmal vettek részt a turizmus jeles napjain tartott sétáimon, megtisztelve ezzel engem. Akárcsak számos dolgozó is, Tatai Balázs, Vecseri Sándor, Weisz Judit, Pikler Tünde és Detre Ildi, aki egész családját, baráti körét is elhozta sok éven keresztül a dunai hajózásaimra.

Aktívan bekapcsolódtál az intézmény nemzetközi kapcsolataiba is...

Több tanártársammal jártunk külföldön, konferenciákon, tárgyalásokon vettünk részt. Dékán asszony Szentpétervárnak a mi lehetőségeinknél sokkal jobban felszerelt, az év óvodájának nyilvánított óvodájában tanította a szakembereket, hogy mi hogyan járattuk a sérült gyerekeket. De azt sem sokan mondhatják el magukról a kollégák közül, hogy dékán asszonnyal a Néva befagyott jegén majdnem a folyó közepéig merészkedtünk, és onnan gyönyörködtünk a városban. Túri Ibolya dékán-

helyettes asszonnyal közel nyolc órát autóztunk Orjol városáig az éjjeli ködben, ahol egy kisebb város rehabilitációs központjában mutathatta be, mivel foglalkozunk. Pásztorné Tass Ildivel egészen Európa és Ázsia határáig utaztunk, Jekatyerinburgba, egy jól felszerelt megyei rehabilitációs központba. Ildi a nagy sikerű előadásán túl lecsapott egy-két, főként Hollandiából származó eszköze, sajnos hiába próbáltunk itthonról írni a gyártóknak, a Pető részére nem küldtek megfelelő ajánlatot az eszközök beszerzésére. Ez a jekatyerinburgi utazás nekem külön élmény volt, hiszen több, a konduktív nevelési rendszer oroszországi ismeretét és alkalmazását vizsgáló cikkem után megtisztelő módon itt tarthattam élőben előadást oroszul konferencián erről a kérdésről.

Számos oktató cikkét fordítottam M. Mamajeva gyermekorvos, a STELLA Kiadóház igazgatónöje szentpétervári folyóiratába és orosz konferencia kötetekbe. Tolmácsoltam oktatóink előadásait a budapesti szakmai képzési kurzusokon. A hozzánk érkező vendégeket sokfelé kísértem, mai napig emlegetnek leveleikben jó hangulatú kirándulásokat. Az intézmény vendégeivel szinte minden fejlesztő csoportban járunk, Daróczy Esztert láttam konduktorként is bemutatkozni a mamás csoportban, Klein Anna bemutatót tartott nekünk az iskolában, hozzáértése mindenkit lenyűgözött.

Még az intézmény főiskolai működése alatt Schaffhauser Franz rektorral és Csuka Pállal többször jártunk Jekatyerinburgban és Kazahsztánban az együttműködés lehetőségét keresve. A sok emberi és kulturális élményen túl a kazah program sikeresen elindult, sokéves szünet után újra van remény a megindítására.

Említenél még valamit a Petőn belül kialakult emberi kapcsolataidról?

Nagy élmény számomra a felnőtt rehabilitációs csoport. A turizmus jeles napjain ingyenes vezetéseket és dunai hajózásokat tartok. Egy ilyen hajózásra Csuka Erzszi elhozott a felnőtt rehabilitációról egy lelkes csapatot, akik nagyon jól érezték magukat és mai napig, ha meglátnak, kérdik, „Janikám, mikor lesz megint ilyen jó program”. Zsuzsi, aki valaha maga is konduktor volt és ma ide jár rehabilitációra, édesanyjával együtt nehéz terepen végig csinálta velem a vízivárosi sétát.

Igazságtalan lenne, ha nem szólnék a magyar szülőkről, bár folyamatos baráti kapcsolat csak kettővel alakult ki. S. Marcsival és végtelenül jó humorú, enyhén sérült ikergyerekeivel reggelente együtt jöttünk a metróra, buszra és mai napig tartjuk a kapcsolatot. Akárcsak J. Hajnival, aki nagy fia fejlesztése alatt a végtelenül barátságos kislányával, Dorkával várakozott, aki mindenkit elvarázsolt.

A Petőben töltött évek alatt az egyik legizgalmasabb dolog egy szentpétervári diákcsere volt. A Nyekraszov Főiskola 13 diákja és 3 tanára vett részt nálunk egy kurzuson, mi 7 diákkal az ő látogatásukat viszonzottuk. Voltak itt azért nehéz napok is az évek alatt, a kancellária egyik prominens képviselője engem is megtámadott, de szerencsére a PAF vezetése kiállt mellettem. A diákcsere során viszont a kancellária egy másik, bennünket támogató munkatársa segített, hogy a központi HÖK alapból megkapjuk a pénzt repülőjegyre és biztosításra. Szentpétervár óriási kaland volt, saját költségen béreltünk lakást a város szívében, éjszaka megnéztük a hidak nyitását. Napközben megismerkedtünk a korrekciós pedagógia alapjaival és több gyakorlóléssel. Kipróbáltuk a LEGO fejlesztő programját. Ma a hét diákból sajnos már csak egy van a Petőben, az Utazó konduktorok csapatában, de most otthon neveli a gyönyörű kislányát.

Sok régi „petőssel” megmaradt és remélem, meg is marad a baráti kapcsolat, Bors Ancival, Sárkány Krisztával, Tatai Balázssal és másokkal.

Szólnom kellene még a Nemzetközi részlegről, ahová szintén sok szál köt. A régi „nemzetköziszekhez” szép emlékek fűznek, jól esett Sirály Gittával is megbeszélni a napi gondokat és segíteni egymást. A mai csapatot is szeretem, tanítom őket oroszra, további orosz nyelvű munka reményében. Sokat tanultam az éveken át ide érkező orosz nyelvű gyermekek zárójelentéseiből, amelyeket évekig én fordítottam.

Sok orosz partner baráttá vált, az oroszoknál a tegeződés és a bizalmas megszólítás nehezebben megy, a barátságok felülírják a politikát, a járványt, a háborúkat. A szentpétervári kiadóvezető hölgy éppúgy barátként kezel, mint a Nyekraszov Főiskola főigazgatónője, vagy a távoli Vlagyivosztokból itt járt házaspár, akiket én kísértem el annak idején a Kútvolgyibe vizsgálatra, hogy lehet-e még egészséges gyerekük és ma a nagy testvér mellett még két egészséges kislányuk van.

Segítségemre volt a könyvtár is a kilencvenes években a Petőben végzett orosz diákok felkutatásában, nemcsak élményeiről, munkájukról faggattam őket, de sok szakdolgozómnak is örömmel segítettek.

Szólhattam volna Ézsiás Pityuról, aki tanítványom volt és a szakiskola elismert tanára lett és akivel a kazahsztáni projekt keretében Almatiban is erősítettük a barátságunkat, továbbá olyan munkatársakról, akikkel a napi munkakapcsolatban egy-egy barátságos mosoly, kedves mondatváltás szebbé tette mindkét fél napját, a tanulmányi munkatársairól, Emeséről, Ildiről és a többiekről, az informatikusokról, Feriről, Gáborról, Ágostonékról, Ica nővérről és másokról.

Mit mondanál még el magadról, például a gyerekeidről?

Amikor a lányom, Jázmin először járt hivatalosan a Petőben Heiner Kinga csoportjában a „Tégy három jó cselekedetet” akció keretében kis általános iskolásként és a csoportban fuvolázott, még senki sem gondolta, hogy a Petőben a diplomaosztón, október 23-i megemlékezésen vagy a Hári emléknapon is szerepel majd. Azóta az Eucharisztikus Világkongresszuson a Hősök terén szólót fújt 30 ezer ember előtt, de mindig nagy megtiszteltetésnek érezte, ha a Petőbe meghívták. Az a Jázmin, aki kicsi gyerekként lépte át először a Pető küszöbét, ma a konzervatórium ötödik éve mellett egy rózsakerti általános iskolában tanít fuvolát hét gyereknek és legkedvesebb tanítványa, aki sokban kiskori magára is emlékezteti, kedves petős kolléganőm kislánya.

Talán még annyit, hogy két hobbim van, az idegenvezetés és a főzés. Remélem, még sokáig művelhetem mindkettőt.

Két felnőtt nagyfiam családjával együtt külföldön él és dolgozik, de szerencsére napi kapcsolatban vagyunk és figyeljük, segítjük egymás életét.

Elnézést kérve azoktól, akikről nem szóltam, úgy gondolom, elmondtam, mennyire „petős lettem” ezek alatt az évek alatt és reménykedem, hogy a jövőben is valamilyen formában még erősíthetem ezt a csapatot.

Az interjút Hollósy Helga készítette