

DOI: 10.15773/EKKE.2022.011

ESZTERHÁZY KÁROLY KATOLIKUS EGYETEM
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA
PEDAGÓGUSKÉPZÉS PROGRAM



Doktori iskola vezetője: Dr. Pukánszky Béla, DSc, egyetemi tanár

Doktori iskola programigazgatója: Dr. habil. Szűts Zoltán

Doktori (PhD) értekezés

Oravecz Adrienn

A konduktív nevelés módszerének szerepe a központi idegrendszeri sérült személyek integrációjában

Témavezetők:

Feketéné Dr. Szabó Éva PhD, főiskolai tanár

Dr. Révész-Kiszela Kinga PhD, adjunktus

Eger

2022

NYILATKOZAT A MUNKA ÖNÁLLÓSÁGÁRÓL, A SZAKIRODALMI FORRÁSOK MEGFELELŐ IDÉZETTSÉGÉVEL KAPCSOLATBAN

Alulírott, Oravecz Adrienn ezennel kijelentem, hogy A konduktív nevelés szerepe a központi idegrendszeri sérült személyek integrációjában című doktori értekezést magam készítettem, és abban csak a szakirodalmi hivatkozások listáján megadott forrásokat használtam fel. Minden olyan részt, amelyet szó szerint, vagy azonos tartalomban, de átfogalmazva más forrásból átvettem, a forrás egyértelmű megadásával megjelöltem.

Érd, 2022. 01. 04.



Tartalomjegyzék

1.	BEVEZETÉS.....	6
2.	A DISSZERTÁCIÓ ELMÉLETI HÁTTERE.....	9
2.1.	<i>Út a fogyatékosok medikális modelljétől annak emberi jogi modelljéig</i>	9
2.1.1.	Az emberi jogi megközelítés nemzetközi szervezetei és dokumentumai	11
2.1.2.	Az emberi jogi megközelítés hazai szervezetei és dokumentumai	14
2.2.	<i>A központi idegrendszeri sérülés (CP), mint diagnosztikai kategória értelmezési keretei</i>	17
2.3.	<i>A komplex konduktív nevelés gyökerei és jelenlegi helyzete (a medikális koncepciótól az emberi jogi megközelítésig)</i>	19
2.4.	<i>Az integrált oktatás jelenlegi helyzete és perspektívái</i>	23
2.5.	<i>Nehézségek az integrált oktatás megvalósításában</i>	25
2.5.1.	Speciális taneszköz.....	25
2.5.2.	Magas osztálylétszám.....	26
2.5.3.	Iskolai bántalmazás, zaklatás	27
2.5.4.	Tanórán kívüli tevékenységek, közösségi programok.....	28
2.6.	<i>A konduktív nevelés, mint az integráció megvalósulását támogató módszer</i>	30
2.6.1.	A csoportban történő fejlesztés jelentősége	30
2.6.2.	A konduktív komplex program jelentősége	32
2.6.3.	A mozgásra nevelés jelentősége.....	33
2.7.	<i>A konduktív pedagógia integrációt támogató tevékenységei az oktatás különböző szintjein: hazai és nemzetközi kitekintés</i>	36
2.7.1.	A konduktív nevelés óvodai gyakorlata	37
2.7.2.	A konduktív nevelés iskolai gyakorlata	47
2.7.3.	A konduktív nevelés felsőoktatási konduktorképző gyakorlata	57
2.8.	<i>A konduktív pedagógia nemzetközi gyakorlata – kitekintés</i>	64
2.8.1.	Konduktív pedagógia Németországban.....	64
2.8.2.	Konduktív pedagógia Svédországban	67
2.8.3.	Eltérések a magyarországi konduktív neveléshez képest	71
3.	AZ EMPIRIKUS KUTATÁSOK EGYMÁSRA ÉPÜLÉSE, A KUTATÁSI EREDMÉNYEK BEMUTATÁSÁNAK LOGIKAI SORRENDJE AZ ÉRTEKEZÉSBEN.....	72
4.	A KUTATÁS EREDMÉNYEI.....	73

4.1.	<i>A sikeres együttoktatás feltételei és lehetőségei, valamint az integrációt nehezítő tényezők a megkérdezettek véleménye alapján</i>	73
4.1.1.	A kutatás céljai, kérdései és hipotézisei	74
4.1.2.	A minta jellemzése és a vizsgálati módszer bemutatása	76
4.1.3.	A kutatás eredményei	80
4.1.4.	Következtetések	103
4.2.	<i>A konduktív pedagógia nevelteinek tapasztalatai az integrációról, az elfogadásról és a konduktív nevelés módszeréről</i>	106
4.2.1.	A kutatás céljai és kérdései	106
4.2.2.	A minta jellemzése és a vizsgálati módszer bemutatása	107
4.2.3.	A kutatás eredményei	110
4.2.4.	Következtetések	120
4.3.	<i>A konduktív nevelés rendszere és helyzete magyar és nemzetközi viszonylatokban</i>	121
4.3.1.	A kutatás céljai és kérdései	121
4.3.2.	A minta jellemzése és a vizsgálati módszer bemutatása	122
4.3.3.	A kutatás eredményei	125
4.3.4.	Következtetések	131
4.4.	<i>Az integráció sikerességét alátámasztó jó példák hazánkban: Fogyatékossággal élő pedagógusok a köznevelés rendszerében</i>	133
4.4.1.	A kutatás céljai és kérdései	133
4.4.2.	A minta jellemzése és a vizsgálati módszer bemutatása	134
4.4.3.	A kutatás eredményei	135
4.4.4.	Következtetések	137
5.	ÖSSZEFOGLALÁS	139
6.	A KUTATÁST LIMITÁLÓ TÉNYEZŐK	142
7.	AJÁNLÁS	143
8.	IRODALOMJEGYZÉK	144
9.	MELLÉKLETEK	0
10.	ÁBRÁK JEGYZÉKE	11
11.	TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE	13
12.	FÜGGELÉKEK	14

1. BEVEZETÉS

A disszertáció elsődleges célja, hogy feltárja a konduktív nevelés szerepét a központi idegrendszeri sérült (CP-vel élő) személyek integrációjában a pedagógiai folyamatban résztvevő neveltek, konduktorok és pedagógusok tapasztalatának felhasználásával. A konduktív nevelés átmeneti jellegű, mert a neveltek olyan alapokat sajátítanak el, amelyek segítségével – a gyakorlatorientált tanulásnak köszönhetően – később integrálódni tudnak a többségi társadalomba. A konduktív nevelést leginkább olyan hídként szemléltethetjük, amely átvezeti a központi idegrendszeri sérült személyeket a többségi társadalomba. Ez egy nagyon erős alapokon álló híd, amelyre a nevelt a későbbiek során is tud támaszkodni, amikor kihívásokkal találja magát szemben az életben.

Fontosnak tartjuk, hogy a szerzőnek a témához kapcsolódó egyéni, szubjektív tapasztalatait is bemutassuk. Ezeket a részeket – a törzsszövegtől jól elkülönített módon – kék színű szövegdobozokban közöljük. Ezzel a megoldással lehetőségünk van egyes szám első személyben megjeleníteni a szerző saját tapasztalataiból származó gondolatait is.

Az értekezés másodlagos célja, hogy a CP-vel élők integrációján túl általánosabban is helyzetfeltárást végezzen a sajátos nevelési igényű tanulók többségi oktatásának feltételeiről, nehezítő tényezőiről. Az értekezés középpontjában a konduktív nevelés hazai és külföldi gyakorlata áll, amelyet nem kívánunk más módszerekkel összevetni. Ezért az értekezés nem tárgyalja a CP-ben alkalmazott más terápiás eljárások tekintélyes hazai és külföldi szakirodalmát. Arra vállalkozunk, hogy a vizsgálatba bevont személyek jártassága révén rávilágítsunk a hiányosságokra, valamint jó gyakorlatokra is az integráció témakörében.

Újabban a Konduktív Pedagógiát előszeretettel emlegetik neuropedagógiai eljárásként is. Ez az új tudományterület ugyanis felhasználja a jelenkori agykutatások legújabb vívmányait, valamint a kisgyermekkor pedagógiájával kapcsolatos tudást, és a rehabilitáció szolgálatába állítja őket. A Konduktív Nevelésben érvényesülő kiindulópontokat érzékletesen szemlélteti Feketéné Szabó és Gruber munkája: *„A KN (Konduktív Nevelés) alapelvei figyelembe veszik a modern agytudományok által bebizonyított tényeket, amelyek szerint az agynak szüksége van a folyamatos aktivitásra a maximális egyéni teljesítmények eléréséhez. A sérült agy irányított, tervszerű cél- és feladatrendszerben hatékonyan képes javítani saját funkcióit, az érzékszervek*

és észlelési rendszerek működése ingergazdag környezetben folyamatosan fejlődik, miközben az immunrendszer is erősödik” (2019: 10).

A konduktív pedagógia és nevelés hazai megteremtője Dr. Pető András – korát megelőzve – hangsúlyozta az agy plaszticitásának és tanulékonyságának szerepét, és arra törekedett, hogy segítse a központi idegrendszeri sérültek minél korábbi részvételét a többségi oktatásban. Pető ezért egy komplex, holisztikus, a csoportos tanulásra épülő rendszert alkotott. A konduktív nevelés legfontosabb alapvetése, hogy a központi idegrendszeri sérülést nem biológiai akadályként, hanem pedagógiai feladatként, a tanulási folyamat zavaraként szükséges kezelni, mivel a tünetek háttérében az idegrendszer összműködésének károsodása, a tevékenységek összerendezetlensége áll, ilyen formán a probléma lokális kezelése sem lehetséges (Balogh, 1998; Feketéné Szabó, 2013; Földesi, 2014; Hári és mtsai, 1991; Medveczky, 2003; Pető, 1955). Ezen alapszik a konduktív nevelés holisztikus szemlélete, miszerint a sérült ember gyógyítása nem lehetséges egyes részfunkciók, részterületek zavarának kezelése által, hanem az egészlegesség elve, az egység szemlélet alapján az embert középpontba állítva, koherens rendszerként kell tekinteni (Balogh, 2018; Földesi, 2014, 2017; Schaffhauser, 2016). Pető munkásságának folytatásában Dr. Hári Mária szerepe kiemelkedő, aki nem csak folytatta, hanem nemzetközi szintűvé is emelte azt (Hári és mtsai, 1991). A szerző jelen disszertációjában egymás szinonimájaként használja a következő szakkifejezéseket: konduktív pedagógia, konduktív nevelés és komplex konduktív nevelés. Ezen kifejezések alatt egységesen a Dr. Pető András által kidolgozott nevelési koncepciót értjük. „A konduktív nevelés (a latin *conducere* = összegyűjt, valahová elvezet szóból) létrejöttét és fejlesztését tekintve magyar nevelési rendszer, amelyet Pető András orvosprofesszor dolgozott ki a központi idegrendszer sérülése következtében mozgássérültté vált (cerebralparetikus, röviden CP-s) gyermekek rehabilitálására. Egy olyan, speciálisan integrált nevelési folyamat és tanulásvezérlés, amely az adott életkornak megfelelően a mozgássérült személy minden funkciójára kihat, és amelynek lényege az aktív tanuláson alapuló, sokoldalú személyiségfejlesztés. A konduktív pedagógia végső célkitűzése, hogy a mozgássérült az akarati funkciók fejlesztése segítségével alkalmassá váljon az önálló életvitelre és a társadalmi integráció elérésére” (SE-PAK Pedagógiai Program 2017: 6).

Kutatásunk érdekessége, hogy készítője maga is konduktív nevelésben részesült. Az értekezésben ismertetett kérdéskör vizsgálata a hazai konduktív nevelési rendszerben átélt személyes tapasztalatok hatására merült fel ugyan, azonban érdeklődésünk már a kutatás korai szakaszában azon országok felé is fordult, amelyek adaptálták és beillesztették azt saját országuk habilitációs-rehabilitációs gyakorlatába.

2. A DISSZERTÁCIÓ ELMÉLETI HÁTTERE

A disszertáció elméleti háttérének felvázolásához elengedhetetlen kitérni a téma pedagógiai és medicinatörténeti vonatkozásaira. Jelen fejezet tárgyalja az értekezés témájának a társ- és határtudományokkal – így például a jogtudománnyal való – meghatározó kapcsolódási pontjait, szem előtt tartva az interdiszciplináris megközelítést. Először bemutatjuk azokat a lényeges nemzetközi, európai és hazai emberi jogi és esélyegyenlőségi történéseket, illetve dokumentumokat, amelyek megalapozták a fogyatékossgal élő személyek integrált oktatását. Ezt követi a téma medicinális és pedagógiai kontextusba helyezése.

2.1. Út a fogyatékossgok medikális modelljétől annak emberi jogi modelljéig

Ebben a fejezetben azok a lényeges momentumok kerülnek ismertetésre, amelyek elvezettek a fogyatékossg emberi jogi koncepcióig, amely szerint a fogyatékossgal élőknek is joguk van az oktatáshoz, képzéshez.

A fogyatékossg fogalmára nem létezik egységes, mindenhol elfogadott definíció. Nemzetközi jogszabályok és ajánlások, továbbá az adott ország jogszabályai együttesen alkotják és formálják azt (KSH: 2015). Az ENSZ egyezményvel összhangban lett mára általánosan elfogadott szakkifejezés a fogyatékossgal élő ember. A fogyatékossgal élő személyt a WHO 2001-es ICF-FNO modellje szerint értelmezzük jelen disszertációban.

Könczei és Hernádi (2011) négy modellt ismertetnek, amelyek mentén a fogyatékossg értelmezése alakult. Ezek között másodikként részletezik a medikális modellt, amelyben a fogyatékossg problémáján szakemberek bevonásával kívánnak segíteni. Réthy (2013) kiemeli, hogy a 19. századi fogyatékossgai koncepció főleg a biológiai megkülönböztető jegyekre, a testi-lelki károsodásokra fókuszált, amihez hozzájárult a gyógyító oktatás és nevelés szemlélete is. A medikális szemléletet tükrözte az orvostudományban az Egészségügyi Világszervezet, azaz WHO 1980-ban megalkotott osztályozási rendszere, az ICDH (International Classification

of Impairments, Disabilities and Handicaps = A károsodás, fogyatékoság és hátrány/rokkantság nemzetközi osztályozása). A medikális koncepció térhódítása miatt az oktatásban sorra nyíltak meg a fogyatékosággal élő személyeket sérülésspecifikusan ellátó intézetek. A mozgássérültek ellátását szolgáló, mai nevén Mozgásjavító Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Kollégium, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény története 1903-ig vezet vissza (Márkus, 2019). Ekkor még elkülönülve, azaz szegregáltan oktatatták a mozgássérülteket.

Kálmán és Könczei (2002) a XX. század pozitív eredményeként értékeli a rehabilitációs szemléletmódban manapság egyre jobban érvényesülő irányelveket, úgymint az önellátás, a függetlenedés és közösségekbe való beilleszkedés. A medikális modellt felváltotta az emberi jogi koncepció. A fogyatékoság emberi jogi koncepciójának elterjedéséért sokat tett Paul Longmore és Ed Roberts, akik aktivista szerepet vállaltak, mint érintettek. Könczei és Hernádi (2011) alapján a fókusz ebben a megközelítésben a fogyatékosággal élő személy esélyegyenlőségén, a hátrányos megkülönböztetésének tilalmán, illetve jogainak érvényre juttatásán van. Az emberi jogi megközelítést nemcsak az oktatás, de az orvostudomány is magáévá tette. Így változás következett be a WHO értelmezésében is. Az új definíció 2001-ben született meg, amelyről Révész-Kiszela a következőket írja: *„Az új értelmezés megtartja az egészségi állapotot, mint kiindulópontot, és az egészségben bekövetkező károsodás lesz az, amely majd korlátozza az egyén aktivitását a tevékenységben, mely akadályozza őt a társadalomban történő részvételre. Háttértényezőket is megállapítanak a folyamat hátterében: a környezeti (társadalmi) és a személyes (egyéni) faktorokat. AZ ICF-FNO modell hangsúlyozza, hogy a fogyatékoság kialakulása nem magánügy, hanem a környezet is befolyásoló hatással bír. Felhívja a figyelmet a társadalom felelősségére, miszerint gyakran nem az állapot, hanem maga a közeg (a társadalom és annak elvárásai, normái) tesznek bizonyos embereket fogyatékosá”* (Révész-Kiszela, 2015: 25). A XX. század során sorra születtek meg a nyilatkozatok, konvenciók és szervezetek, amelyeket az esélyegyenlőség és az integráció eszméje hívott életre.

Napjainkban a fogyatékosággal élő személyek társadalmi és pedagógiai integrációja igen aktuális probléma, mert évről évre nő az integráltan oktatott személyek száma. A Központi

Statisztikai Hivatal (rövidítve KSH) 2020–2021¹ előzetes adatai alapján: óvodai nevelésben 10 118 sajátos nevelés igényű gyermek vett részt. Általános iskolai oktatásban 57 675 fő részesült. Szakiskola és készségfejlesztő iskolában és Szakképző iskola (szakképző iskola és kifutó szakközépiskola) összesen 13558 fő tanult. A KSH időszakos adatai alapján Gimnáziumban 3 432 főt, míg Technikum, szakgimnáziumban 6 430 főt (technikum, kifutó szakgimnázium és Nkt. szerinti szakgimnázium) oktattak ép kortársaikkal együtt. Az idézett adatok valóban növekedésről árulkodnak. Az iskolatípusok szerinti bontásban kiemelkedik az integrált általános iskolai nevelésben résztvevők száma.

2.1.1. Az emberi jogi megközelítés nemzetközi szervezetei és dokumentumai

Ebben az alfejezetben megvizsgáljuk a fogyatékoság emberi jogi modelljéhez kapcsolódó leglényegesebb történéseket a nemzetközi és európai szinten. A fejezet tartalmát Horvát (2009) és Bárány (2018) írását követve építettük fel, kiemelve a legszámottevőbb emberi jogi fordulópontokat a fogyatékosággal élők szemszögéből. Az emberi jogi megközelítés bizonyos jogokon nyugszik, amelyek születésünktől kezdve megilletnek bennünket, elidegeníthetetlenek tőlünk.

A következőkben az Egyesült Nemzetek Szövetségének (rövidítve ENSZ) témánk szempontjából releváns dokumentumait ismertetjük.

Az első ilyen lényeges irat, amely nem törvényi erejű és nem kötelező érvényű, de rendelkezett az oktatásról, mint alapvető emberi jogról az az ENSZ által 1948. december 10-én elfogadott Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata (rövidítve EJENY) volt. Az EJENY 26. cikke kimondja, hogy az oktatás mindenkit megillet és az alapfokú oktatás kötelező. A nevelés a személyiség kibontakozását szolgálja. A nevelés legfőbb célja, hogy megalapozza egy a „másságot” el- és befogadó társadalom alapjait, amelynek polgárai békében élnek egymással.

1952-ben Párizsban aláírták az Emberi Jogok Európai Egyezményének (rövidítve EJEE) Első Kiegészítő Jegyzőkönyvét. Az EJEE jegyzőkönyvének 2. cikke a következőt mondja ki: „Az oktatáshoz való jogot senkitől sem szabad megtagadni.” A szervezet az 1980-as évek elején

¹ Forrás: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas2021e/index.html> Letöltés dátuma: 2022. 03. 09.

kihirdette a Fogyatékos Emberek Évét, az 1983-1992 közötti időszakot pedig a Fogyatékos Emberek Évtizedének nyilvánította. Majd minden év december 3-át a Fogyatékos Emberek Világnapjának nevezte ki.

1989-ben New Yorkban ratifikálták a Gyermek Jogairól szóló Egyezményt. Az egyezmény rögzíti a gyermekek alapjogait, így részletesen foglalkozik az oktatás kérdésével is a 28-29. cikkében. A dokumentum értelmében a fogyatékossgal élő tanulónak is hozzáférést kell biztosítani az oktatás különböző színjeihez. A 23. cikk kifejezetten a fogyatékossgal élő gyermek jogait tárgyalja. A 23. cikk 2. pontja deklarálja a különleges gondozáshoz való jogát. A 23. cikk 3. pontja hangsúlyozza, hogy az oktatás és munkára való felkészítés során figyelembe kell venni a fogyatékossgal élő tanuló egyedi szükségleteit és képességeit úgy, hogy a nevelés biztosítsa személyiségének legszélesebb körű kiteljesedését és fejlődését.

A jogi értelemben vett oktatási esélyteremtés első lényeges okmánya az ENSZ UNESCO szervezete által kiadott 1994-es Salamancái Nyilatkozat volt. A hivatalos irat legfőbb tézisei szorgalmazták a befogadást, nyitott szemléletű iskolák létrehozását, ahol a tanulói diverzitás előnyként jelenik meg. Az ernyőszervezet a 2000-es évek elején Tallinban tartott nemzetközi konferenciát, ahol lefektették például a fogyatékossgal élő személyek oktatáshoz való jogát is. A dokumentum változást generált a hazai oktatáspolitikában is. A közoktatási törvény 2003-as módosítása során jelent meg a *sajátos nevelési igényű személy vagy gyermek* kifejezés a fogyatékossgal élő tanulók megnevezésére. A sajátos nevelési igény kifejezése az angolszász területekről került át a magyar terminológiába. A kifejezés főleg jogi szóhasználatban elterjedt, egy olyan jogi kategória, amely arra szolgál, hogy jogszabályban rögzített feltételek szerint támogassa a speciális nevelési szükségletű tanulók esélyegyenlőségét az oktatásban. 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről, 4. § 25. bekezdése a következőket írja:

„Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: Az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékossgal együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.”

A folytatásban azok a lényeges szervezetek és dokumentumok kerülnek ismertetésre, amelyek közvetlenül befolyásolják az Európai Unió fogyatékossgal kapcsolatos jogalkotási

folyamatait. Ilyen az 1980-ban alapított High Level Disability Group („Összpárti Fogyatékoságügyi Csoport”), illetve az Európai Bizottság Foglalkoztatási és Szociális Ügyek Főigazgatósága. Ez a testület alkotja meg a legfőbb uniós fogyatékoságügyi iratokat. Az Európai Bizottság Foglalkoztatási és Szociális Ügyek Főigazgatósága felel az Európai Év programjaiért, illetve az európai szintű és az egyes szakpolitikákhoz köthető pályázati lehetőségekért is.

Az Európai Unió 2003-ban kezdeményezte, hogy ez az év legyen a Fogyatékos Emberek Európai Éve. Ez a kezdeményezés azzal a céllal született, hogy *„az Év programjaival felhívják a figyelmet a számukra fontos kérdésekre, hozzájárultak a politikai prioritásokról való döntésekhez, és konkrét intézkedések meghozatalát ösztönözték”* (Vargáné Mező, 2009: 12). A Fogyatékos Emberek Évében született meg a Madridi Nyilatkozat. A nyilatkozat lefektette egy befogadó társadalom képét. A fogyatékosággal élők ügyét emberi jogi ügynek tekinti, ahol a „másság”, mint pozitív érték van jelen, amely gazdagítja a közösséget. A nyilatkozat a kirekesztő, lesajnáló szemléletet olyan szemléletté szeretné átalakítani, amelyben a fogyatékos személy, mint autonóm személyiség jelenik meg a társadalom különböző szinterein, így az oktatásban és a munka világában egyaránt.

Az Európai Uniónak a fogyatékoságügyi politikában közvetlenül érintett, nem kormányzati szerve az 1996-ban alapított European Disability Forum (rövidítve: EDF'Európai Fogyatékoságügyi Fórum') az egyik legfontosabb érdekvédelmi szervezet, amely gondoskodik arról, hogy a jogszabályalkotásnál figyelembe vegyék a fogyatékosággal élő emberek jogait is. Ennek a szervezetnek véleményezési joga van, ha tehát az aktuális jogszabály sérti a fogyatékosággal élő emberek jogait, az EDF iránymutatásai alapján kötelesek azt átírni.

Szintén 1996-ban jött létre a European Agency for Development in Special Needs Education (rövidítve: EADSNE'Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért') nevű szervezetet, amely arra törekszik, hogy a különböző oktatáspolitikai rendelkezések ellenére megtalálja azokat, amelyek univerzális jellegűek. A szervezet elköteleződött az inkluzív oktatás hatékonyabb megvalósításáért, összhangban az európai és nemzetközi törekvésekkel. Az EADSNE munkájához Magyarország 2006-ban csatlakozott.

2012 óta ünneplik meg a Fogyatékosok Világnapjához hasonlóan a Cerebrális Parézissal Élők Világnapját is, amelyet szintén a fogyatékoság emberi jogi modellje hívott életre, hiszen

ez az új világméretű kezdeményezés kifejezetten azokat a területeket célozza meg minden év október 6-án, ahol a CP-vel élők a mindennapok során tapasztalják a társadalmi esélyegyenlőtlenségeket. A kampány kiemelten foglalkozik a társadalom érzékenyítésével, az oktatás kérdésével és a fogyatékossgal élő személyek jogaival.

2.1.2. Az emberi jogi megközelítés hazai szervezetei és dokumentumai

A nemzetközi és európai irányelvek és jogalkotási folyamatok után részletesen ismertetjük a hazai törvényi szabályozás leglényegesebb elemeit az oktatás vonatkozásában. A fejezetben tárgyalt emberi jogi paradigma, azért lényeges, mert ennek hatására elindult egy pozitív irányú változás, amely elkezdte felkarolni a fogyatékossgal élők ügyét, jogokat biztosítva számukra az élet különböző területein, így az oktatásban is. A 3.1.1.-es alfejezetben ismertetett emberi jogi dokumentumok kedvezően hatottak a hazai oktatáspolitikai folyamatokra.

Magyarországon a 2012-ben hatályba lépett Alaptörvény garantálja az állampolgárok jogegyenlőségét. Magyarország Alaptörvénye az oktatáshoz kapcsolódóan az alapvető jogi kereteket fekteti le. A pontosabb tartalmi szabályzást az ágazati törvények rögzítik. hazai integrált oktatás szempontjából kiemelt jelentőségű az 1993. évi LXXIX. törvény, amely lehetővé tette, az eddig elkülönülten oktatott, sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók csatlakozását ép fejlődésű társaikhoz az iskolában. A sajátos nevelési igényű tanulóknak a többségi oktatásban való megjelenése még heterogénebbé tette az osztályközösségeket, új kihívások elé állítva a pedagógusokat. A törvény bevezetésekor sem az oktatási rendszer, sem pedig a pedagógusok nem voltak módszertanilag felkészülve a fogyatékossgal élő diákok pedagógiai szükségleteinek kiszolgálására. Ezt a helyzetet Bánfalvi az „*integrációs cunami*” kifejezéssel (2009:11) szemlélteti.

A törvény 1996-os módosítása továbbra is alkalmazta a korábbi rendelet pozitív diszkriminációs rendelkezéseit, sőt kiszélesedett a különleges gondozást igénylők köre a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő tanulói csoportokra. A törvényi rendelet további pozitívuma volt, hogy eltörölte a képezhetlenség fogalmát (Kóckayné Lányi, 2019).

A következő fontos törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló, 1998. évi XXVI. rendelet. A törvényben foglaltak az esélyegyenlőség szempontjából kiemelten kezelik az az oktatás területét. A rendelet értelmében a sajátos nevelési igényű tanulóknak joguk van állapotuknak és életkoruknak megfelelő oktatást kapni, s ha azt szakértői véleményük engedélyezi számukra, és fejlődésük szempontjából előnyös, akkor azt ép kortársaikkal együtt, integrált képzésben tehetik meg.

A 2011. évi CXCV. törvény az előző törvényhez képest nyomatékosabban hangsúlyozza az integrált nevelési környezet fontosságát és előnyeit.

A Nemzeti Alaptanterv (rövidítve Nat) olyan oktatáspolitikai alapdokumentum, amely a sajátos nevelési igényű tanulók esetében nyomatékosítja a tananyag differenciálását, az akadálymentes tanulási környezet kialakítását. A Nat-hoz készült egy irányelv a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai és iskolai neveléséről, amely mind az integráltan, mind pedig a speciális e célra fenntartott gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai intézményben, iskolai osztályban oktatott sajátos nevelési igényű tanulók számára érvényes. A nevelési program az életkor és a fogyatékos típusa szerinti lebontásban tartalmazza az igénybe vehető fejlesztéseket. Az óvodai nevelés esetében az irányelv hangsúlyozza a nevelés általános céljait, ilyenek az alkalmazkodó készség, az akaraterő, az önállóságra törekvés, az érzelmi élet és az együttműködés fejlesztése. Az irányelv kiemeli a teammunkában történő fejlesztést, illetve a nagyobb mértékű differenciálást az óvodai nevelés során. Továbbá speciális fejlesztő eljárások alkalmazását, különféle terápiákat is előír a nevelés hatékonyabbá tételéhez, az ép fejlődésű óvodások nevelési programjához képest. A dokumentum a mozgáskorlátozott gyermekek esetében legfőbb fejlesztési területnek a mozgásfejlesztést nevezi meg. Fontos megtanítani számukra a helyváltoztatáshoz szükséges segédeszközök helyes használatát, amelyek segítségével tapasztalatokat gyűjthetnek szűkebb és tágabb környezetükből. Az önellátás, önkiszolgálás tanítása szintén nagyon lényeges. Fontos emellett a játéktevékenység kialakítása is, amelynek szerepe van egyrészt a kommunikáció megfelelő fejlődésében, másrészt a társakkal való szociális érintkezésben is. A mozgáskorlátozott gyermekek játéktevékenysége szegényes, nem nyúlnak egy-egy játékért, nem fedezik fel a terepet a testtartás, a mobilizáció és a téri orientáció zavarai miatt. Ezért fontos, hogy minél több fajta mozgásos élményhez juttassuk őket a korai életkorban, mert ez segíti a kognitív területek megfelelő fejlődését. A CP-s

gyermeknél a mozgás általi felfedezéssel tanulás aktivizálja azon idegpályákat és idegsejteket, amelyek a koraszülöttség következtében diszfunkcionálnak. A mozgással összekötött tanulás sok élményhez juttatja őket támogatva ezáltal további fizikai és mentális fejlődésüket. Kiemelt területek még az irányelvben megfogalmazottak alapján a nyelvi fejlesztés, az ének-zenei nevelés, valamint a rajzkészség fejlesztése, amely megalapozza az íráskészség elsajátítását, hiszen fejleszti a szem-kéz koordinációt, a téri orientációt és a finommanipulációt.

Az iskolai nevelés kapcsán az irányelv kiemeli az egységes gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai módszertani intézmények (rövidítve: EGYMI-k) konzultációs és tájékoztató szerepét a többségi iskola résztvevői számára. Lényeges feladat a testi-lelki egészségre nevelés, fontos a saját értékrendjük megismertetése és önismeretük fejlesztése, hogy tudják, mik az erősségeik és gyengeségeik továbbtanulási és munkaerőpiaci szempontból. A másokért való felelősségvállalásról, önkéntességről, erkölcsi nevelésről, családi életre nevelésről szóló részben az irányelv a közösség szerepét hangsúlyozza, amely megfelelő értékrendjével kedvezően befolyásolhatja a mozgáskorlátozott tanulók szocializációját, amennyiben a csoport értékes tagjainak érezhetik magukat. Az irányelv nagyon lényeges pedagógiai feladatnak tekinti a médiatudatosságra nevelést, hiszen mozgásállapotukból fakadóan nehézkes az érintettek számára a szóbeli vagy írásbeli kommunikáció, amit az infokommunikációs eszközök támogathatnak és gördülékenyebbé tehetnek.

Végül a tanulás tanítását és a pályaorientációt említi a dokumentum. A tanulás tanításánál fontos, hogy a személyiségükhöz és állapotukhoz leginkább alkalmazkodó tanulási stratégiát alakítsanak ki, amely által lehetővé válik számukra az élethosszig tartó tanulás. Az időkezelés megtanítása azért fontos, mert lassabban írnak, mint ép fejlődésű kortársaik, ezért ha nem kapnak egy határozott időkeretet egy-egy tanórai feladat elvégzésére, akkor hajlamosak elúszni az időben. A jegyzetelési és rögzítési formáknál szintén lényeges az egyéni állapotukhoz való adaptáció.

A mozgáskorlátozott csoporton belül az irányelv részletesen bemutatja a CP-vel élő tanulók sajátosságait. A legjellemzőbb tünetek, amik megnehezítik az ismeretsajátítás és feldolgozás folyamatait: hosszabb reakcióidő és pszichés fáradékonyság, egyenlőtlen iskolai teljesítmény. Aktuális teljesítményük szoros összefüggésben van az állapotukkal, az időjárás frontokra különösen érzékenyek, fejfájósabbak. Hangulatukat is befolyásolhatja állapotuk, gyakoriak a

viselkedési és magatartási problémák. Vagy nagyon impulzívak, vagy nagyon passzívak a tanórák során. Önértékelési problémák jelentkezhetnek náluk. Nem tudnak hosszan, tartósan koncentrálni, figyelmük könnyen elterelődik. Munkamemóriájuk gyengébb ép fejlődésű kortársaikhoz képest. A matematika tantárgy tanulásához kapcsolódó nehézségeket a szakirodalom egy része a munkamemória és a végrehajtó funkciók deficitjére vezeti vissza (Jenks és mtsai, 2009; Sanaz és mtsai, 2019; Van Rooijen és mtsai, 2016), kisebb hányada pedig a vizuális és térbeli tájékozódási problémákra (Critten és mtsai 2018). A számfogalom kialakulatlansága megnehezítheti számukra a történelem tantárgy tanulását, hiszen nagyobb időintervallumokban kell megtalálni az események közötti összefüggéseket (Petrikné Jánossy, 2019). Jobban emlékeznek a cselekvéssel támogatott információkra. Grafomotoros teljesítményük a felső végtagok érintettsége miatt lassú. Írásképük nem egyenletes, mert vagy túl erősen, vagy túl puhán nyomják a tollat a papírra. Nehezített számukra a pontos alakformálás, méretezés is.

A 2.1.2. alfejezetben részletesen ismertettük a magyarországi integrált oktatást formáló rendeleteket. Kiemelten foglalkoztunk a sajátos nevelési igényű gyermekek irányelveivel, és a dokumentumok segítségével részletesen tárgyaltuk a CP-vel élők közoktatásban tapasztalható nehézségeit.

2.2. A központi idegrendszeri sérülés (CP), mint diagnosztikai kategória értelmezési keretei

Az Egészségügyi Közlöny LIX. Évfolyamának 21. számának 2997 oldala ismerteti részletesen az Egészségügyi Minisztérium szakmai protokolljának meghatározását a cerebrális parézisről: „A CP a tartás és a mozgás zavarainak nem-progresszív szindróma-csoportját jelenti, amely a tevékenységek korlátozásával jár, és amelyet a fejlődőben lévő (magzati élet, csecsemő, ill. kisdedkor) központi idegrendszert ért károsodások okoznak. A motoros rendszer zavarát gyakorta kísérik az érzékelés, a kognitív készségek, a kommunikáció, a percepció és / vagy a viselkedés zavarai, ill. epilepsziával járó állapotok. CP-ben gyakran alakulnak ki ortopédiai komplikációk. A CP minden formájának ellátása: diagnosztikája, kezelése és rehabilitációja multidiszciplináris megközelítést tesz szükségessé.”

Blair és Cans (2018) ismertetik a központi idegrendszeri sérülés (CP) meghatározásának nehézségeit. A szerzőpáros felhívja a figyelmet arra, hogy az 1950-es évektől a 2000-es évek elejéig számos meghatározás született, de ezek egymáshoz nagyon hasonlóak voltak, és nem fedték le kellő pontossággal a betegség komplexitását, inkább csak egy-egy aspektusát emelték ki. 2004-ben Washingtonban neurológusok és egyéb szakemberek találkoztak, hogy tanácskozzanak a legfontosabb fejlődési rendellenességekről, és újragondolják a korábbi meghatározásokat a CP-vel kapcsolatban. Három évvel a fontos találkozó után született meg az új meghatározás Rosenbaum és kollégái tollából (2007), összefoglalva az eddigi ismereteket. Ez a meghatározás kellően nyomatékositotta a másodlagos tünetek fontosságát, így például a kommunikációban, kognícióban és a viselkedésben megjelenő zavarokat. A meghatározás kiemeli a betegség élethosszig tartó jellegét, illetve, hogy a betegek állapota fokozatosan romlik az életkor előrehaladtával. Blair és Cans véleménye szerint (2018) a 2007-es definícióhoz képest a legújabb Surveillance of Cerebral Palsy in Europe (rövidítve SCPE) 2018-as meghatározásában csupán a szóhasználat más. A szerzőpáros hangsúlyozza, hogy ezekre a fogalommagyarázatokra nem klinikai értelemben kell tekintenünk, mert nem kellően precízek, hanem mint egy csoportosítási lehetőségre, és minden CP-vel foglalkozó kutatónak, szakembernek magának kell pontosítania a csoportosítás szempontsorát. Jelen disszertáció az Egészségügyi Minisztérium szakmai protokolljának meghatározását tekinti irányadónak, megfelelően az értekezés fogalmi keretei részben (2.) kifejtetteknek. Az *Egészségügyi Közlöny* LIX. Évfolyamának 21. számának 2997. oldala ismerteti részletesen az Egészségügyi Minisztérium szakmai protokolljának meghatározását a cerebrális parézisről: „*A CP a tartás és a mozgás zavarainak nem-progresszív szindróma-csoportját jelenti, amely a tevékenységek korlátozásával jár, és amelyet a fejlődőben lévő (magzati élet, csecsemő, ill. kisdédkor) központi idegrendszer ért károsodások okoznak. A motoros rendszer zavarát gyakorta kísérik az érzékelés, a kognitív készségek, a kommunikáció, a percepció és / vagy a viselkedés zavarai, ill. epilepsziával járó állapotok. CP-ben gyakran alakulnak ki ortopédiai komplikációk. A CP minden formájának ellátása: diagnosztikája, kezelése és rehabilitációja multidiszciplináris megközelítést tesz szükségessé.*”

2.3. A komplex konduktív nevelés gyökerei és jelenlegi helyzete (a medikális koncepciótól az emberi jogi megközelítésig)

Témánk szempontjából fontos és szükséges az orvostudomány mint társtudomány felfogását ismertetnünk, ezért ebben a részben rövid medicinatörténet következik. Fókuszba emelve Pető András személyét, aki orvosként látta, hogy a CP kezelésében nem elegendő csupán az orvostudományi ismeretekre támaszkodni, hanem interdiszciplináris szemlélet szükségeltetik, amely a rehabilitáció szolgálatába állítja a rokontudományokból származó tudást.

A medikális koncepció kezdeteit Oravec 2017-es írása alapján vázoljuk föl. A CP medikális kontextusában meg kell említenünk John William Little munkásságát. Pietrzak és munkatársai (2015) alapos ismertetést nyújtanak Little életének fontos állomásairól. Little saját érintettsége, dongalába következtében kezdte tanulmányozni a betegséget. 1840-ben Londonban megnyitotta a világ első olyan kórházát, ahol különféle alsó végtagi elváltozásokat próbáltak kezelni és korrigálni. Főleg gyermekortopédiai, -sebészeti tapasztalatai révén jött rá, hogy kapcsolat van a túlzott izommerevség és a koraszülés következtében fellépő oxigénhiány között, mert ilyen állapotban az agy hibás neurológiai üzeneteket küld a testnek. Little maga még nem használta a CP-t a betegségcsoport megnevezésére, hiszen ezt elsőként William Osler tette meg 1888-ban. Little legfőbb érdeme, hogy kidolgozott egy olyan műtéti eljárást, amellyel az izomsorvadás és a dongaláb korrigálhatóvá vált. William Osler jelentősége, hogy monográfiájában leírta a CP különféle típusait, és így még inkább klasszifikálódott a CP tünettana. Sigmund Freud pályafutását neurológusként kezdte, legnagyobb érdeme, hogy hangsúlyozta a magzat szenzitivitását a várandósság ideje alatt, továbbá, hogy hasonló születési körülmények között a megjelenési formák és a betegségcsoport súlyossága igen változatos képet mutat. A környezeti és biológiai kockázati tényezők jelentőségét Freud említette elsőként. Winthrop M. Phelps munkássága abban hozott újat a CP medikális értelmezésében, hogy lényegesnek tartotta a különféle terápiák együttes alkalmazását, mint például az izomzat tanítását a helyes mozgások kivitelezésére, vagy egyéb segédeszközök alkalmazását.

Az 1940-es években megjelent egy merőben új megközelítés a CP gyógyítására Dr. Pető Andrásnak köszönhetően, amit lentebb részletesen is bemutatunk. Az 1950-es évekből Temple Fay forradalmi gondolatait kell kiemelnünk, amely szerint a gyermeket az evolúciós fejlődésnek

megfelelően kell mozgatni, ha a mozgása nem megfelelően fejlett, mert így újra felépíthető és megtanítható számára a helyes mozgássor, az alapmozgásokon keresztül egészen az önálló járásig.

Földesi PhD-értekezésében újrakonstruálja Pető András életének legfontosabb szakaszait (2019). A CP pedagógiai szempontú megközelítéséhez jelen disszertáció figyelmen kívül hagyja a Földesi által avatásnak és utazásnak nevezett korai szakaszt. A második szakaszból, amit Földesi küszöbszakasznak nevezett el, csak a végét ismertetjük, amikor Pető 1939-ben visszatért Budapestre. Ebben az időszakban gyógyítóként is ismertté válik, a társadalom szegényebb és elitebb rétegeiben egyaránt. Pető ebben a periódusban a bécsi tanulmányai alatt megismert Heilkunst-eljárásokat is alkalmazta. Ezek a medikális koncepcióval ellentétben nemcsak a testi tünetek megszüntetésére koncentrálnak, hanem a test gyógyítása mellett fontosnak tartják a lelki egyensúly visszaállítását is. Az 1940-es évek Budapestjének vízgyógyintézetei hasonlóan széles palettával rendelkeztek, mint bécsi társaik. A terápiás kínálatban megtalálhatók voltak a meleg és hideg vizes kezelésre alkalmas kádak, kénes és iszapos fürdők, kvarclámpák, fényteraszok, és masszázst is kínáltak. Pető a kezeléseik közül zsályafürdőt alkalmazott a CP-ben szenvedők merev izomtónusának oldására.

A szakirodalomban alaposan tárgyalt téma a CP mellé gyakran társuló táplálkozási nehézségek, például a nem megfelelő rágás és nyelés (Serel Arslan és mtsai, 2018). Ennek következtében a növekedési periódus alatt a súlyuk jelentősen elmarad ép fejlődésű társaikhoz képest, hiszen kevesebb energiát és fehérjét juttatnak be a szervezetükbe. Aydin és munkatársai azt állapították meg, hogy a rosszul tápláltság háromszor magasabb volt a spasztikus quadroplégiában szenvedőknél, mint a többi altípus esetében (2019). Pető már az 1940-es években felismerte a táplálkozás fontosságát. Ezért minden kezeltje számára személyre szabott diétát alakított ki, mivel úgy gondolta, hogy a helyes táplálkozás hozzájárul az idegrendszer optimális működéséhez. A makrobiotikus étrend híve volt, szerinte a szezonnak megfelelően kell táplálkozni. Pető a szelíd gyógy módok közül a különféle masszázsok, és azok központi idegrendszerre gyakorolt hatását is alaposan ismerte, és előszeretettel alkalmazta a CP kezelésében. Amikor Pető megkezdte gyógyítói tevékenységét a saját lakásán, ami a mai intézet őse volt, hazánkban az akkori rendszer korántsem volt nyitott egy ilyen újító szemléletű lánghelme gondolataira. Számos trükköt kellett bevetnie, például a kezeltjei mozgalmi dalokra

végezték a napi feladatokat, hogy életben tartsa „az Ügyet”, ahogy ő nevezte. Földesi (2014) rámutat arra, hogy Pető rendszere azért is tekinthető korát megelőzőnek, mert mindazt, amit véghezvitt, egy diktatórikus rendszer viszonyai közt tette, mely köztudottan ellene volt minden „*alternatív tudományfelfogásnak vagy pedagógiai praxisnak*” (Földesi, 2014: 303). Emellett azt is kiemeli, hogy az a tény, hogy a konduktív nevelés még ilyen nehézségek árán is létezett, sőt továbbfejlődött, az Pető szakmai és személyes támogatói bázisának és elhivatottságának tudható be.

Pető az 1950-es években újraértelmezte a medikális szemléletű rehabilitációs praxist. Az egyik ilyen újítása a csoportos formában történő foglalkoztatás volt. Pető a kezdetektől fogva pedagógiai és motivációs célzattal rendezett csoportos bemutatókat, hogy sikerélményhez juttassa neveltjeit, hogy így támogassa további fejlődésüket (Oravecz, 2015). A csoportos gyakorlatvégzés nemcsak motiváló hatása miatt volt fontos, hanem a neveltek későbbi sikeres szociális integrációjának szempontjából is. A legnagyobb meghökkenést éppen a konduktív komplex programban található hely- és helyzetváltoztató gyakorlatok váltották ki kortársaiból. A gyakorlatok algoritmikus felépítése és a ritmikus intendálás segítségével való pontos kivitelezése révén, Petőnek sikerült megtanítania, ami az ép mozgású gyermekek mozgásfejlődése során spontán végbe megy. A konduktív nevelésben a jól megtervezett gyakorlatson kívül nagyon lényeges szerepe van még az intenciónak és a ritmikus intendálásnak is. Az intenció nem más, mint egy erős dinamikus belső készítés valamilyen tevékenység megtételére. A ritmikus intendálás pedig ennek a belső vágnak a beszéddel, számolással kísért akaratlagos, előre eltervezett mozgásban történő megvalósulása (Balogh és Horváth, 2014; Kelemen, 2018; Pásztorné Tass, 2018). Petőre a medicina legújabb terápiás megoldásai mellett hatottak a kor reformpedagógiai mozgalmak is, leginkább a cselekvés pedagógiája, amely tanulásfelfogása szerint a gyermek aktív szereplője és alakítója saját tanulásának. John Dewey gondolatai is tetten érhetők a konduktív fejlesztésben, miszerint a gyermeket az életre kell nevelni. A tanulás a cselekvés és felfedezés révén jön létre. Édouard Claparède és W. H. Kilpatrick gondolataiból a gyermekek egyéni szükségleteire fókuszáló tanulási környezetet, és az egyéni képességekhez igazodó tananyagot ültette át. Ezekre a pedagógiai előzményekre, forrásokra, amelyekre Dr. Pető András támaszkodott a konduktív nevelés pedagógiai tartalmának kidolgozásakor Turi hívja fel a figyelmet 2018-as doktori értekezésében. A konduktív feladatsorban ugyan együttesen történik a feladatvégzés, de fontos,

hogy a konduktor elősegítse és támogassa a neveltek egyéni megoldásait. A Pető koncepciójára épülő konduktív nevelési programban, a konstruktív pedagógia elveihez hasonló módon (Nahalka, 2002; Oravecz, 2018), a tanulási alkalmakkor a tanulók saját hétköznapi tapasztalataikból táplálkoznak, a kialakult, majd rögzült kognitív struktúráikat hívják elő, nem kettéválasztva a hétköznapi és az iskolai tudást. Az elvégzendő feladataik kidolgozásánál az egyik legfontosabb kritérium az életszerűség. Az ily módon tanult ismeretek alkalmazása több egyszerű gyakorlásnál, reprodukálásnál, hiszen ez a tanulásuk meghatározó eleme (Turi, 2018). A közösségi lét mint a gyógyulás egyik hatékony eszköze egyrészt megtalálható C. Freinet koncepciójában, másrészt Pető jó barátja, a pszichodráma megalkotója Levi Moreno elméletében is. A két nagy tudású ember munkásságának közös vonásait ismerteti Pintér 2002-es közleménye. Közös jellemzőjük az a fajta szociális érzékenység és támogató attitűd, mellyel a nehéz sorsú gyermekek felé fordulnak. Míg mások e korszakban legfeljebb sajnálatukat fejezték ki az elesettek kapcsán, addig ők a kreativitást, a holisztikus szemléletet hívták segítségül, a fogyatékos helyett az egész emberre – testre és lélekre egyaránt – koncentrálva, integrált foglalkozás keretében. Az alapvető különbség talán abban rejlik kettejük munkásságában, hogy míg Pető elsősorban inkább a testi problémákból kiindulva, de a lelki működéseket maximálisan figyelembe véve gondolkodik, addig Moreno a lélek diszfunkcióira helyezi a fókuszot, azonban a testet, mozgást, cselekvést is bevonja a kezelésbe. Közös szemléletükben a csoporthatások fontosságának figyelembe vétele, és a fejlesztés csoportban történő megvalósíthatóságának hangsúlyozása (Pintér, 2002).

Pető szakmai tevékenységét kezdetben Bárczi Gusztáv is elismerte, így az 1948–1963 közötti időszakban a Bárczi Gusztáv vezette Gyógypedagógiai Főiskola Mozgáspedagógiai Tanszékének keretein belül, majd később, 1963 után pedig önálló intézményként, az állam támogatásával végezhetett pedagógiai rehabilitációs praxisát. Pető 1967-es halálát követően Hári Mária tanítványból és segítőtársból intézményigazgatóvá lépett elő. Az ő igazgatósága tekinthető az intézet virágkorának, hiszen nemcsak a hazai konduktív nevelési rendszert sikerült megszilárdítania, hanem kulcsszerepet vállalt a konduktív pedagógia nemzetközi elterjesztésében is: „*A Pető Intézet az ő vezetése, iránymutatása alapján fontos referenciahely, a hazai és nemzetközi konduktív pedagógia centruma lett*” (Balogh és Horváth, 2014: 16). Mivel Magyarország akkor igen elszigetelt politikai helyzetben volt a vasfüggöny mögött, ezért sokkal nagyobb kihívás volt a külföldi országokba való eljutás, mint manapság, nemcsak a földrajzi,

de a nyelvi korlátok miatt is. 1980-as évektől egyre több külföldi beteg és szakember kereste fel az intézetet, és 1986-ban megszületett a *Standing Up For Joe* című dokumentumfilm, amelyismertséget teremtett Hári és a konduktív nevelési rendszer számára Angliában és más külföldi országokban egyaránt.

Ebben a részben a CP-medicina történeti szempontból kiemelkedő alakjainak munkásságát vázoltuk föl. Központba helyezve Dr. Pető Andrást, aki a kor terápiás eljárásait számos ponton megújította és pedagógiai alapokra helyezte, mert hitt a közösségi lét motiváló, gyógyító erejében. A CP medikális modell szerinti értelmezésének megfelelően, Pető ugyan felhasználta a testi elváltozásokra koncentráló terápiákat, de munkásságában a fő hangsúly mégis a változni képes, tanulásra fogékony emberen volt, aki idegrendszeri károsodása ellenére rendelkezik tartalékokkal, amelyek tudatos pedagógiai rávezetés révén mozgósíthatók (Zsebe, 2019).

2.4. Az integrált oktatás jelenlegi helyzete és perspektívái

A fejezetben az integrációval kapcsolatos fogalmak kerülnek bemutatásra. Az alfejezet tartalmát Révész-Kiszela 2015-ös munkája nyomán építjük föl. A szerző 2015-ös művének 5. fejezete tárgyalja részletesen a fogyatékossgal élők hazai nevelésének, oktatásának kérdését. Művében olyan hazai szaktekintélyek korábbi munkásságára támaszkodik a téma ismertetése kapcsán, mint *Bánfalvy Csaba (2008)*, *Bécsi Mónika és munkatársai (2006)*, *Metzger Balázs (2006)* vagy *Petriné Feyér Judit (2003)*. Az integráció egy latin eredetű kifejezés, amely különálló részek nagyobb egységbe beillesztését jelenti. Az integráció fogalmán a szociálpedagógiai értelmezésben a fogyatékossgal élő személyeknek az épek társadalmába történő beilleszkedését értik, vagyis egy olyan folyamatot, amely által gazdagodik az emberek közös élet- és tanulási tere. Szűkebb pedagógiai elgondolásban ez nem más, mint a fogyatékossgal élő tanulóknak az ép társaikkal együtt történő oktatása.

A szakirodalom élesen elválasztja egymástól az integráció különböző típusait, fajtáit. A lokális típusát szokták szegregációként is értelmezni, mert ebben az esetben ugyan azonos épületben történik az ép és SNI-s tanulók oktatása, de ezen kívül nincs kapcsolatuk egymással. A szociális integráció egy fokkal jobbnak tekinthető a lokális integrációnál, mert ennél a fajtánál

tervezett iskolán kívüli tevékenységek keretében például, iskolai kirándulások alkalmával minőségi időt tölthetnek egymással az ép és fogyatékossgal élő tanulók. A legfejlettebb típusa az ún. funkcionális integráció. A funkcionális integráció egyik altípusa a részleges, ahol csak bizonyos tantárgyak, leginkább a készségtárgyak oktatása történik közösen. Teljes funkcionális integrációról akkor beszélhetünk, ha az SNI-s tanulók az oktatás teljes ideje alatt együtt vannak ép fejlődésű kortársaikkal. Magyarországon jelenleg ez a típus a legelterjedtebb, de akkor lenne a leghatékonyabb, ha ez kis osztálylétszámok mellett valósulna meg a napi pedagógiai munkában. A teljes funkcionális integráció sikeres megvalósítását erősen korlátozzák a magas osztálylétszámok (lásd részletesen kifejtve a 3.5.2.-es alfejezetben). Fordított integráció esetén, amilyen például a Semmelweis Egyetem Pető András Gyakorló Óvodájában is megvalósul, a fogyatékossgal élő gyermekek fogadják tanulói közösségeikbe ép fejlődésű társaikat. Spontán vagy más néven rideg, hideg integráció esetén a fogadóintézményt, váratlanul és sokszor felkészületlenül éri a SNI-s tanuló érkezése. A hatályos törvényi szabályzás elméletben kiküszöböli Magyarországon a hideg integrációt, mert meghatározza az integráló intézmények pontos működését és feladatait. Azonban nagymintás kutatásunk eredményei sajnos az oktatási intézmények felkészületlenségét tükrözik, ahol vagy a tárgyi vagy a személyi feltételek nem megfelelőek az SNI-s tanulók többségi oktatásához.

Schiffer és Szekeres 2013-as műve az inklúzió előzményeként határozza meg az integrált nevelést. Az integráció és inklúzió kifejezések használata sem a hazai, sem a külföldi szakirodalomban nem következetes. A sajátos nevelési igényű tanulók ép társaikkal történő oktatásának leírására a hazai szakirodalom előszeretettel használja az együttnevelés kifejezést is. Az angolszász irodalomban a mainstreaming kifejezés használata az elterjedt az együttnevelés szinonimájaként. Az integráció általános, köznapi értelemben a Magyar értelmező kéziszótár definíciója szerint a különálló részeknek valamely nagyobb egészbe, egységbe való beilleszkedését, beolvadását jelenti. Pedagógiai értelemben Réthy Endréné 2013-es értelmezésében a fogyatékossgal élő, akadályozott és az ép egyének közös élet- és tanulási térben végbemenő együttnevelését, oktatását és képzését jelenti, ezáltal biztosítva minden résztvevőnek optimális fejlődési lehetőséget.

A fejezet zárásaként elmondható, hogy sok tennivaló áll még előttünk, hogy a magyar oktatási rendszer ne csak integráljon, hanem inkluzívá váljon.

2.5. Nehézségek az integrált oktatás megvalósításában

Mielőtt alapos betekintést nyújtanánk a konduktív pedagógia témakörébe, lényegesnek tartjuk bemutatni az integrált oktatás néhány, a nagymintás kutatásunkban is szereplő, nehezítő tényezőjét. Az oktatást akadályozó elemek bemutatása során, ahol a szakirodalom lehetővé teszi, kitérünk a CP-vel élő tanulók sajátosságaira. A szakirodalom bemutatása során a rendezési elvet az integrált oktatás megvalósításában mutatkozó nehézségek jelentették. A konduktív nevelés szakirodalmi áttekintésében is ezt a rendező elvet követve fókuszálunk majd tantárgyi bontásban a fejlesztendő területekre.

2.5.1. Speciális taneszköz

Az eredményes integrált oktatás alapfeltétele a szükséges tárgyi és személyi feltételek megléte. *„Ahhoz, hogy mozgáskorlátozott tanulóink komfortérzetét megteremtsük, mindenképpen oda kell figyelniük a helyes ültetésükre, akár kerekesszékekben, akár székekben ülnek. Fontos számukra az asztalok minősége, alakíthatósága, specifikussága is, ezenkívül különböző speciális eszközökkel segíthetjük munkájukat íráskor, olvasáskor egyéb tanórai tevékenységek alkalmával”* (Péntek-Dózsa, 2020: 23). Az első ilyen speciális taneszköz, amiről beszélnünk kell az a tanuló asztala. A tanulói asztalnál az egyik lényeges kritérium, az állíthatóság, hogy minden az egyéni szükségleteikhez legyen beállítva. Péntek-Dózsa fentebb idézett művében hangsúlyozza, hogy a CP-vel élő tanulók számára kiemelten fontos, hogy az asztallapja dönthető legyen, mert segít a helyes testhelyzet fenntartásában. A stabil ülőhelyzet kialakítását egy jól megválasztott székekkel segíthetjük. A szék alá minden esetben helyezünk csúszásgátlóval ellátott lábzsámolyt, hogy a lábuk a tanórákon végig talpon legyen.

A speciális taneszközök részletes bemutatását az írást támogató eszközök ismertetésével folytatjuk, mert ez egy kiemelten fontos fejlesztési terület. Megkülönböztethetünk hagyományos és digitális eszközöket. A hagyományos írás minőségét különböző ceruzatámaszokkal javíthatjuk. A CP-vel élő tanulók esetében a puha ceruza jobban használható, mert

megakadályozza, a túl nagy írásnyomaték kialakulását. Az írás fejlesztésénél a ceruzahasználat mellett ügyelnünk kell a megfelelő méretű füzetek kiválasztására is. A téri orientáció zavarai, valamint a felső végtagok beszűkült mozgásai miatt könnyebben dolgoznak a tanórán egy nagyalapú füzetben.

Dávid és munkatársai (2014) a laptop és digitális tábla alkalmazását azért gondolják hatékonynak a járásukban akadályozott diákok esetében, mert a tanuló saját helyén maradva tudja elkészíteni az órai munkát. Az elkészült munkáját pedig gyorsan ki lehet küldeni az aktívtáblára, így megoldható az osztályközösséggel való gördülékeny együttthaladása. Vannak olyan súlyos állapotú mozgáskorlátozott személyek, akiknél billentyűzetkiváltó eszközöket szükséges alkalmazni, hogy képesek legyenek írásban kommunikálni. Ilyen eszköz az ún. fejpáca. Ez a speciális eszköz kifejezetten olyan mozgásukban korlátozott tanulóknak javasolt, akik jó fejkontrollal rendelkeznek, de a felső végtagok mozgása nagyon nehezített.

Ebben a részben speciális taneszközöket mutattunk be, amelyek hozzájárulhatnak a mozgásukban korlátozott tanulók integrált oktatásban való sikeresebb részvételéhez. A valóság ezzel szemben az, hogy integráló iskolák nem rendelkeznek a szükséges tárgyi feltételekkel. Az általunk megkérdezett pedagógusok, különösen az idősebb generáció számára gondot okoz a speciális taneszközök biztosítása napi munkájuk során (lásd részletesen az empirikus kutatások részben a 3. fejezet 72. oldalától).

2.5.2. Magas osztálylétszám

A Köznevelésről szóló 2011. CXCV. törvény 25. §-ának 7. pontja rendelkezik az óvodai csoportok, iskolai osztályok minimális és maximális létszámával kapcsolatban. Óvodai csoport esetében a minimum létszám 13, a maximum pedig 25 fő lehet. Az általános iskolában 14 főtől indulhat egy osztály és maximum 27 fő lehet. A fenntartó 20%-kal lépheti túl a törvényben rögzített maximális létszámot.

Imre (2020) beszámol a hazai közoktatás indikátorrendszeréről, a 2015 óta rendszeresen megjelenő indikátorkötetek anyagára építve. A kötetekben megjelenő indikátorok egyike a magas osztálylétszám. A *közoktatás indikátorrendszere 2019-es* című kiadványban szereplő

adatok alapján 2013 és 2018 között az általános iskolai osztályok kis hányada érte el vagy haladta meg a 35 főt (Varga, 2019).

A Szülői Hang Közösség² 2018-ban 5281 kitöltő részvételével felmérést készített a tanárihiányról és az ezzel összefüggő panaszokról. Felmérésükben kiemelt figyelmet fordítottak a magas osztálylétszámból fakadó oktatási nehézségeknek. A beérkezett szülői visszajelzések alapján az általános iskolai osztályok 32%-a haladta meg a törvényben rögzített maximális létszámot. Fenntartó szerinti bontásban az adatok azt tükrözik, hogy leginkább az állami intézményekben van jelen a probléma. Saját kutatásunkban a 10 nehézség közül a harmadik leggyakrabban említett nehezítő tényező volt a kitöltők véleménye alapján (lásd később).

Ezt a részt a magas osztálylétszám problémájának szenteltük. Az osztálylétszám jelentősen befolyásolja az oktatás minőségét, mert magas osztálylétszám mellett a pedagógusok nem tudnak kellő figyelmet fordítani a tanulók egyéni igényeire.

2.5.3. Iskolai bántalmazás, zaklatás

A gyerekekben felgyülemelő feszültség, agresszió gyakran az iskolai közegben tör ki, aminek adekvát kezelése kihívást jelent a pedagógusok számára. Berta és Dombi (2017) a következőképpen tipizálják a zaklatás formáit: 1. verbális, fizikális, szociális; 2. direkt/indirekt 3. cyberbulling. A jelenség feltárása az 1970-es években kezdődött meg, elsősorban a skandináv területeken. A téma *Olweus* munkásságának köszönhetően egyre több figyelmet kapott mind a nemzetközi, mind a hazai kutatói közösség tagjaitól. A téma hazai szakértői közül meg kell említenünk *Figula Erika* és *Buda Mariann* munkásságát. A hazai kutatások egy része feltáró jellegű (Vassné Figula és mtsai, 2009; Nagy és mtsai, 2012; Buda, 2015; Berta és Dombi 2017; Várnai 2019). Másik része az irodalomnak a prevencióra helyezi a hangsúlyt, és különböző prevenciós gyakorlatokat ismertet. Magyarországon 2017-ben A Partnerség az Iskolai Agresszió Ellen (Against School Aggression Partnership ASAP) program keretében készült átfogó jelentés a témával kapcsolatban. A tanulmány szerzői problematikusnak látják, hogy a hazánkban működő prevenciós programok rövid életűek, így csak átmeneti megoldást kínálnak.

² [sz.n.]<https://szuloihang.hu/tanarhiany2018/#felmeres>
Letöltés dátuma: 2022.03.02.

A probléma forrásának másik gyökerét abban látják, hogy a magyarországi pedagógusképzésben a pszichológiai tartalmakban nem jelenik meg kellő hangsúllyal az oktatás-nevelés mint szakma társas-emocionális készségeinek fejlesztése.

A zaklatás, bántalmazás témakörén belül találtunk néhány olyan külföldi szakirodalmat, ahol kifejezetten a CP-vel élő tanulókkal kapcsolatban végeztek vizsgálatokat. Lindsay és Mcpherson (2012) szintén a preventív vonalat képviselve, kiemelt jelentőséget tulajdonít a kortárssegítő csoportnak a bántalmazás megelőzésében. Stang és munkatársai (2020) a bántalmazás és CP összefüggését vizsgálva arra az eredményre jutottak, hogy minél súlyosabb CP-ben szenved a tanuló, annál jobban ki van téve annak a lehetőségnek, hogy iskolai zaklatás áldozatául essen.

Mivel a szerző iskolás évei alatt számtalanszor tapasztalta meg saját magán az iskolai agresszivitás különböző megnyilvánulási formáit, ezért ennek a témakörnek kitüntetett figyelmet szentelt a szakirodalom bemutatásán kívül a kérdőíves felmérés megtervezése során is (lásd részletesen az empirikus kutatás eredményei résznél).

2.5.4. Tanórán kívüli tevékenységek, közösségi programok

Az iskola egyre nagyobb szerepet vállal a tanulók tanórán kívüli tevékenységeinek megszervezésében. Borosán és Budainé szerint a jól megtervezett tanórán kívüli szabadidős tevékenység magában foglalja a következő pedagógiai értékeket: *„Mindenekelőtt a sokoldalú ismeretszerzés, tapasztalatszerzés lehetőségein, útjain keresztül az egyén és a közösség számára önfejlesztő hatású. Az igényes szabadidő elsősorban konstruktív szokásrendszert alapoz meg. Fejleszti a testi-lelki és szellemi egészséget, az akaratot, a jellemet, a cselekvési képességeket, a művelt magatartást, a kulturált viselkedést, az értékeket, az emberi érintkezési formákat, a közösségi és társadalmi tudatot. Segíti a személyközi kapcsolatok kezelését, gazdagítja az érzelmi életet, jelentősen hozzájárul a társadalmi beilleszkedési zavarok csökkentéséhez, a szocializációs folyamatok tudatosabb vezérléséhez, a szociális kompetenciák kialakításához. A személyiség fejlesztésének folyamatában prevenció és kompenzációs funkciót is betölt”* (2017: 28).

A szerteágazó tanórán kívüli tevékenységeket Páskuné Kiss csoportosította (2015). Az ó kategóriái alapján beszélhetünk gazdagító programokról, amelyek célja, hogy a tehetséges tanulók számára többlettudást nyújtsanak, kiegészítsék a kötelező tananyagot. A gazdagítás során a pedagógus fokozottan törekszik arra, hogy a gyermek kipróbálhassa tudását, fitogtathassa egyedi képességeit. A tananyag feldolgozásánál kiemelten figyel arra, hogy fejlődjön a diák kreatív és kritikai gondolkodása és érzelmi intelligenciája általa. Az árnyékkoktatás csoportjába tartoznak a kiegészítő jellegű magánoktatási keretek között zajló korrepetáló tevékenységek. Az extrakurrikuláris kategóriába azok a programok sorolhatók, amelyeket a tanulók egyéni érdeklődésük miatt választanak. Ide vonatkoznak a különféle szakkörök.

A CP-vel élő diákok esetében még fontosabb a pedagógiai feladat, hogy megtanulják hasznosan eltölteni a szabadidejüket, hogy testileg és lelkileg mind azzal a pedagógiai pluszal gazdagodjanak, amit *Borosán Livia és szerzőtársa* szavait idézve említettünk (2017). A témában található publikációk egy része összehasonlító jellegű és arra fókuszál, hogy milyen eltérések vannak az ép fejlődésű diákokhoz képest, mint például Vila-Nova és munkatársai (2020, 2021). A közlemények másik csoportja pedig feltáró céllal született meg, hogy feltérképezzék a tevékenységek típusát, például, Shikako-Thomas és munkatársainak közleménye (2015), valamint Palisano és munkatársai (2009) műve.

Saját kutatásunkban azt találtuk, a CP-vel élő személyek pozitívként emelték ki, ha az integrált oktatásban csatlakozni tudtak ép fejlődésű társaikhoz egy-egy iskolai közösségi program kapcsán, illetve összefüggést találtunk a pedagógus kora és az SNI-s tanuló közösségi programokba bevonása kapcsán, lásd részletesen az empirikus kutatási részben. A szakirodalomban a tanórán kívüli tevékenységek CP-specifikus vizsgálata a kevésbé feltérképezett területnek tűnik. A hatékony integrációhoz a jövőben mindenképpen szükséges alaposabban feltérni a tanórán kívüli tevékenységek gátló tényezőit is.

2.6. A konduktív nevelés, mint az integráció megvalósulását támogató módszer

A konduktív pedagógia a „méltányos pedagógia” elméletén alapszik, amely „Esélyteremtő, igazságos, befogadó, elfogadó, kirekesztés és szelekciómentes, demokratikus, kompenzatorikus és gyermekközpontú. A különbségek figyelembevételével olyan kompenzáló intézkedések alkalmazása, amelyek az esélyigazságosság szellemében sikeresek az esélyegyenlőtlen tanulók fejlesztésében. Olyan tanulási környezet kialakítása a cél, amely a tanulók egyéni szükségleteire fókuszálva differenciált fejlesztést alkalmaz. Azt a pedagógiát jelenti, mely képes kialakítani a mindenki számára jó iskolát, a minőségi iskolát, mely komprehenzív iskola” (Réthy, 2020: 21).

2.6.1. A csoportban történő fejlesztés jelentősége

Sokáig élesen szemben állt egymással a hagyományos, szegregált és a modern, integrált nevelési koncepció. Mára viszont a szakemberek többsége egyetért abban, hogy integrált oktatás minden fogyatékossgal élő számára előnyös. Ennek megfelelően a szegregáltan működő konduktív nevelési rendszer feladata is megváltozott. Elsődleges feladatává vált, hogy a nevelteket felkészítse az integrált oktatásra és a többségi társadalomba való beilleszkedésre.

Mielőtt részletesen ismertetnénk a konduktív pedagógia szerepét az oktatás különböző szintjein, általánosan szeretnénk kihangsúlyozni azokat a vonásokat, amelyek támogatják a neveltek későbbi sikeres integrációját. A 3.2.-es alfejezetben már szó esett róla, de nem győzzük hangsúlyozni a csoportban történő fejlesztés jelentőségét. Halász (2017) kiemeli, hogy a nevelési-oktatási folyamatban legalább olyan fontos az értékek és viselkedési minták átadása, mint a tudásközvetítés. Ezek a megtanult normák segítik az egyén eligazodását később a társadalmi életben. A konduktív nevelési csoportok kialakítása során a konduktorok heterogén csoport összetétel kialakítására törekszenek, hogy az enyhe, közép és súlyosan mozgáskorlátozott tanulók viselkedési mintákat tanulhassanak egymástól. Így válik a csoport a modelltanulás egyik leghatékonyabb eszközévé (Medveczky, 2003).

A csoport nemcsak a modelltanulás szempontjából kiemelt fontosságú, hanem a személyiségre gyakorolt pozitív hatásai miatt is, ugyanis segíti a kötődési viselkedés fejlődését. A konduktív nevelés egyedülálló abban a tekintetben, hogy a csecsemőkor végétől az anyára, mint partnerre tekint a nevelési folyamatban, aki aktív közreműködőként elősegíti gyermeke optimális fejlődését. A korai gondozás során az anya-gyermek kapcsolatot erősíti, majd a kapcsolat erősítésének szerepe óvodás és iskoláskorban kiterjed a kortársakra is. Eigner kiemeli a korai beavatkozás fontosságát, nagy jelentőséget tulajdonít az úgynevezett sztrókoknak az interakció folyamatában, amelyeket úgy definiált, mint „*speciális éltető erejű, energiát közvetítő tranzakciókat*” (2012:18), melyekben az egyik ember a másik tudtára adja, hogy fontos számára. Ez az anya gyengédségének egyik fontos kifejezőeszköze a gyermeke felé. Ezen nonverbális jelzések, mint egy kedves mosoly vagy egy forró ölelés, szintén fontos üzenetekkel bírnak, és sokat elárulnak az anya gyermekéhez fűződő viszonyáról. Ezek a pozitív anyai megerősítések és szeretetteljes visszajelzések nélkülözhetetlenek a gyermek egészséges pszichés fejlődéséhez. A CP-vel élő tanulóknál ez még lényegesebb, mint ép társaiknál, mert a végtagdeformitások mellé gyakran társul kommunikációs nehézség, amely a legsúlyosabb esetben azzal jár, hogy a CP-vel élőknek nincs verbális kommunikációjuk, csak augmentatív és alternatív kommunikáció (AAK) használatával tudnak környezetükkel érintkezni. A beszéd során a végtagokhoz hasonlóan, a motoros vezérlésben jelentkezik a probléma. A hangképzéshez szükséges izmok vagy gyengék, vagy épp ellenkezőleg, túl feszesek. Az izomeloszlás zavarai kihatnak a légzésre és a beszédtempóra is. Gyakori náluk a beszédpercepciós és beszédprodukciós deficit. A kommunikációs nehézségek kihatnak az emocionális és szociális területekre is. A család gyakran nem megfelelően értelmezi a CP-vel élő gyermek jelzéseit, így sérülhet a szülő és gyermek közötti kötődés. Összegezve elmondható, hogy a szülő bevonásával történő csoportos korai konduktív fejlesztés kulcsfontosságú szerepet tölt be a neveltek későbbi sikeres integrációjában, mert megalapozza a tanulás alapjait. Megelőzi az érzelmi izoláció kialakulását szülő és a gyermeke között az által, hogy szülőt

fejlesztőpartnernek tekinti a nevelési folyamatban. Ez a stabil érzelmi kötődés később pozitívan befolyásolja a kortárscsoportozáshoz való érzelmi viszonyulást is.

2.6.2. A konduktív komplex program jelentősége

A konduktív pedagógiai fejlesztés alapja az életkor-specifikus nevelési és fejlesztési célokat tartalmazó konduktív komplex program. Pászterné Tass meghatározása alapján: *„Az integrált, komplex program a kognitív, affektív és kommunikációs szempontokat és a tevékenységet együtt veszi figyelembe. E mellett a szociokulturális környezet követelményeire is tekintettel kell lennünk, ezt figyelembe véve alakítjuk ki a tanulási környezetet, melyben a gyermek és felnőtt is egyaránt motivált, aktív és cselekvőképes lehet. A komplex megközelítés miatt a fejlesztés egyes szakaszai nem különülnek el egymástól, hanem egymással kölcsönhatásban, a szinergiaelőnyök felhasználásával érik el komplex hatásukat”* (2018: 25). A konduktív komplex feladatsor lehetőséget ad a tanulók közötti differenciálásra, amelyben a konduktor kijelöli az egyéni célokat, amelyeket szabályozottan, célorientáltan életszerű feladatokkal, cselekvéses tapasztalatszerzés által aktivizálják a tanulók ismereteit. A fenti idézetből jól látható, hogy a konduktív komplex program magalapozza a tanulók sokoldalú fejlesztését a napi pedagógiai gyakorlat során azáltal, hogy az integrációhoz szükséges kulcskompetenciák nem szeparáltak, hanem koncentráltan, együttesen jelennek meg benne. A csoportban történő fejlesztés mellett a konduktív komplex program a neveltek eredményes társadalmi beilleszkedésének másik legfontosabb összetevője. A folytatásban a harmadik lényeges tényezőt tárgyaljuk, amely nem más, mint a mobilitás, a mozgás javítása.

„Szerencsésnek mondhatom magam, mert a szüleim hamar felismerték, hogy nem úgy fejlődik a mozgásom, mint az egészséges ikertestvéremé. Az ikerszülés következtében oxigénhiányos állapotba kerültem és spasztikus típusú cerebrális parézissel diagnosztizáltak. A fokozott izommerevség mind a négy végtagomat érinti, de főleg a lábaimat. Édesanyám hamar rátalált a Pető-módszerre, ahol a mamás csoportban megtanították neki a gondozási feladatokat, nekem pedig azokat az alapmozgásokat, amelyek az egészségesen fejlődő csecsemők esetében spontán beindulnak. A jól megtervezett konduktív napirend megkövetelte az otthoni gyakorlást, ennek hatására meg is indult a fejlődésem. Óvodáskoromra megtanultam két egylábú bottal járni, jelenleg is ezekkel közlekedem.” (részlet a család. hu 2021. 01. 27.-i interjújából)

2.6.3. A mozgásra nevelés jelentősége

Ezt az egységet a CP-vel élő tanulók mozgásának jellemzésével kezdjük, hogy rámutassunk arra miért a leglényegesebb pedagógiai cél a mozgásra nevelés a konduktív pedagógiában. Elmont meghatározásában a CP nem más, mint: „*különböző etiológiájú mozgási rendellenességek heterogén csoportja, amely az éretlen agyat éri és károsítja*” (2019: 601). A CP-ben károsodik az agy kisagyi része, amelynek következtében nem megfelelően működik a test izomzatának összerendezése, koordinálása. Károsodik az agonista-antagonista izmok összehúzóódásának folyamata. A normától eltérés tapasztalható a mozgásról kapott információ feldolgozásában, korrigálásában és visszacsatolásában. A szerző felhívja a figyelmet arra, hogy a végtagok mozgási funkciói folyamatosan változnak a fogyatékossgal élő gyermek növekedése során.

A mozgási diszfunkciók legnagyobb része a spasztikus típusba sorolható. Ez fokozott izommerevséget jelent. Turcsányi olvasatában is hangsúlyos szerepet kap az izommerevség, mint probléma. A CP az ő értelmezésében „*a felső motoneuron szindróma egyik leggyakoribb perifériás megjelenési formája, amelyben a vezető tünet a végtagok motoros koordinációjának zavarai, a spaszticitás és izomgyengeség*” (2019: 225). Fejes és mtsai (2019) szintén említik a kezdeti tünetként jelentkező izommerevséget, majd hozzáteszik, hogy a legtöbb társuló tünet hétéves korra alakul ki, de a diagnózis kétéves kor körül már felállítható, mert ekkorra már a mozgáskésés nagyon feltűnő az ép fejlődésmenethez képest. Kóros tartásformák kialakulásához vezet az állandósult izommerevség. Ez a felső végtag esetében azzal jár, hogy a vállak berotált és addukált pozícióban vannak (Turcsányi 2019). A könyök és csukló befelé fordul. A tünetegyüttes besorolásában figyelembe kell venni, hogy hány végtagot érint a bénulás. Ennek alapján beszélhetünk mono-, di-, tri- és tetraplégiáról. Monoplégiában csak egyetlen testrész sérül. Diplégia esetén mindkét alsó végtagon jelentkezik a deformitás. A legsúlyosabb a mind a négy végtagra kiterjedő, quadroplégiás károsodás. A test azonos oldalán jelentkező bénulás a hemiplégia. Az izomtónus állapotát a spasztikus, a diszkinetikus, a kevert és ataxiás szavakkal írhatjuk le.

A CP-s (kisagyi) ataxia a kisagy, illetve a kisagyi leszálló- vagy felszállópályák sérülésének következtében alakul ki. Az ataxiás CP-n belül megkülönböztetjük a spinális és

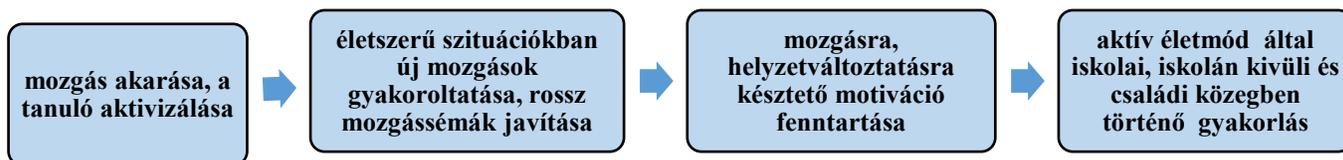
frontális típust. A spinális fajtában a mélyérzés zavara jelentkezik. A frontális ataxia esetén az ellenoldali mozgás kivitelezése pontatlan. Az ataxiás CP-vel élő tanulók nehezen indítják el a mozgást, bizonytalanok, toporognak. Jellemző rájuk a széles alapú járás, amelynek segítségével egyensúlyozni próbálnak. Gyakran esnek el, mert a perifériás idegek károsodása miatt nem érzékelik jól a talajt a lábuk alatt. Az információfeldolgozás lassú, így nem tudnak időben korrigálni és testhelyzetet változtatni. A kéz finommotorikus mozgásai szintén érintettek, így az írásuk merev, a betűk szabálytalanok, nehezen olvashatók (Simmelweis Egyetem Ataxiák-Betegtájékoztató 2016, Víg és Wild, 2019). A diszkinetikus formában, ami akaratlan túlmozgással jár, beszélhetünk atetózisról, ami a törzs és a végtagok koordinációs zavarát okozza, vagy disztóniáról, ami folyamatosan változó izomtónust takar. A CP-vel élő tanulók mozgásának további ismertetőjegye, hogy lépésmagasságuk alacsony tapadó, ezért nehézkes számukra a lépcsőmászás, amelyhez súlyos esetben segédeszközt igényelnek. Járásuk széles alapú, a járás dinamikája kialakulatlan. Gyors irányváltásra nem képesek. Mozgásharmóniájuk diszsonáns. A mozgás szervrendszerében jelentkező diszfunkciók, amit fentebb részletesen ismertettünk, elsődlegesen abban akadályozzák a CP-vel élő tanulókat, hogy tapasztalatot szerezzenek az őket körülvevő világból. A súlyos mozgáskorlátozottság gátolja a cselekvés révén történő tapasztalatok gyűjtését. Ha a cselekvéses tapasztalatszerzés nehezített, az kihat, és károsítja kognitív területek megfelelő érését is. A gátolt helyzetváltoztatás miatt nemcsak a kognitív területek károsodnak, hanem a térbeli orientáció is. A térlátás fejletlensége azt eredményezi, hogy problematikus lesz később a célirányos mozgások pontos kivitelezése. A kognitív területek mellett a mozgáshiány miatt a szenzomotoros fejlődés üteme jóval lassabb az ép fejlődésmenethez képest (Márkus, 2020).

A konduktív pedagógia azért tekinti elsődleges céljának a tanulók mozgásfejlesztését, mert a mozgásfejlesztésen keresztül javítani tudja a kognitív és szenzomotoros területek elmaradásait is. A konduktív pedagógia mindennapos gyakorlatban történő megvalósulását Horváthné Kállay (2018) alapján mutatjuk be. A konduktor elsődleges feladata, hogy elérje a tanulónál a mozgás kivitelezésének szándékát, vagyis ki kell őt mozdítania a passzív, statikus állapotból. A mozgás indításának folyamatát nagyon körültekintően az életkori és egyedi sajátosságait figyelembe véve kell megterveznie. Ehhez első lépésként biztonságos közeget kell teremtenie a mozgástanuláshoz, ahol a tanuló nem fél attól, hogy elesik, és megüti magát.

Utána következik az aktív tanulási szakasz, amely során a konduktor életszerű szituációkban gyakoroltatja a tanulókkal a különféle mozgásokat, cselekvési sorokat. Ebben a fázisban nemcsak az új, eddig ismeretlen mozgásminták elsajátítása történik, hanem ezzel párhuzamosan a rossz beidegződések korrigálása is. Ezek a mozgásos feladatok a napirendben szorosan egymásra épülnek, és kiegészítik egymást. A tanulók mozgási motivációjának fenntartását segítik a napirendben alkalmazott mesék, versek, mondókák, és dalok. A dalok adják a ritmust a járás helyes dinamikájához, így támogatják a megfelelő sebességgel történő helyzetváltoztatás kivitelezését is. További motivációs faktort jelentenek a konduktoroktól és a kortársaktól kapott ösztönző megerősítések.

Számomra valóban motivációs faktorként szolgáltak a konduktoromtól és a csoportársaimtól kapott pozitív megerősítések. A mai napig élénken él bennem a kép, amikor önállóan botok nélkül el tudtam menni a terem egyik végéből a másikba és az egész csoport nekem tapsolt. A legnagyobb kihívást természetesen a konduktív feladatsorban az állás-járási gyakorlatok jelentették, de mégis ezeket élveztem a legjobban, mert nagyon változatosak voltak. A konduktorom kisebb egységekre bontva megtanított például hastáncolni is, mert úgy vélte, hogy ez a mozgásforma kiválóan alkalmas a feszes csípőizületem lazítására. A hastáncot aztán persze otthon is élvezettel gyakoroltam a kötelező mozgásjavító gyakorlatsorok, például váltott lábbal le-föl lépcsőzés mellett.

A mozgások helyes kivitelezésének begyakoroltatása nem szorítkozik csupán az iskolai életre. Jelen van a tanórán kívüli szabadidős tevékenységekben, valamint a tanulók családi életében, így biztosítva a komplex elsajátítás és gyakorlás lehetőségét a nap 24 órájában. A mozgásra nevelés folyamatát mutatja az 1. ábra. A konduktor a mozgásnevelésen belül segíti a gyermeket és családját a megfelelő segédeszköz kiválasztásában, és betanítja a nevelt számára az eszköz helyes használatát is. A mozgás olyan alapképesség, amely nélkül a CP-vel élők integrációja lehetetlen volna. Nagyon intenzív gyakorlás szükséges ahhoz, hogy a tanulók folyamatosan tudatosítsák minden egyes mozdulatukat a nap folyamán. A fejezetben a konduktív pedagógiának az integrációt támogató alappilléreit részleteztük a csoportos fejlesztéstől kezdve a mozgásra nevelésig.



1. ábra A mozgásra nevelés folyamata (saját szerkesztés Horváthné Kállay 2018 műve alapján)

2.7. A konduktív pedagógia integrációt támogató tevékenységei az oktatás különböző szintjein: hazai és nemzetközi kitekintés

A konduktív nevelés tiszteletben tartja a többségi oktatás által meghatározott tudás- és értékrendszert az oktatás különböző szintjein, és azt a tanulók egyéni képességeihez igazítja. A sajátos nevelési igényű tanulók irányelveihez kapcsolódva kiemelünk egy-egy fejlesztési területet, amelyet a konduktív pedagógia domináns feladatának tekint a nevelés során. A disszertáció szerzőjének ezek közül a fejlesztési területek közül volt alkalma néhányat megfigyelni a hazai és külföldi terepkutatások alkalmával. A személyes látogatások során láthattuk, hogy a gyakorlatban hogyan valósul meg ezeknek az integráció szempontjából kulcsfontosságú készségeknek és képességeknek a fejlesztése. A konduktív pedagógia alap és közoktatásban betöltött szerepe után, amelyben főleg arra fókuszáltunk, hogy hogyan történik a központi idegrendszeri sérüléssel élő gyermekek fejlesztése, következzen a hazai konduktorképzés bemutatása a felsőoktatásban.

A köznevelési intézmények két csoportra bonthatók. Az egyik csoport az integrált óvoda és iskola, illetve a gyógypedagógiai-konduktív pedagógiai nevelési-oktatási intézmény. Utóbbi olyan intézménytípus, ahol a CP-vel élő tanulók speciális tanulási szükségleteik szerinti ellátása történik, ha az adott gyermek szakértői véleménye ezt előírja. A másik csoportba a pedagógiai szakszolgálati intézmény tartozik, amely egyaránt segíti a gondozást végző szülő és a nevelést végző pedagógus munkáját. Tevékenységi körébe tartozik többek közt a gyógypedagógiai

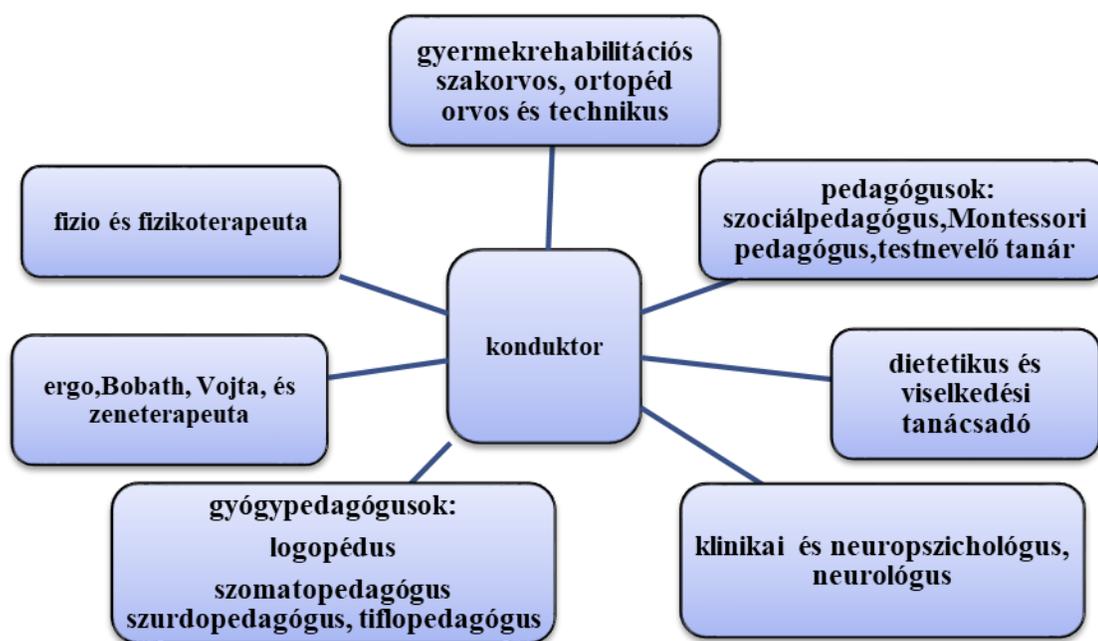
tanácsadás, a korai fejlesztés és gondozás, a konduktív pedagógiai ellátás és a kiemelten tehetséges tanulók támogatása is.

2.7.1. A konduktív nevelés óvodai gyakorlata

A CP-vel élő gyermek óvodai szocializációjának támogatója a speciális szaktudással rendelkező mozgásnevelő szakember, a konduktor. Turi a következőképpen határozza meg a konduktor szerepét: *„Olyan személy, aki megvalósítja mindazon képességek fejlesztését, amelyek birtokában az egyén képessé válik az önálló problémamegoldásra és a tanultak gyakorlati alkalmazására. Célja a tanulás tanítása, a tevékeny, aktív életmód általi megismerés, a tanulás útján az egész személyiség alakítása. Nevelői közreműködése által a konduktív nevelésben résztvevő gyermek képessé válik arra, hogy alkotója és részese legyen saját tanulásának, képessé váljék az önálló életvezetésre, szűkebb és tágabb közösségei hasznos tagja legyen”* (2019: 156). A definícióból jól látható, hogy a konduktor egyaránt ellát vezetői, szervezői és irányítói feladatokat is mindennapos pedagógiai tevékenységében. Szervezői feladatai közé tartozik a 2017-es pedagógia program alapján az ép fejlődésű és a CP-vel élő gyermekek óvodai nevelési programjának összehangolása, mert a A Semmelweis Egyetem Pető András karának gyakorlóóvodában működik integrált csoport is. Erről az integráló óvodai csoportról ad bővebb tájékoztatást Antoni Gáborné és munkatársai 2013-as közleménye. Ez a modellkísérlet 2000-ben vette kezdetét, és olyan sikeresnek bizonyult, hogy a 2009-es évben már három óvodai csoportban folyt fordított integrációval történő nevelés, vagyis hogy a mozgáskorlátozott gyermekek mellé fogadtak ép mozgású óvodásokat. A szerzők kiemelik, hogy a mozgássérült gyermekek, akik ebben a csoportban vannak, az enyhe vagy középsúlyos kategóriába tartoznak, jól kommunikálnak, helyzetváltoztatásra önállóan vagy segédeszközzel képesek. Antoni és munkatársai hangsúlyozzák az egészséges gyerekek mintaadó szerepét, valamint az interperszonális kapcsolatok jelentőségét, ahol az ép gyermekek megtanulják tolerálni és elfogadni a másságot. A konduktor további feladata még az óvodai nevelés során, hogy kijelölje a hosszútávú célokat, amelyeket az egyén és csoport életkorát, képességeit figyelembe véve beilleszt a napirendbe. Megszervezi az óvodai bemutatókat, az iskola- és családlátogatásokat. Tartja a kapcsolatot a szülőkkel és az egyéb fejlesztést végző szakemberekkel. Herczeg (2019) a konduktor mellett bemutatja az óvodai fejlesztői team egyéb

szakembereit is. Bár a hazai konduktív nevelésben is egyre nagyobb szerepet tölt be, hogy más szakemberek is bekapcsolódnak a fejlesztésbe, de még koránt sincs olyan kiforrott gyakorlata, mint külföldön.

A disszertáció szerzőjének 2017-es kutatása bemutatta, hogy a külföldi munkatapasztalattal rendelkező konduktorok milyen egyéb szakemberekkel dolgoztak együtt (lásd a 2. ábra). Az ergo, Bobath, Montessori és zeneterapeuta szakemberek ebből kutatásából származó adatok. A kutatás során a konduktoroknak szabad válasz formájában lehetőségük volt ugyanis felsorolni, hogy milyen egyéb terápiás szakemberekkel dolgoztak együtt külföldön.



2. ábra A konduktorral egy teamben dolgozó szakemberek (forrás: Oravecz 2017 és Kullmann 2019-es munkája nyomán)

- **Ének- zenei nevelés:** Mielőtt megkezdődne az óvodai csoportban az ének-zenei fejlesztés, fontos, hogy a konduktor feltérképezze, hogy a csoport tagjai egyenként milyen zenei hagyományokkal rendelkeznek, milyen korai zenei élményeket hoztak magukkal az óvodába a szülői házból. Janurik és Józsa (2013) rávilágítanak, hogy szoros összefüggés van a gyermek zenei képességeinek fejlettsége és a szülő iskolázottsága között. Eredményeik arra engednek következtetni, hogy az óvodai ének-zenei fejlesztés főleg a közép- és felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekei számára előnyös. A hátrányos helyzetű tanulók esetében kutatásuk

alapján a szociokulturális hátrányok tovább fokozódnak az általános iskola első két osztálya során. Az óvodai ének-zenei oktatás meghatározó jelentőséggel bír a környezeti, kulturális tényezők károsodásának mérséklése szempontjából. A családból hozott zenei hagyományok mellett a tanulók hangképzési sajátosságainak diagnosztizálása a következő fontos lépés a sikeres ének-zenei fejlesztés megtervezésében. A fizikai állapotfelmérés során meg kell vizsgálni az érzékelés és észlelés területeit, a motorikus képességeket, illetve a megtartó és reprodukciós képességeket. Vizsgálni szükséges a hangképző- és légzőszervek állapotát, mert a CP-vel élő gyermekeknél jellemző, hogy károsodnak a beszéd- és légzőizmok, valamint a mimikai izmok. A hangszalagok működése szintén nehezített. Jellemző náluk a kapkodó, ziháló légzés, a rekedtes beszédhang, az egyhangú, színtelen beszéd, a fejletlen artikulációs képesség, gyenge a zenei emlékezetük és nem rendelkeznek kifinomult belső hallással sem. A hallás állapotának felmérésekor a konduktornak meg kell néznie, hogy a gyermek érzékeli-e a magasabb és mélyebb zenei hangok közötti különbségeket. A konduktív pedagógiában „*minden zenei nevelési feladatot mozgással kell kísérni, a dalokat játék közben kell megtanulni, zenei és mozgás szervesen összetatoznak*” (Matos, 2019: 336). Az idézetből jól látható, hogy a zenei nevelés kettős funkciót tölt be. Egyrészt a tanulók esztétikai nevelését szolgálja, másrészt a mozgásra nevelés fontos kísérője. Péter (2018) szintén kiemeli, hogy a zenehallgatás az óvodáskorú gyermek esztétikai nevelése szempontjából rendkívüli jelentőségű. A dalok kiválasztásánál elsődleges szempontként a művészi értéket jelöli meg. Az improvizált zenei mozgások egyszerre fejlesztik a gyermekek mozgáskoordinációját és szocializációs képességeit, hiszen a társakkal közösen kell improvizálni a hallott zenére. A zene által csökken a gyerekekben felgyülemlett feszültség. Így az intenzív zenei nevelésnek immunerősítő hatása is van. A zene feszültségoldó és fájdalomcsillapító hatása kiemelt jelentőségű a CP-vel élő gyermekek esetében, mert ellazult állapotban jobban tudnak koncentrálni. A légzés szabályozódik, a légzőkapacitás növekszik. A szabályos mélylégzés-technika elsajátítása oldja a merevséget a végtagjaikban. Az óvodai zenei nevelés lépéseit Matos (2019) alapján közöljük (lásd az 1. táblázatot). A zenei nevelést és a mozgástanulást kapcsolja egybe az óvodai néptáncoktatás. A néptáncoktatás és -bemutatók által a konduktorok nemcsak a mozgásnevelésben támogatják a gyermekeket, hanem segítik csökkenteni a rosszabb családi környezetből érkező neveltek szociokulturális hátrányait is, hiszen a táncoktatás során megismertetik őket a magyar népdalkinccsel, a tradicionális öltözékekkel és hagyományokkal

is. Az esztétikai és mozgásnevelés mellett a zene fontos szerepet játszik a nyelvelsajátításban is. Csépe (2016) rámutat, hogy a zene és az ének a megismerő funkciók magasabb szintjére hat, továbbá a szerző hangsúlyozza a zene jótékony hatását a beszédfejlődésre, mivel az ének-zene feldolgozásáért felelős agyi területek átfedésben vannak a nyelvi feldolgozó rendszer hálózataival.

fejlesztési terület	Hogyan történik a fejlesztés a gyakorlatban?	fejlesztés célja (i)
ritmikai képesség fejlesztés szakaszai:		
a: metrumérzék-fejlesztés	Szöveghez alkalmazkodó mozgással gyakoroltatható, ülő helyzetben karmozgással együtt. Kezdetben 66-80 metrumszámú énekekkel.	Tempótartás és -váltás tanulását segíti.
b: mondóka/dalritmus hangoztatása	Az ének bizonyos szótagjaira tapsolással, koppintással tanítható meg.	Tempótartás és -váltás tanulását segíti.
c: hangsúlykiemelés	Az első szótag nyomatékos hangsúlyozásával.	A magyar nyelv hangtani szabályainak megtanulását segíti, mert nyelvünkben mindig az első szótag kapja a nyomatékot.
d: mérő és dalritmus összekapcsolása	A hangszín váltakozását, kopogás, taps vagy kisebb hangszerek például, triangulum vagy dob kísérik.	Fejleszti a koncentrációt és segíti a mozgások összerendezését is ez a többféle cselekvési mód.
éneklési és hangszínhallás képesség fejlesztés	Vegyük figyelembe az óvodások hangterjedelmét amely D ¹ -től-H ¹ -ig terjed, ennél bonyolultabb dalokat ne válasszunk. Fokozatosan mindig csak egy hangmagassággal emeljük a már ismert dalt. A hangszínhallást érzékeltetését, bekötött szemmel lehet leginkább gyakoroltatni. A bekötött szemű tanulónak ki kell találnia, hogy ki beszél.	A szép hangzó beszéd, a helyes artikuláció és beszédleghzés kialakítását segíti. A hangszínhallásnak a különböző hangok differenciálásában van jelentősége.

A tapasztalatom az, hogy a zene intenzív alkalmazása nemcsak az anyanyelvi kompetenciákat fejleszti kiválóan, de nagyon megkönnyíti az idegennyelv-tanulást is, hiszen minden nyelvnek más és más a ritmusa. Szókincstanuláskor németből vagy angolból mindig azt csináltam, hogy olyan dalokat hallgattam, amelyek tartalmazták a megtanulandó szavakat, így a dal ritmusára könnyebben ment a memorizálásuk. A dal által nemcsak a megjegyzésük, ment könnyebben, hanem a helyes kiejtés és hangsúly elsajátítása is. A mai napig úgy tudok a legkönnyebben tanulni, ha felmondom a tananyagot és visszahallgatom. A visszahallgatásos tanulási technika abban is segített, hogy tudjam korrigálni a beszédlegrésemet.

A szakirodalom által ismertetett ének-zenei fejlesztés menetét a gyakorlatban is volt alkalmunk megfigyelni 2017. december 11-én a Pető Óvodában téli hangulat járta át a csoportszobát. Következzék ennek az óvodai megfigyelésnek a részletes leírása: A tevékenység konduktív nevelési és oktatási céljai a következők voltak: ortofunkciós ülés kialakítása, a ritmikai képesség fejlesztése, azon belül metrumérzék-fejlesztés és dalritmus hangoztatásának fejlesztése tapssal, a mimikai és légzőizmok fejlesztése. Az L. nevű kislánynál fontos pedagógiai célként jelent meg az éneklési kedv felkeltése és fenntartása. A csoport minden tagjára vonatkozó általános pedagógiai cél volt a zenei emlékezet, az egyenletes lüktetés és ritmusérzék fejlesztése. A dalolás megkezdése előtt a csoport különböző légzőgyakorlatokat végzett a mimikai izmok átmozgatására. A másik L. nevű kislány a csoportból „nyuszipapssal” ütötte a ritmust, majd A. nevű társával közösen is énekelt, és az új tanult dalnál is ügyesen becsatlakozott. Az É. nevű gyermeknek sikerült a legkevesebb, mindössze egyetlen dalt felismerni a konduktor által furulyán játszottakból. Az A. nevű kislány csak elkezdte a légző és mimikai gyakorlatokat, de nem folytatta, csak csendben nézte az éneklő pajtásait tovább. A foglalkozás jó hangulatban zárult, a gyerekek élvezték a játékos tanulást, a zene hatására ellazultak és feloldódtak.

A disszertáció szerzőjének 2017. október 10-én alkalma volt megtekinteni egy hasonló, konduktív szemléletű énekórát Németországban. A tevékenység konduktív nevelési és oktatási céljai a következők voltak: éneklési képesség fejlesztése, hangszínhallás képességének

fejlesztése különböző hangszerek megszólaltatása által. A tanár elsődleges célja az volt, hogy felkeltse a csoport érdeklődését, különböző hangszerek segítségével. Megismertesse őket ezek hangjával, és azzal, hogy hogyan tudják megszólaltatni őket. A csoportban voltak halmozottan sérültek is, akiknél a tanár csak azt próbálta meg elérni, hogy megfogják a csörgőt, és leutánozzák a rázó mozdulatait, hogy ők is bekapcsolódjanak az óra menetébe. A kevésbé súlyosan sérült gyerekeknek az általuk választott hangszeren kísérvé kellett vele együtt énekelni a dalt. Az éneklés során a halmozottan sérült gyerekek esetében arra törekedett, hogy próbálják megformálni a hangokat a szájukkal. Tanulságos volt a megfigyelés, hogy hogyan lehet összekapcsolni a sérültebb tanulókat a csoport többi tagjával a megfelelő pedagógiai irányítás révén, hogy a zene ritmusának segítségével csoportkohézió alakuljon ki.

A megfigyelésekből és az idézett tanulmányokból látható hogy a zenei nevelés több terület fejlesztését szolgálja. Egyszerre hat az érzelmi és szociális területekre, játékon keresztül támogatja a motorikus képességek optimális fejlődését is, mint a beszéd és a mozgás. Továbbá fejleszti a magasabb szintű gondolkodást is. A konduktív nevelésben a zeneiség kiemelt szerepe az integráció szempontjából sem elhanyagolható, hiszen a korai zenei fejlesztésnek köszönhetően a neveltek esélyt kapnak arra, hogy nemcsak az anyanyelvükön, de esetleg más idegen nyelveken is képesek legyenek kommunikálni, amennyiben ezt egyéni adottságaik lehetővé teszik. Végül, de nem utolsósorban fontos megemlítenünk még az óvodában megjelenő néptáncoktatás pozitív értékeit a CP-vel élő gyermekek szociokulturális hátrányainak mérséklése szempontjából is.

- Rajzolás, kézügyesség fejlesztése: Egészséges fejlődésmenetnél jó vizuális adottság esetén rendelkezünk alkotói és befogadói látásmóddal egyaránt. Az alkotói részképességeink közé tartozik, például az ábrázolás vagy az ábraolvasás képessége. A firkálási tevékenység a képi nyelv kialakulásának első lépcsőfoka, amely szerepet játszik a grafémák kialakításában. A következő mérföldkő az eseményeket, szereplőket előbb egyetlen alapvonalra, később párhuzamos sávokba rendező, szimbolikus térkifejezés. 3-4 éves korban lassan kibontakozik az emberi alak, alapsémák jelennek meg, mint például: ház vagy kutya. A rajzokat gazdag fantázianyelvvvel írják le. Az elkészített rajzok még nem arányosak. Az érintkezést és a bennfoglalást még nem tudják ábrázolni. Az irányok kialakulatlanok, esetlegesek.

Az CP-vel élő tanulók rajzkészségben tapasztalt eltéréseket Vadász (2018) 12 óvodás korú CP-vel élő gyermek rajzolás közbeni vizsgálata alapján írta le. A vizsgálatába olyan gyermekek kerültek be, akik ép értelemmel bírnak, és tudják önállóan vagy segédeszközzel fogni a ceruzát. A vizsgálat során az egészséges óvodásokhoz képest nehézségek jelentkeztek a narratíva lejegyzetelésénél, mert a gyermekek beszéde a társuló dysarthria miatt halk és nehezen érthető volt. Rajzfejlettségi szintjük egyes esetekben megrekedt a funkcióöröm szintjén. A szerző úgy tapasztalta, hogy a vizsgált gyermekek többségénél a verbális nyelv pótolta a rajzlapon megjelenő vizuális nyelv hiányosságait. Színhasználatuk sokszor gazdagabb, mint ép kortársaiké. Összességében azonban azt állapította meg a szerző, hogy nem volt szignifikáns különbség a többségi óvodások eredményeihez képest.

A rajzkészség fejlesztésének a konduktív pedagógiában való lehetőségeit a szerző megfigyeléses vizsgálatokkal is feltérképezte (Oravec, 2016). Egy 2016. május 29-én megfigyelt rajzfoglalkozáson, a Pető András Főiskola egyik csoportjában a tevékenység konduktív nevelési és oktatási céljai a következők voltak: - ortofunkciós ülés kialakítása, szem-kéz koordináció fejlesztése; finommanipuláció fejlesztése; csukló aktív mozgásterjedelmének növelése; kar akaratlagos flexiója, extenziója. A rajz megalkotásának folyamatát gondosan előkészített, a felső végtagok lazítását segítő mozgásgyakorlatok előzték meg. Először nyújtott karemelést végeztek, mindkét karral egyszerre, majd váltva. Majd váltva érintették meg a jobb és bal karjukat, miközben verbálisan kísérték a cselekvést. A kezükben babzsákokat tartva gördítő mozdulatokat végeztek a térdükön. Ezután szivacs labda segítségével nyitották és zárták az ujjukat, majd megismételték a feladatot szivacs labda nélkül. A ráhangoló és lazító gyakorlatsor végén jött a napi feladat: cseresznyefa festése. A csoporttagokra festőkötényt adtak, hogy ne legyenek maszatosak, minden asztalra csúszásgátlót és jól fixálható rajztáblákat helyeztek. A fa törzsét a gyerekeknek előre megfestette az óvónő, így nekik csak a gyümölcsökkel teli lombkoronát kellett megalkotni. A festési technikákat egyénre szabták. Volt, aki ecsettel, volt, aki szivacsot mártogatva festett. Volt olyan gyerek is, aki a rádiros végű ceruzát festékbe mártva készítette el művét. A foglalkozáson jól megfigyelhető volt az eszközökben való differenciálás, illetve a pedagógus rátermettsége, aki pontosan ismerte a neveltek egyéni adottságait. Így a gyerekek boldogan jelenítették meg a kért cseresznyefát a rajzlapon. A foglalkozás végére gazdag színekben pompázó képek születtek, amelyek híven tükrözték a gyerekek rajzolási örömét. Élvezték az alkotás szabadságát, hogy itt a csoportban nincsenek korlátok közé szorítva.

Mindegyik gyermek úgy alkotott, ahogyan ő tudott, mert általa lett egyedi és megismételhetetlen a rajzalon meglevő kép.

Egy másik megfigyelt alkalommal szintén a kézügyesség fejlesztése volt a cél. 2017. szeptember 18-án a napi feladat a gyümölcssaláta-készítés volt. A tevékenység konduktív nevelési és oktatási céljai a következők voltak: ortofunkciós ülés kialakítása, ülőhelyzetből való felállás leülés; állás-járás a csoportszobán belül; szem-kéz koordináció fejlesztése; finommanipuláció fejlesztése; udvariassági formák gyakorlása. A rajzolás, kézimunkánál kiemelt feladat volt a színek gyakorlása. A gyerekek először elmentek bevásárolni az óvodai csoportszobában berendezett piacra. Az ovis jelek alapján osztották ki nekik, hogy kinek milyen gyümölcsöt kell megvennie a gyümölcssalátához. A járást dallal segítették. A gyerekek a közlekedéshez különféle segédeszközöket igényeltek (lásd a **Hiba! A hivatkozási forrás nem található.**).

gyerekek	ülésmód talajon/asztalnál	közlekedés módja
K. nevű kislány	törökülés/ kislovagló, lábzsámoly	két háromágú bottal, (önállóan)
H. nevű kislány	nyújtott ülés/ kislovagló, lábzsámoly	két háromágú bottal, (önállóan)
L. nevű kislány	törökülés/ kislovagló, lábzsámoly, jobb kezénél tapadós pálca	járókeret, távolító közepes manuális facilitáció
É. nevű kislány	törökülés/ kislovagló, lábzsámoly, bal kezénél tapadós pálca	hátulhullámzós járókerettel közepes manuális facilitáció
L. nevű kislány	nyújtott ülés/ speciális kislovagló magas lábzsámoly	fokos széket tolvá, maximális manuális facilitáció
Sz. nevű kislány	törökülés/ kislovagló, lábzsámoly	önállóan segédeszköz használata nélkül jár

2. táblázat Differenciált ülési és közlekedési módok bemutatása az óvodai megfigyelés során (forrás: a szerző)

A differenciálás ott jelentkezett, hogy míg az egyik csoport tagjai fizettek játékpénzzel, addig a másik csoport csak imitálta a fizetést. Ennél a csoportnál az egyik kislány volt az eladó, mert ő még nem tartott a számfogalom kialakításánál. Az asztalhoz visszaérve a konduktorok nagy gondot fordítottak a helyes és stabil ülőhelyzetek felvételére (lásd **Hiba! A hivatkozási**

forrás nem található.), majd korongok jelezték a gyerekek számára, hogy egy-egy hozzávalóból mennyi kell a gyümölcssalátába. A gyerekek rendes késsel, és nem élelten műanyag késsel vágták fel a hozzávalókat, ám voltak olyanok a csoportból, akinek a konduktor előbb felaprította a gyümölcsöt, és nekik ezt kellett tovább aprítgatni. A csoport többségének azonban önállóan, facilitáció nélkül sikerült megoldania a gyümölcsök feldarabolását. Végül a gyerekek nagy élvezettel fogyasztották el a közösen készített gyümölcssalátát. Ezzel az életszerű feladattal elsajátították a gyümölcssaláta elkészítését, ami sikerélményt nyújtott számukra.

A következő megfigyelés alkalmával, 2017. október 16-án szintén egy kezűgyesség-fejlesztő alkalmat láttunk a Pető András Gyakorló Óvodájában. A tevékenység konduktív nevelési és oktatási céljai a következők voltak: ortofunkciós ülés kialakítása, ülőhelyzetből való felállás leülése; állás-járás a csoportszobán belül; szem-kéz koordináció fejlesztése; alternáló kézmozgás fejlesztése; finommanipuláció fejlesztése. A gyerekeknek különböző anyagokból, téglából, fából és szalmából kellett jobb és bal kezüket váltva, használva házikót építeni a három kismalac számára. Azért fontos ez, mert a CP-vel élő gyermekek hajlamosak a sérült kezüket kímélni, és csak az „ügyes” vagy domináns kezüket használni. A foglalkozás fő feladatát mesemondás előzte meg. A mese *A három kismalac meg a farkas volt*. A mesét ülve kellett végighallgatniuk. A helyüre az ovis jeleik alapján ültek le, és a helyremenetelüket az *Egy kismalac rőf rőf rőf című* dal kísérte. A konduktív pedagógiában szoros egységet alkot a zenei és mozgásra nevelés, ezért minden alkalmat kihasználnak a pedagógusok az óvodai napirendben, hogy a gyerekek énekelve-menetelve gyakorolják a járást és egyéb helyzetváltoztatásokat. Az ülőmódokban jól megfigyelhető volt a differenciálás, mert volt, aki törökülésben, volt, aki nyújtott ülésben hallgatta végig a történetet. Ezután minden kisgyerek megépítette a kapott eszközökből a kismalacok házikóját.

A szerzőnek nemcsak a hazai intézményben, de a németországi Phoenix óvodában és a svédországi Move and Walk intézményében is volt lehetősége megtekinteni egy-egy rajzfoglalkozást 2017. október 13-án és 2019. október 1-én. A németországi megfigyelésen egy süniről szóló ének vezette be a témát. A gyerekeknek különböző faleveleket kellett a papírra nyomni, úgy, hogy a levél erezete nyomot hagyjon a lapon. Ezt a levéllenymatot aztán kiszínezték és kivágták. A vágás során nagyon sok speciális ceruzatámaszt és egyéb színezési

eszközöket figyelhettünk meg (lásd az 1. számú mellékletben). A speciális eszközök használata konduktív pedagógiai szempontból azért fontos, mert általuk könnyebbé válik a kéz finommozgásainak kivitelezése és az eszközhasználat megtanulása. Ezután a kivágott falevelekből elkészítették sünik fészkeit, majd a süniket gyurmából és hurkapálcikából állították össze (lásd a 2. számú mellékletet). Mivel a gyerekek alapvetően szeretik a süniket, ezért nagy örömmel fogtak neki a feladatnak. A konduktorok itt is figyeltek arra, hogy a gyerekek mindkét kezüket használják és váltogassák. Ebben a kreatív tevékenységben is a kézügyesség fejlesztése volt a fő cél.

Svédországban a rajzfoglalkozás témáját a pedagógus szintén a témához illő zenével vezette fel. Az órai feladat kis indiánalakok készítése volt (lásd a 3. számú mellékletben). A pedagógus kiosztotta az indiánok törzsét képező hengert, majd a hengert a gyerekeknek meg kellett tölteniük golyókkal, hogy az indián figurát csörgőként a zene ütemére tudják közösen rázni az óra végén. Az indián hajához különböző vastagságú, színes fonalakat osztott ki a tanár, a figura ruházatát különböző vastagságú, színes cellux ragasztócsíkokkal alakították ki, és ragasztották rá a hengerre. A pedagógus nagy figyelmet fordított a differenciálásra, hogy minden résztvevő számára öröm legyen az alkotás folyamata. Az órán komplex egységet alkotva volt jelen a művészi nevelés és a manipulációfejlesztés, illetve a ritmusérzék fejlesztése, amikor a csörgő indiánalakokat az indián zene ütemére együtt rázta a csoport az óra lezárásaként. Kutatásunk vezetőjének az óra után alkalma nyílt beszélgetni a pedagógussal. A tanárnő elmesélte, hogy az első évben az alapszíneket tanulták meg. Hangsúlyozta továbbá a vizuális élmény zenével történő párosításának fontosságát, hogy minél több érzékszervet mozgósítson a tanulási folyamat során. Szavait idézve: *„Nagyon fontosnak tartom a művészeti nevelést, hiszen egy verbálisan nem kommunikáló, sérült fiatal számára a művészet egyfajta nyelv, ami által kifejezésre juttathatja az érzéseit, gondolatait. Az intézet falain láthatóak a gyerekek kéznyomai, aminek a készítését nagyon élvezték, ahogy azt is, hogy otthagyták a nyomukat valahol az utókor számára. A jövőben szeretnék egy kiállítást szervezni az intézeten kívül is, hogy a szélesebb közönség is megcsodálhassa az alkotásaikat. Úgy vettem észre, hogy ha zene is társul a rajzórákhoz, sokkal motiváltabbak, mint amikor zenei aláfestés nélkül kell rajzolniuk. Szerintem ez a zenei fogékonyság a konduktív pedagógiának köszönhető, hiszen ott szerves része a zene és a ritmus a mozgásnak. A művészeti nevelést nemcsak az önkifejezés miatt tartom fontosnak az ilyen halmozott fogyatékossgal élő gyerekek esetében, hanem mint későbbi munkalehetőséget*

és pénzkereseti forrást is” (forrás: a szerző svédországi kutatásanyaga; svédországi terepkutatás teljes programját lásd részletesen a 4. számú mellékletben).

Ebben a részben a konduktív nevelés óvodai gyakorlatát ismertettük itthoni és külföldi megfigyelések alapján. Kiemelten foglalkoztunk az ének-zenei és rajzkészség fejlesztésével. Az integráció szempontjából az ének-zenei fejlesztés a szép hangzó beszéd kialakulását támogatja. A rajzkészség fejlesztése az integráció szempontjából azért lényeges, mert megalapozza az írásbeli kommunikáció fejlesztését.

2.7.2. A konduktív nevelés iskolai gyakorlata

- Önismeret és társas kultúra fejlesztése sport által: A 3.4. fejezetben a konduktív pedagógia integrációt támogató alapvonásait ismertette már hangsúlyoztuk a mozgásra nevelés fontosságát. Az önismereti és társas kultúra fejlesztési területének bemutatása során ismételten szeretnénk nyomatékosítani a mozgás és a sport szerepét A Konduktív Gyakorló Általános Iskola és Kollégiumának rogramkínálatában. Az iskolában az alábbi sporttevékenységek közül lehet választani: testnevelési játékok (kölyökatlétika), boccia, futóbicikli, adaptív evezés, úszás, erőemelés, szkander, vívás és virtuális sport. Fidel-Szabó (2018) az iskolában elérhető sportfoglalkozásokról készített felmérést, a gyermekek, a szülők és a konduktorok megkérdezésével. A legtöbb tanuló az adaptív evezést és bocciát látogatja a sportfoglalkozások közül. A megkérdezett gyerekek a sport hatására változást észleltek az izomzatukban, a testtartásukban, illetve kitartóbbak lettek, és megnőtt az önbizalmuk. A szülők gyermekük hangulatán észleltek pozitív változást, amióta rendszeresen sportol az iskolában. A konduktorok viszont a gyermekek koordinációs és szociális képességeit emelték ki. Kiss (2019) egy új sportolási lehetőség, a tájékozódási futás szerepét mutatja be a CP-vel élő gyermekek képességeihez igazítva. Ennek kipróbálása kísérleti jelleggel 2018 ősze és 2019 februárja között, a Pető András Gyakorló Általános Iskolában tanuló 9 gyermek részvételével zajlott. A program mátrixpályán történő gyakorlásból állt. A kis létszám ellenére pozitív változásokat mért a szerző, sőt javult a gyerekek téri és síkbeli tájékozódási képessége. A tájfutás kedvezően befolyásolta a résztvevők döntéshozó és kognitív képességeit is. A mozgások területén az elesések számának csökkenéséről számoltak be a gyerekek. A konduktorok a program pozitív élettani hatásával kapcsolatban kiemelték a téri tájékozódási képesség és a sorrendiség

fejlődését, illetve a nehezített terepen való közlekedés gyakorlását, ők ezért javasolnák a gyerekek számára a tájfutás kipróbálását.

Bognár (2016) ismerteti egy adaptált testnevelésóra elemeit. A szerző a normál testnevelés órai gyakorlatokból kivette azokat az elemeket, amelyek fokozhatják a spaszticitást vagy a gerinc deformitását. Az óra fő részét a torna, az atlétika és a testnevelési játékok képezték. A szerző hangsúlyozza, hogy a CP-vel élő gyermekek futása soha nem lesz olyan, mint az egészséges gyermekeké. Náluk nem is ez az elsődleges cél, hanem az, hogy minél több mozgásos élményt gyűjtsenek. A testnevelési játékok tanítása során szükséges lehet változtatni a játéktér nagyságán, az eszközök mennyiségén, a játékosok létszámán, a szabályokon és a játékidőn. Például a birkózás tanításakor figyelni kell arra, hogy csak fogásból és térdelésből induljon. A szerző leírja a „bombázó” játék adaptált változatát, továbbá hasznos tanácsokat ad, hogy milyen típusú feladatokkal fejleszhető a CP-vel élő gyermekek légzése, koordinációja és motorikus képessége. Bognár fontosnak tartja nyomatékosítani, hogy az adaptált testnevelés nem helyettesíti a konduktív pedagógia mozgásnevelésben betöltött szerepét, csupán egy plusz mozgásélmény megtapasztalását kínálja a CP-vel élő gyermekek számára.

A disszertáció szerzőjének leginkább Németországban volt alkalma megfigyelni az adaptív mozgásra nevelést, 2017. október 9-én (lásd az 5. számú mellékletben). A foglalkozáson kerekesszéket használó és vezetéssel járni tudó tanulók is részt vettek. Egy tágas, jól felszerelt tornateremben zajlott a mozgásfejlesztés, mert a mozgássérült gyerekeknek a különféle segédeszközök miatt nagyobb a helyigényük. Itt is a zene adta meg a különféle feladatokhoz a megfelelő ritmust. Az óra eleji bevezető feladatban a gyerekeknek először körbe kellett szaladniuk, és olyan színű vonalra ráállniuk, amilyen színű korongot felmutatott a tanár. Az óra témája a futás különböző formáinak gyakoroltatása volt. A zene ritmusát követve kellett először lassú léptekben, majd egyre gyorsuló ritmusban futniuk, illetve kerekesszékeiket a zenével azonos ritmusban hajtani. Itt is az azonos ritmusban történő együttmozgás alakította ki a jó csoportdinamikát a tagok között. Természetesen a futás gyakoroltatását szolgálták a sportjátékok is, mint a „Macskafogó”. A „Macskafogó” játékban labdát kellett dobniuk és elkapniuk, ami igen nagy koncentrációt és megfelelő szem-kéz koordinációt kívánt tőlük. Ez a játék a szem-kéz koordináció és a téri tájékozódás fejlesztését szolgálta. A sporttevékenység közben ügyesen kooperáltak és figyeltek egymásra. Az óra a gyerekek kérésére fogócskával

zárult, ahol előnybe kerültek a kerekesszéket használó tanulók, mert ők gyorsabban elkapták az önállóan járó, de lassabb mozgású társaikat. A szerzőnek érdekes volt megfigyelni, hogy a nehezített helyváltoztatás ellenére a csoport mennyire élvezte ezeket a dinamikus mozgásokat. Ahogy a fentebb idézett Bognár-tanulmány (2016) is írja, nem a futás megtanítása a cél, hanem hogy a gyerekek élvezetüket leljék a dinamikus mozgások megtapasztalásában, és ez a pedagógiai cél itt nagyon szépen megvalósult, és látszott a résztvevők arcán a mozgás öröme.

2017. október 12-én az Erns-Barlach-Schule-ban szintén Németországban egy integrált testnevelésóráját figyeltük meg, ahol az ép mozgású gyerekek ültek be a tolószékekbe, hogy így játsszanak mozgássérült társaikkal kerekesszékes hokit (lásd a 6. számú mellékletet). A szerzőnek nagy élmény volt megtapasztalni az integráció pozitív hatásait, mert az ép mozgású gyerekek rögtön beleélték magukat a kerekesszékekkel történő mozgásba, főleg a szék fordulékonyágát és sebes tempóját élvezték. Egyáltalán nem idegenkedtek tőle, sőt, egészséges verseny kerekedett abból, hogy az ép vagy a mozgássérült gyerekek tudnak tempósabban odagurulni a hoki korongért. A közös játék közben tanultak egymásról és egymástól, mindenki jó élménnyel távozott, és kérték a tanárt, hogy legyen még több ilyen alkalom a testnevelésórák során.

A szakirodalmi áttekintésnek ebben a részében olyan sporttevékenységeket tárgyaltunk a konduktív nevelés hazai és külföldi gyakorlatából, melyek fejlesztik a CP-vel élők önismeretét és társas kultúráját. A társas kultúra fejlesztése, ha integrált közegben történik, egyaránt gazdagítja az ép és a mozgássérült gyermekek mindennapjait, mert kölcsönös tanulásra ad lehetőséget számukra.

- **Anyanyelvi és idegen nyelvi fejlesztés:** Semmelweis Egyetem Gyakorló Általános Iskolájában és Gimnáziumában az irányelvekhez igazodva kiemelt gondot fordítanak a tanulók nyelvi kompetenciáinak fejlesztésére. A nyelvi érzék támogatása hagyományos és a digitális formában történik. Koronkai (2017) megállapítja, hogy a digitálisan történő nyelvi fejlesztés hatására javult a tanulók problémamegoldó képessége, a feladatok életszerűségének köszönhetően. Pintér és Gál (2014) kitüntetett szerepet tulajdonítanak az írás és az olvasás megtanulásának, mivel ennek a minősége kihat a későbbi iskolai sikerességre, befolyásolja a pályaválasztást. Az olvasás tanulási folyamata a betű megismeréséből és a betű-hang közötti kapcsolat kialakulásából tevődik össze. Olvasási zavar esetén, ami a CP-vel élő gyermekeknél

társtünetként gyakran jelentkeznek, keveredik az optikailag és akusztikailag hasonló betűk képe, így gyakori a betűtévesztés náluk. A betűk összeolvasása során sokszor előfordul, hogy külön hangoztatják őket. A betűtévesztés zavarai miatt gyakran mást olvasnak, mint ami a könyvben le van írva, továbbá gyakori, hogy irányt tévesztenek olvasás közben, és nem balról jobbra olvasnak, ahogy kell. A szavak vizuális képe nem adja ki egyértelműen számukra a kapcsolódó jelentést. Pintér és Gál (2013) azt is bemutatják, hogy hogyan történik a szóbeli és írásbeli szövegalkotás fejlesztése a konduktív nevelés során. A fejlesztés pontos metodikai lépéseit ismerteti a 3. táblázat.

A CP-s tanulók szövegalkotási képességének fejlesztésének célja (i)	
1. mondatok generálása	szavak alkalmazása és mondatban történő alkalmazása
1. történet másképpen	fantázia fejlesztése
2. beleélés egy szereplő helyzetébe	empátia fejlesztése
3. szókeresés	hosszú távú memória fejlesztése a szavak előhívásával
4. más befejezés	kognitív fejlesztés, fantázia fejlesztése
5. mondatkezelés, mondatbefejezés	deduktív-induktív gondolkodás fejlesztése

3. táblázat Anyanyelvi írás-készségfejlesztése a konduktív nevelés iskolai gyakorlatában (forrás: Pintér és Gál 2013)

A szerzőpáros kiemeli a konstruktív szövegértési és -alkotási koncepció jelentőségét, amely értékeli a tanulók kezdetleges, töredékes szövegeit, melyekből építkezni lehet a szövegalkotás folyamatában. A szövegértés és szövegalkotás fejlesztése előtt a konduktornak szükséges felmérni a nyelvi készségeket, az olvasás tempóját, a helyesírást, valamint a grafomotoros képességeket, hiszen a központi idegrendszeri sérülés miatt ezek a területek rosszabbul fejlettek. A szerzők azonos téma köré szervezték meg a feladatokat, mivel tapasztalatuk szerint ez a siker egyik záloga. Az ismert téma biztonságot ad a mozgássérült tanulóknak, így kevésbé stresszesek, amikor ismeretlen feladathelyzetben kell a már meglévő ismereteket alkalmazni, így lerövidül az új feladat megoldására fordított tanulási idő. A már elsajátított tudásanyag segítségével a konduktorok jobban tudják kombinálni a különböző nehézségű feladatokat és

motiválni a tanulókat, hiszen mindig más és más megközelítésből kerül bemutatásra egy-egy ismert elem. A szerzők úgy vélik, hogy mozgássérült tanulók esetén a pedagógusnak még több időt kell szánnia a differenciálásra és a fokozatosság elve szerint történő tanulástervezésre, mert ha túl nehéz a feladat, akkor a gyerekek meg sem próbálják megoldani. Ellenkező esetben, egy túl könnyű feladat viszont torzíthatja az énképüket és önértékelésüket, mert fejükbe szállhat a dicsőség, és lenézhetik kevésbé ügyes osztálytársaikat. Pintér (2013) kiemeli, hogy a CP-vel élő tanulók hallás után általában hibátlanul megértik a felolvasott szöveget, viszont önálló olvasással ezt már nehezen tudják megoldani, ezért lényeges pedagógiai feladat a szövegértő olvasásukat és az értelmező képességüket fokozottan fejleszteni. A szerző továbbá úgy véli, hogy a számítógép használatát kulcsfontosságú megtanítani számukra, mert a felső végtagok deficitjei miatt a géppel írt szövegeik jobban olvashatók, nyelvhelyességileg jóval kevesebb hibát tartalmaznak, mert a szövegszerkesztő programok ezeket automatikusan korrigálják. Pulay (2019) részletesen ismerteti azokat a speciális számítástechnikai eszközöket, melyek által megvalósítható a médiatudatosságra való nevelés, és gördülékenyebbé válhat az írásbeli kommunikáció. A konduktor pedagógiai munkájához elengedhetetlen, hogy naprakész legyen a beviteli eszközökből, a szoftverek széles választékából, mert csak így tudja neveltje számára kiválasztani azokat, melyek valóban segítik neki legyőzni a hagyományos szövegalkotás során felmerülő akadályokat.

Nekem az anyanyelvi fejlesztés területei közül a helyesírás és a megfelelő írástempó megtanulása okozta a legnagyobb nehézséget. A kézírásom dinamikája a középiskola végéig jóval lassabb volt, így ennek a fejlesztésére tudatosan figyelt édesanyám. Diktálás segítségével fejlesztette azt. A tollbamondás mellett rengeteg magyar és idegen nyelvű szöveget másoltatott velem azért, hogy még szebb legyen az írásképem és rögzüljenek bizonyos állandósult szókapcsolatok, kifejezések. Ez által fejlesztve az anya- és idegen nyelvi kontextusban történő gondolkodásomat. A lemásolt, főleg idegen nyelvű szövegeket meg is kellett fejből tanulnom, és a memorizált anyagot felmondanom neki. Ennek a tudatos fejlesztésnek köszönhetően sorra nyertem magyarból és angolból a szépkiejtési versenyeket, sőt a középiskola végére sikerült letennem a középfokú angol nyelvvizsgát. A szakirodalommal ellentétben, esetemben jobban bevált a hagyományos, mint a digitális íráskészség-fejlesztés.

A CP-vel élők idegen nyelvoktatásával oktatásával nagyon kevés tanulmány foglalkozik, (Regalla és Peker, 2018; Sutherland és mtsai, 2008) a konduktív nevelés gyakorlatában még nem készült ilyen témájú közlemény. A hazai tudományos életben is csak újabban kezdődtek meg a fogyatékossgal élő tanulók idegen nyelvi ismereteinek, motivációinak és nehézségeinek feltérképezése (Téglás, 2018; Klein, 2019; Kontrané Hegybíró és Csizér, 2019; Nemes és Rózsa, 2021). A fentebb idézett tanulmányok továbbá egyetértenek abban, hogy a nyelvórán fontos didaktikai szempont a játékos és több érzéket megmozgató fejlesztés. Klein (2019) a konduktív pedagógiához hasonlóan a nyelvtanulásban is kiemelt jelentőséget tulajdonít a mozgásnak és az ének összekapcsolásának: *„A nyelvi anyagot kötjük össze mozgással, zenével, amelyek komplexen fejlesztik a gyerekek ritmusérzékét, mozgáskoordinációját, természetesen az idegen nyelvi érzékenyítés, tartalom és készségek fejlesztése mellett. A közös éneklés gátakat szabadít fel, táplálékot nyújt az érzékszerveknek, és szociális, valamint emocionális többletet ad. Jelentős a szerepük a nyelv iránti fogékonyság kialakításában, de hozzájárulnak a szókincs bővítéséhez és a hallásértés fejlesztéséhez, továbbá a nyelv szintaktikai sajátosságaihoz való hozzáféréshez. A történetek nagy mennyiségben juttatnak el a gyerekekhez számukra értelmezhető, őket érdeklő információkat, szemléltetéssel biztosítva az értést, valamint a motiváció és a koncentráció tartósságát a nyelvi anyag rögzítése érdekében”* (2019: 119).

2017. október 12-én Németországban egy konduktív szemléletű angol órát tekintettünk meg. *A tevékenység konduktív nevelési és oktatási céljai a következők voltak:* ortofunkciós ülés kialakítása, a nyelvi kompetenciák fejlesztése, a fantázia fejlesztése, a mozgás dinamikájának fejlesztése, az empátia fejlesztése, a szociális készségek és fatikus funkció fejlesztése. A tanterem nagyon modern felszerelésű volt interaktív táblával. A padoknál sérülésspecifikusan az ortofunkciós ülést segítő különböző magasságú székek, zsámolyok. Az óra tananyagát a *Shrek* című film zenéje vezette be. A zenére különböző légző és finommanipulációs gyakorlatot végzett a csoport. A tényleges angoltanulás csak a légző- és karizmok alapos átmozgatása után kezdődött meg. Ezen az angolórán a *Shrek* és barátai tematika köré szervezte meg a konduktor az ismert anyag átismétlését és az új anyag bemutatását. Az új anyag a melléknevek fokozása volt. A tanulóknak összehasonlító mondatokat kellett írni *Shrekről* és a többi szerepről. Majd a

konduktor azt kérte a tanulóktól, hogy engedjék el a fantáziájukat, és ezeket az általuk írt mondatokat történetbe ágyazva, párbeszédes formában adják elő az óra végén. Kiscsoportokra osztotta őket, ahol volt egy időfelelős, aki felügyelte a feladatmegoldásra kapott időkeret betartását. Volt egy dramaturg, aki a csoport dialógussal kapcsolatos ötleteit végleges formába öntötte. Végül minden csoportban volt egy kijelölt rendező, aki pedig a szereplők mozgásait és táncos mozdulatait felügyelte, korrigálta, mintha ő lett volna a konduktor, amikor az adott csoport bemutatta az elkészült órai feladatát a többiek előtt. A dialógusok elmondásánál volt olyan tanuló, akinek a rövid kis szöveg megjegyzése okozott kihívást, míg másnál a szavak helyes kiejtése és hangsúlyozása volt nehézkes. A mozgások kivitelezésénél szintén megfigyelhetők voltak az egyéni eltérések, azonban „a rendezők” a konduktor segítségével olyan táncos jeleneteket készítettek, ahol az óra végén egy egységes, szép, megfelelő dinamikájú mozgássor jelent meg a közönség előtt. Végig nagyon motiváltak voltak a tanulók és alig várták, hogy megcsillogtathassák színészi tehetségüket a társaik előtt.

A kooperatív tanulás a tanulókhöz való alkalmazkodás és differenciálás miatt kulcsfontosságú. A csoportmunka lehetővé teszi, hogy mindenki az egyéni erősségei által járuljon hozzá a tanulócsoporthoz sikeréhez. Azáltal, hogy választási lehetőséget adunk a tanulóknak, hogy ki milyen folyamatokért felelős a csoporton belül, sokkal motiváltabbá tehetjük őket. Ez a fajta tanulásszervezés jótékony hatással van csoport szociális kompetenciájára is, hiszen együtt kell működniük, ahogy ezt láthattuk a gyakorlatban is szépen kivitelezni a konduktor által a 2017. október 12-i megfigyelésen. A drámatechnikák segítségével a száraz tananyagot sokkal feldolgozhatóbbá, érdekesebbé tudjuk tenni a diákok számára, mert a tanulás aktív módon történik általa, alkotó és felfedező attitűdöt alakít ki a résztvevőkben. Problémacentrikus, így fejleszti a tanulók problémamegoldó képességeit. A dramatizálás egyszerre ad csoportélményt és lehetőséget az önreflexióra, mert egy dramatikus folyamat lezárásaként minden egyes résztvevőnek reflektálni kell a történetekre. Nem korosztály-specifikus, így bármilyen korcsoportban alkalmazható, és a tanár facilitátorként jelenik meg a folyamatban, ami kedvező hatással lehet a tanár és az osztályközösség kapcsolatára. Fényes (2016) kifejezetten a konduktív nevelésben alkalmazott dramatizálás fejlesztő hatásairól ír, de ha sajátos nevelési igényű tanuló van az osztályközösségben, szintén nagyon hasznos lehet a drámát alkalmazni, és általa érzékenyebbé tenni a tanulókat a fogyatékosokkal élő osztálytársuk iránt.

Ebben a részben az anyanyelvi és idegen nyelvi fejlesztést mutattuk be szakirodalmi előzmények és egy, a szerző által megfigyelt angol nyelvóra segítségével. Az anyanyelvi nevelés a neveltek írásban és szóban történő kommunikációja szempontjából jelentős, hiszen minden ember alapvető igénye, hogy interakcióba tudjon lépni szűkebb és tágabb környezetével, kifejezésre tudja juttatni gondolatait és érzéseit. A neveltek sikeres integrációját úgy támogatják, hogy az iskolai oktatás során nagy hangsúlyt fektetnek a médiatudatosságra való nevelésre, hogy azok a neveltek is, akik hagyományos úton nem képesek kommunikálni, a digitális technológiát alkalmazva a közösség teljes értékű tagjának érezhessék magukat, mert a számítógép segítségével leküzdhetők bizonyos nyelvi hátrányok, amik a hagyományos kommunikációban az idegrendszeri sérülés következtében markánsan jelen vannak. A németországi terepkutatás részletes programja a 7. számú mellékletben olvasható.

- **Pályaorientáció fejlesztése, támogatása:** Az iskola nagy gondot fordít a tanulók a középiskolába történő sikeres átlépésre, ahogyan Iszlai (2019) bemutatja a CP-vel élők vonatkozásában. A Semmelweis Egyetem Gyakorló Általános Iskoláját és Gimnáziumát elhagyó gyerekeket az osztályfőnöki órák alkalmával készítették fel, megismertetve velük a felvételin várható kérdéseket és a befogadó iskolákat. A gyerekek a pályaválasztást befolyásoló tényezők között említették a lakóhelyük és az oktatási intézmény közötti távolságot, a befogadó intézmény technikai felkészültségét, valamint a speciális igényeknek megfelelő személyi feltételek biztosítását. Az intézetet elhagyó gyermekek többsége negatív tapasztalatként élte meg a felvételi eljárást. A magasabb követelmények és a sok új zavaró inger miatt, nem tudtak úgy teljesíteni, ahogy azt maguktól elvárták. A szerző az átélt nehézségek ellenére úgy véli, hogy az új környezet segítheti a szociális kompetenciák fejlődését. Perlusz (2011) úgy ítéli meg, hogy a többségi iskolák ugyan magasabb követelmények elé állítják a sajátos nevelési igényű tanulókat, de ez hozzásegítheti őket a későbbi könnyebb pályaválasztáshoz és társadalmi beilleszkedéshez. Schiffer (2011) kiemelkedő jelentőségűnek tartja a középiskolák szerepét az esélyteremtés szempontjából, mert az ott tanuló diákok *„a felnőttkor küszöbén állnak a társadalmi integráció előszobájában”* (2011: 38). Ebben a részben a pályaorientáció kérdéskörében mélyedtünk el, amely kiemelt jelentőségű a CP-vel élők sikeres integrációja

szempontjából. A pályaaorientációs tanácsadás készségeik és képességeik felmérése által megkönnyítheti az iskolaváltási átmeneteket.

- Utazó konduktori tevékenység a többségi oktatásban résztvevő CP-s tanulók támogatásáért:

Ebben a részben az utazó konduktori tevékenységet mutatjuk be részletesen. Az utazó konduktori tevékenység az integrációs felkészítés utolsó lépcsőfokának tekinthető, amikor neveltet útjára bocsátják a többségi intézménybe, ez már a fejlesztés egy lazább formája, csak bizonyos óraszámban kap konduktív ellátást. A Semmelweis Egyetem Pető András Karának friss szolgáltatásai közé tartozik az utazó konduktori ellátás, amely 2015-ben indult. Az Egységes Konduktív Pedagógiai Módszertani Intézményhez tartozik a Pedagógiai Szakszolgálat illetve az Utazó Konduktori Szolgálat. A szakszolgálatban a gyermekek fejlesztése a Semmelweis Egyetem Pető András Karán folyik, egyénileg illetve, kiscsoportos formában. Az Utazó Konduktori Szolgálatban fejlesztés a partnerintézményekben történik. Az utazó konduktori munka során lényeges, hogy a konduktor hatékonyan tudjon kooperálni a társszakmák képviselőivel a gyermek optimális fejlődése érdekében. Hidat képezve a budapesti és vidéki székhelyű óvodák és iskolák között. Makk és munkatársai (2016) részletesen ismertetik az utazó konduktor feladatait az integráció folyamatában. Például fejleszti a tanulók írásbeli és szóbeli szövegértési kompetenciáit, illetve javaslatot tesz a gyermek képességeihez, állapotához leginkább illeszkedő sportra és hobbiira. Sárközi (2011) úgy fogalmaz, hogy a szakorvosi diagnózis után az Országos Szakértői és Rehabilitációs Bizottság és Gyógypedagógiai Szolgáltató Központ szakvéleménye a gyermek „útlevele” a többségi intézménybe.

Az integrált oktatást számos tényező nehezíti. A pedagógusok különböző tantárgyak oktatásában felmerülő módszertani hiányosságai, a nem megfelelő attitűd (Dimitriou, 2008; Jászi, 2013; Laoues-Czimbalmos és Müller, 2018; Tóvári, 2011). Lindsay és Mcpherson (2012) rávilágítottak arra, hogy ha a tanár elutasító magatartást tanúsít a fogyatékos diákkal szemben, az befolyásolta az osztályközösség magatartását is, mivel a tanártól ezt látták, ők is ezt a magatartást követték. Ezeket a fentebb említett nehézségeket segíthet áthidalni az utazó konduktor, aki részt vesz a nevelőtestület munkájában, így tantárgy-specifikus tanácsokkal látja el a gyermeket oktató tanárokat. Támponot adhat a megfelelő módszerek és eszközök

kiválasztásában. Habilitációs-rehabilitációs tevékenységet folytat a többségi iskolákban. Ahogy már korábban szó esett róla a konduktív pedagógiai koncepció fontosnak tartja a szülők bevonását a gyermek fejlesztési folyamatába, ezért ezek a speciális szaktudással rendelkező szakemberek a szülők számára is kijelölnek feladatokat, amiket a szülőnek következetesen gyakoroltatnia kell a gyermekkel a mindennapok során. *Perge Krisztina*, az utazó konduktori szakszolgálat vezetője 2019. október 18-án szintén elmondta, hogy tapasztalata szerint sok függ az intézményvezető és osztályfőnök hozzáállásától, ezért fontosnak tartja nemcsak a gyermekkel napi kontaktusban lévő tanárok, de az iskolai vezetőség érzékenyítését is. A pedagógusok attitűdjével kapcsolatban pozitívan nyilatkozott: *„A pedagógusok örülnek, sőt örülnének, ha státuszban lennének egy-egy intézménynél, mert olyan többlettudásunk van, ami megkönnyíti az ő napi munkájukat. A pedagógusokkal egy nagyon jó öszmunka alakul ki, mernek beszélni a sajátos nevelés igényű gyermekkel kapcsolatos nehézségeikről és segítséget kérni tőlem ezek megoldásához. Leginkább a feladatok differenciálásában kell támogatást adnom nekik, például milyen feladatokat tud megcsinálni egy CP-s diák a testnevelés órán. Általában a gyerekek elfogadóak, de ez is függ az osztályfőnöktől, hogy mennyire érzi nyűgnek a gyermeket. A sajátos nevelés igényű gyerekek részéről azt tapasztalom, hogy a partnerintézményekben történő fejlesztések hatására javul az önbizalmuk és a társas kapcsolataik. Kicsit mostoha helyzetben van most az utazó konduktor, mert a logopédussal ellentétben nincs státuszban, és nincs fejlesztőszobája sem. Mindent vinni kell az adott helyszínre. Az iskolai környezet nem ideális a CP-s tanulók számára, mert nem akadálymentesek az épületek. A magas osztálylétszámok miatt a folyosókon a szünetekben nagy a tömeg, gyakran megesik, hogy egy bottal járó elsodornak. A gyereksokaság között nehezebben tudnak tájékozódni és irányt változtatni”* (forrás: a szerző). A 2015-ös konduktív pedagógiai utazó ellátás szakszolgálati protokollja leírja, hogy milyenek lennének az ideális feltételek. Egy 8-10 fős csoportos foglalkozáshoz egy 30-50 m²-es helyiség szükséges, mosdóval és öltözővel kiegészítve. A konduktív nevelésben az önállóság elérése a legfontosabb cél, ezért lényeges a berendezés mérete, súlya. A bútoroknál további fontos szempont még, hogy jól variálhatók a gyermekek által is könnyen mozgathatók, használhatóak legyenek. Az utazó szakszolgálati ellátás számos speciális bútort, eszközt igényel, mint például: priccs, fokosszék. A fentebb idézett interjúrészletből jól látható, hogy a többségi iskolák nem rendelkeznek megfelelő helyszínnel és eszközökkel a fejlesztésre, ezeknek a hiányosságoknak a pótlása pedig a gyermek

fejlesztési órakeretéből veszi el az időt. Vargáné Mező (2004) szintén kiemeli, hogy a befogadó iskolák sokszor nem rendelkeznek a szükséges tárgyi feltételekkel az integrált oktatás hatékony megvalósításához. A szerző hangsúlyozza, hogy a tárgyi feltételek megteremtése több évet is igénybe vehet, mire a befogadó iskola megkapja a szükséges anyagi forrásokat a helyi önkormányzattól az akadálymentes környezet kialakítására. Perge 2020-as közleményéből az is kiderül, hogy 2019 júniusáig a Semmelweis Egyetem Pető András Kar EKPMI Utazó Konduktori Szolgálat Budapest és vidéken összesen 18 intézményben vett részt a gyermekek fejlesztésében és integrációjuk megtámogatásában. Az utazó konduktori szakszolgálat adataiból kiderül, hogy a CP-vel élő gyermekek száma csökkenést mutat, illetve, hogy az ellátott CP-vel élő tanulók az enyhe kategóriába tartoznak. A szerző itt is említést tesz arról, hogy az iskolai környezet nem ideális a CP-vel élő diákok számára, mert általában nem megfelelő a pad és a szék magassága. Perge hangot ad annak, hogy míg a szegregált intézményekben 6-8 óra áll rendelkezésre a fejlesztésre, addig a többségi iskolákban általában 2 órát ítél meg a Szakértői Bizottság. Ez nagyon kevés, még akkor is, ha az integrált oktatásban résztvevő, CP-vel élő diákok általában jobb állapotúak, de esetükben az állapotfenntartás miatt volna indokolt a több fejlesztési alkalom, főleg a középiskolai tanulmányok ideje alatt, amikor rengeteg testi-lelki változáson mennek keresztül.

Az utazó konduktor pedagógiai rátermettsége által kedvező irányba tudja befolyásolni mind a tanári kar, mind az osztálytársak viszonyulását, mert a bemutatott tanulmányok tükrében elmondható, hogy az osztályfőnök attitűdje kulcstényező abban, hogy a CP-vel élő tanuló mennyire tud beilleszkedni az iskola mindennapjaiba. A következő alfejezetben a konduktív pedagógiának a felsőoktatásban való jelenlétét, képzői szerepét emeljük a fókuszba.

2.7.3. A konduktív nevelés felsőoktatási konduktorképző gyakorlata

A következő alfejezetet a konduktorképzés bemutatásának szenteljük, felvázolva a képzés múltját és jelenét. Feketéné és Bösenbacher (2019) úgy definiálja a konduktort, mint a konduktív nevelési program tervezésére, megvalósítására kompetens személyt. A pályaaalkalmasság legfőbb kritériuma a testi-lelki egészség és az esztétikus megjelenés. Zsebe (2019) fölvezet a konduktorképzés változásait. Az első nagy szakasz, az irreguláris képzés 1945 és 1950 között volt, amikor Pető András a Gyógypedagógiai Főiskola Mozgásterápiái

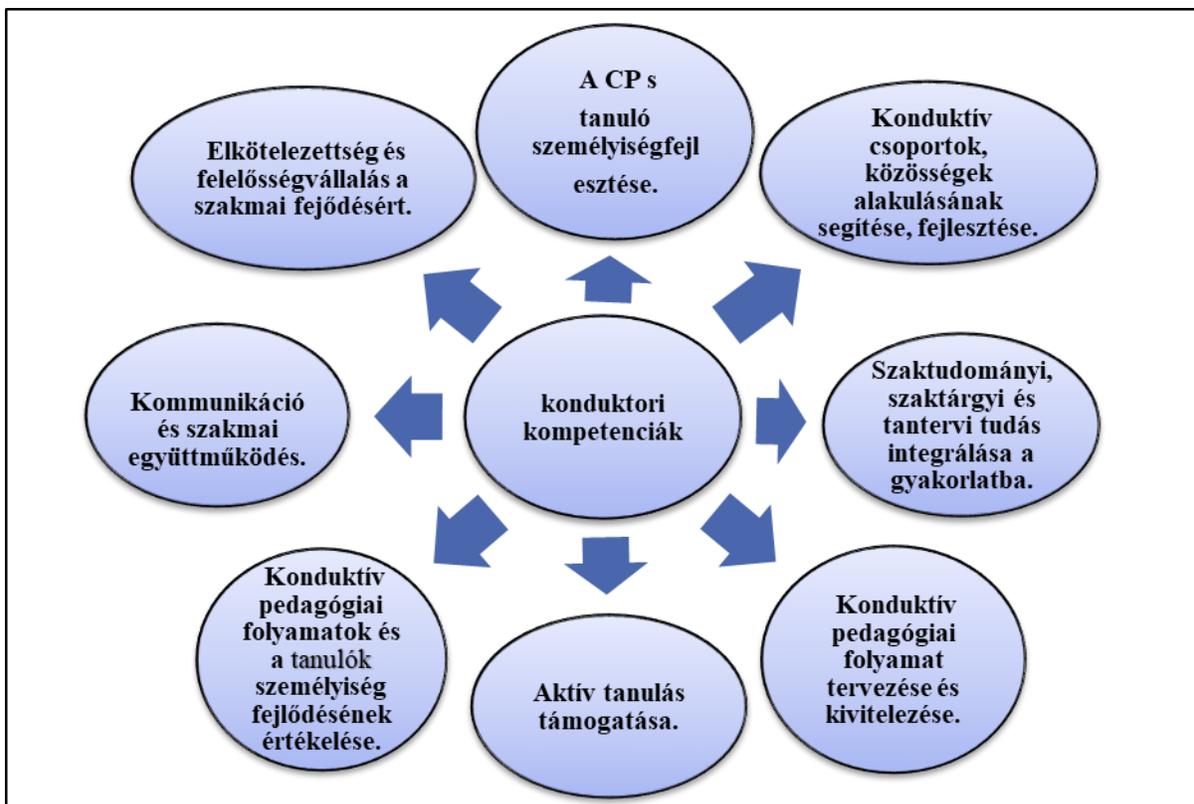
Tanszékének vezetőjeként a gyógypedagógusok alapképzésébe építette be speciális elméleti és gyakorlati ismereteit. Pető 1950-től önállóan folytatta a mozgásterápiás kezelők képzését. A mozgásterápiás kezelők feladata volt, hogy ellenőrizzék a kezelték szigorú napirendbe foglalt munkavégzését, valamint hogy segítsék a helyes test- és mozgáspozíciók felvételét. Rávezzessék a gyermeket és felnőttet, hogy hogyan tudja a képességeihez mérten önerejéből megvalósítani az adott feladatot. Az 1950-es években ennek a feladatnak az ellátására bárki jelentkezhetett, mert nem volt semmiféle pedagógusi vagy orvosi előképzettséghez kötve. Ma úgy fogalmazhatnánk, igencsak „heterogén” volt a konduktori hivatást választók „szakmai közösségének” összetétele, és motivációs bázisuk is meglehetősen sokrétű volt. Ugyanis hat elemi végzettségű és gyógypedagógus-, illetve orvostanhallgatók egyaránt képviseltették magukat körükben. Jellemzően felemelkedési lehetőséget jelentett a szegény sorból, illetve a polgári rétegbeli nők számára egyfajta emancipációs lehetőségként jelent meg. A közös pont a heterogén, eltérő társadalmi környezetből érkező és eltérő végzettséggel rendelkező szakmai „közösség” tagjai közt az volt, hogy a konduktori, vagy, ahogy akkor nevezték, a „kezelő” hivatást egyfajta „betanított munkásként”, mindenfajta különösebb szakirányú végzettség nélkül gyakorolhatták (Horváthné Kállai, 2018). A képzés kialakítása során Dr. Pető András egy új típusú szakember megalkotására törekedett. Pásztorné Tass (2018) leírása a konduktori hivatás sokoldalúságára hívja fel a figyelmet. A konduktornak ugyanis nevelőnek és „terapeutának” is kell lennie, emellett általános és sajátos pedagógiai ismeretekkel, orvosbiológiai szaktudással kell rendelkeznie. Mindezek mellé elengedhetetlen a nevelés és mozgásfejlesztés egyidejű, egységes szemléletben történő megvalósítása, *„sokszorosára növelve ezzel a hatékonyságot, a szétaprózott hiányterületenkénti foglalkoztatással szemben”* (Pásztorné Tass, 2018: 11). Pásztorné Tass mindezek ismeretében hangsúlyozza, ahhoz, hogy a szakember mindezen területeken érdemben helytállhasson, strukturált, egymásra épülő gyakorlatokra, és azzal párhuzamosan haladó elméleti képzésre van szükség. Ilyen módon realizálható az a fajta „rávezető szerep”, mely egyfajta nyitottságot, érzékenységet és ügyességet követel képviselőjétől, *„amelynek elsajátítása csak valós tapasztalatok által lehetséges”* (Pásztorné Tass, 2018: 11–12). A reguláris konduktorképzés első nagy korszaka 1965-től 1970-ig tartott, ebben az időben kétéves felsőfokú képzés volt elérhető az intézet alkalmazottjai számára. Majd ez 1987-ig kibővült négyévesre, de akkor még mindig csak zártkörű képzés folyt, ami az intézet munkatársai számára volt elérhető. 1991-ig a Budai Tanítóképzővel közösen

folyt a kétszakos (konduktor-tanító) főiskolai képzés. 2006-tól indult el a mai képzésforma, a konduktor alapszak két specializációval (a képzés múltját és jelenét lásd összefoglalva a 4. táblázatban). A konduktorképzés Erdélyben 2017-ben indult Illyefalván (Nemes, 2016). A helyi mozgássérültek évente kétszer háromhetes fejlesztőfoglalkozás keretében tudják igénybe venni a szolgáltatást. Szerbiában Szabadkán 2019 szeptemberétől indult el a konduktor-segítő szakirányú továbbképzés. Ez egy másoddiplomásoknak szóló tanfolyam, ahová alapfokú pedagógiai diplomával rendelkezőket várnak. A tananyag 4 félévet ölel fel, ahol orvosbiológiai és konduktív pedagógiai tantárgyakat sajátítanak el a jelentkezők. A felvételi követelmények között szerepel konduktori, gyógypedagógusi, óvodapedagógusi, tanítói/tanári diploma, továbbá legalább 3 év pedagógus munkakörben eltöltött szakmai tapasztalat.

A hazai konduktor képzés korszakai	
1965-70 közötti időszak	Kétéves felsőfokú konduktorképzés (rövidített képzés az intézet dolgozói részére)
1968-1987 közötti időszak	Négyéves felsőfokú konduktorképzés az intézet dolgozói részére
1987-1991 közötti időszak	Négyéves kétszakos (konduktor-tanító) főiskolai képzés a Budai Tanárképzővel közösen
1991-2009 közötti időszak (utolsó évfolyam 2005-ben indult)	Négyéves kétszakos (konduktor-tanító) önálló főiskolai képzés
2003-2009 közötti időszak (utolsó évfolyam 2005-ben indult)	Négyéves kétszakos (konduktor-óvodapedagógus) önálló főiskolai képzés
2006-tól jelenleg is	Konduktor BA két specializációval
2017-től jelenleg is	Kihelyezett képzés Illyefalván (Erdély, Románia)
2019-től jelenleg is	Kihelyezett konduktor-segítő szakirányú továbbképzés Szabadka (Szerbia)

4. táblázat A magyarországi konduktorképzés legfontosabb változásai (forrás: Zsebe 2019)

Az óvodapedagógus specializáció célja olyan konduktorok képzése, akik felkészültek az óvodáskorú mozgássérült gyermekek nevelésére, fejlesztésére, a mindenkori óvodai nevelési program irányelvei alapján. A tanító specializációt választók képesek lesznek az 1-4. osztályos korcsoport integrált/szegregált iskolai nevelésének ellátására. A képzés jellegét a 2018-as A gyakorlati képzés tájékoztatója hallgatóknak szóló dokumentum tárgyalja részletesen. A konduktorképzés sajátossága, hogy az elméleti és gyakorlati képzés a kezdetektől párhuzamosan folyik. Az elméleti tudás törzsanyaga általános alapozó ismeretekből, társadalomtudományi, neveléstudományi, pszichológiai, pályaszocializációs és informatikai ismeretekből épül föl. A szakmai elméleti modulhoz tartoznak a konduktív pedagógiai ismeretkörök és a konduktív nevelés orvosbiológiai alapjai. A gyakorlatot az elméleti képzés empirikus alapjának tekinti, míg a gyakorlati képzést az elméleti ismeretek alkalmazásának, gyakorlásának terepeként veszi figyelembe. Az elméleti és gyakorlati képzés egyenrangú, nincs köztük alá-fölérendeltség. Ahogy a dokumentum kifejti: *„A két összetevőnek egymásra kell épülnie ahhoz, hogy egy holisztikus szemléleten alapuló, integrált tudás alakulhasson ki a hallgatókban”* (SE-PAK Gyakorlati képzés hallgatói tájékoztató: 11). A gyakorlati képzés során elengedhetetlen a fokozatosság elve, amely érvényesül a hospitálás és a tevékeny gyakorlat között, ami azt jelenti, hogy a konduktorjelölteknek egyre nehezedő gyakorlati szituációkban kell kamatoztatniuk elméleti tudásukat. A komplexitásnak egyaránt jelen kell lennie a hallgatói feladatokban és a követelményekben is. A gyakorlati képzés más pedagógiai képzésektől eltérően – nem szorítkozik egy rövidebb intervallumra, hanem a képzés teljes idejét végigkíséri. A négy tanulmányi év elegendő időt és teret biztosít a hallgatóknak arra, hogy megismerjék a túlnyomó részben CP-vel élő ellátottak tüneteinek széles spektrumát, egészen a csecsemőktől a felnőttekig. Turi (2018) leírja, hogy a CP tünettanát és korcsoportjait közel 1000 órányi képzés során sajátítják el a hallgatók. 800 órányi anyag készíti fel őket a szegregált és integrált oktatás pedagógiai gyakorlatára. A gyakorlatorientált képzésben a leendő konduktorok már képzésük megkezdésekor tevékenyen bekapcsolódnak a tervezési és szervezési folyamatokba, mely tapasztalatok folyamatosan gazdagodnak, így a képzés végén felkészültek a konduktori professzió űzésére, mert kialakulnak bennük a szükséges konduktori kompetenciák (lásd a 3. ábra).

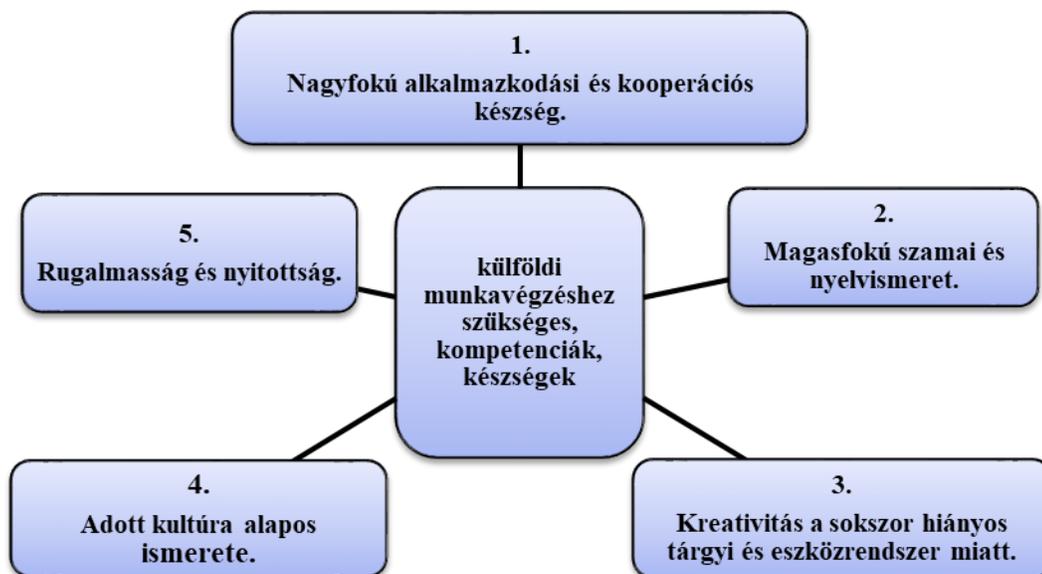


3. ábra A 8 konduktori kompetencia (forrás: Oravecz 2016)

A kompetenciák közül kiemelnénk a kommunikációt és a szakmai együttműködést. Zsebe (2018) közleményében egyrészt a tünetek halmozódásával indokolja, hogy egyre nagyobb hangsúlyt kap az egyéni fejlesztés mind a konduktori munka, mind a társszakmák oldaláról, s ennek az a hozadéka, hogy egyre inkább teret hódít a heterogén teamekben történő fejlesztés. Másrészt a munkaerő-piaci igények változásával, ahol a konduktorok mellett már megjelentek az egészségügyi, szociális és egyéb gyógypedagógiai szakterületek. Ennek ellenére a Semmelweis Egyetem Pető András Karán még mindig jellemzőbb a napi gyakorlat során a homogén konduktori teamekben történő fejlesztés. Ennek előnyeit a Semmelweis Egyetem Gyakorló Általános Iskola Egységes Konduktív Pedagógiai Módszertani Intézmény és Kollégium 2017-es Pedagógiai Programja így írja le: „A konduktív pedagógia az eredményes helyreállító nevelés meghatározó feltételét a metodikai egységen kívül az egyszemélyi nevelő – a konduktor – komplex tevékenységében látja. Annak, hogy a gyermekek nevelői egyben konduktorok, több előnye is van: nem különülnek el a különféle fejlesztési területek egymástól,

valamint tevékenysége által biztosítottá válik a gyermekek fejlődésének folyamatossága. Mindemellett ez a helyzet előnyt jelent abból a szempontból is, hogy a konduktornak szélesebb körű tájékozási lehetősége nyílik egy-egy gyermek, felnőtt megfigyelésére, hiszen többször, többféle helyzetben találkozik vele. Végül pedig nem elhanyagolható érték a nevelés-oktatás folyamatában az az érzelmi kötődés, amely a konduktor és a gyermekek között kialakul a mindennapok számtalan, sokszor bensőséges helyzetében. Ez az érzelmi kapcsolódás a tanulásban motiváló erő” (SE-PAK-EKPMI Pedagógiai Program 2017: 17).

A gyakorlatok helyszíne évfolyamonként változik, hogy a képzés ideje alatt a hallgatók minden konduktív nevelési egység működésébe bepillantást nyerjenek. A hallgatók specializálódása az első év végén történik meg. Az ötödik félévtől megismerkednek az EKPMI, a Pedagógiai Szakszolgálat és a Rehabilitációs és Egészségügyi Ellátó Osztály (felnőtt) jellemzőivel. A nyolcadik félévben a hallgatók a gyakorlóterületek fogadóképességét figyelembe véve választhatnak területet az egyéni gyakorlatuk teljesítésére. A gyakorlati területeteken töltött órák száma 1500, amelyből 300 órát töltenek óvodai nevelési, illetve iskolai tantárgy-pedagógiai gyakorlattal. A képzés kapcsán Zsebe fentebb már említett tanulmányában egyedülállónak nevezi, hogy nagyon csekély a hallgatói lemorzsolódás az országos átlaghoz képest, illetve, hogy a végzetek 97 százaléka konduktorként kap állást. A végzetek fele Budapesten helyezkedik el, szakszolgálatban vagy oktatási intézményekben. Felvázolja a jelenlegi képzés kínálat bővítését, amelynek egyik fontos eleme a konduktor MA-képzés idegen nyelven, illetve a szakszolgálatban dolgozó konduktorok számára a konduktor szakvizsgás képzés elindítása. A konduktori diploma lehetőséget ad arra is, hogy a végzetek külföldön helyezkedjenek el vele, a kutatás során ezért arra is rákérdeztünk (Oravecz 2016), hogy milyen kompetenciák, készségek, szükségesek a sikeres külföldi munkavégzéshez a konduktorok véleménye szerint (lásd 4. ábra).



4. ábra A külföldi munkavégzéshez szükséges kompetenciák, készségek a konduktorokkal készített interjúk alapján (forrás: Oravecz 2016)

Korábban szót ejtettünk a mozgásra nevelés fontosságáról, így végül a képzés bemutatását egy hallgatói óravázlat ismertetésével zárnánk, amelynek a témája a közlekedés volt. Az alapvető közlekedési szabályok elsajátítása kiemelt jelentőségű a neveltek későbbi sikeres társadalmi integrációja szempontjából. Az óravázlat segítségével a konduktori kompetenciák fejlesztését kívánjuk szemléltetni a gyakorlatban. Az óravázlat 2017. április 25-én készült. 2. e osztályos tanulók részére, a tananyag pedig a kerékpáros közlekedés volt. A konduktív pedagógiai folyamat tervezése során a hallgató nagy hangsúlyt fektetett a tanulók egyéni céljaira, ezáltal elősegítve a CP-s tanulók személyiségfejlesztését. Az egyéni célok a következők voltak: N. S. nevű tanulónál társakra való odafigyelés gyakorlása. N. K. nevű diák esetében érintett (sérült) oldal aktív használata a közlekedés során. O. V.-nél mindkét kéz aktív használata és fogásmegtartás a közlekedés során. S. R.-nél Kétkerekű kerékpáron való egyensúlyozás tanulása. V.V. nevű tanulónál lábai pedálon tartása, egy lábon való egyensúlyozás tanulása rollerrel. A pedagógusjelölt a tanulók aktív tanulását úgy segítette elő, hogy az óra bevezető részében alaposan átbeszélte a diákokkal a kerékpáros közlekedés szabályait, megismertette velük a legfontosabb táblákat és baleset megelőzési szabályokat. Az óra fő része az elméleti ismeretek szituációkban történő alkalmazása volt. A hallgató ezen az órán úgy érte el a konduktív csoportok, közösségek alakulásának segítését, hogy a tanulók három csoportban közlekedtek. A csoportok közlekedési módjában differenciált. Az N. S. nevű

tanulónak a bemelegítő körben az egész iskolaudvart be kellett járnia a kétkerekű kerékpárral, míg a társai csak a focipálya területén gyakorolták a közlekedést különböző járművek által. Ez a tanuló még további plusz feladatként a vasútátkelés területének bejárását is kapta. A tanító ismét figyelmet fordított a CP-vel élő tanuló egyéni sajátosságaira, ezzel támogatva személyiségfejlesztését. Az óra befejező részében átismételtette az órai elején elhangzottakat, így szépen integrálta szaktudományi, szaktárgyi és tantervi tudását a gyakorlatba.

A szakirodalmi alapozás jelen egysége a hazai konduktorképzést tárgyalta. A képzés sajátosságait nemcsak a szakirodalom által próbáltuk felvázolni, hanem egy konkrét hallgatói óravázlat segítségével a konduktori kompetenciák gyakorlatban történő fejlesztését is szemléltetni.

2.8. A konduktív pedagógia nemzetközi gyakorlata – kitekintés

A szakirodalmi rész végül a német és svéd gyakorlatot ismerteti. Azért ezt a két országot mutatjuk be csupán, mert a szerzőnek innen vannak tapasztalatai a külföldön történő mindennapos nevelési gyakorlatból.

2.8.1. Konduktív pedagógia Németországban

Dr. Pető András nevelési koncepciója nagy múltra tekint vissza a német nyelvterületen, elképzelésének meghonosodási folyamatát a kezdetektől napjainkig bemutatták (Fink, 1998; Kühnke és Weber 2001; *The development of Conductive Education in Germany*³ 2012; Kolumbán, 2017; Wlassits és Stelczerné Oberszt, 2017).

Az 1950 évek végén megalakult a Mozgáskorlátozott és Halmozottan Sérült Emberek Szövetsége, majd a 70-es években sorra nyíltak meg a fogyatékkal élő személyek oktatására specializálódott intézetek, és kezdetét vette a gyógypedagógusok képzése is. Már az 1960-as években méltatták a Pető Intézetben látottakat a német területről érkező szakemberek,

³ [sz.n.] http://bkf-petoe.de/2012-04_History_CE_Germany.pdf
Letöltés dátuma: 2020. 11. 16.

hangot adva azon szándékuknak, hogy jó volna ezt a pedagógiai rehabilitációt minél előbb meghonosítani Németországban is. Az első a témakörhöz kapcsolódó, német nyelvű tudományos publikációt Karin Weber jegyzi 1985-ből, amelyet a korábban 3. számú lábjegyzetként hivatkozott The development of Conductive Education in Germany forrásból ismerünk. Weber kidolgozott egy felsőfokú konduktív pedagógiai továbbképzést a Siegeni Egyetemen.

Beate Höß-Zenker, a müncheni Pfennigparade igazgatója, és az European Conductive Association ECA (Európai Konduktív Szövetség) elnöke, amely tisztséget Höß-Zenker Asszony 2013 óta tölt be. A bajorországi konduktív nevelés alapjait az 1995-ös óvoda-létrehozással a von Quadt házaspár fektette le. 1998-ban megalakult a német konduktorok szövetsége. 2000–2015 között egy kétéves továbbképzés folyt Beate Höß-Zenker szakmai irányításával Münchenben a Stiftung Pfennigparade Phoenix Konduktív Fejlesztési Centrumában terapeutáknak és pedagógusoknak. A képzést a bajor szociális és kultuszminisztérium egyaránt támogatta és finanszírozta.

A Pfennigparade története egészen az 1950-es évekre nyúlik vissza, amikor is München város lakói kezdeményezték egy olyan sokrétű szolgáltatást nyújtó cég megalapítását, amely támogatni tudja a poliomyelitis járványa következtében lebénult emberek rehabilitációját. Az intézmény az évek folyamán a legnagyobb rehabilitációs központtá vált Dél-Németország területén. Egy 2018-as prezentáció⁴ alapján a cég több mint 3000 alkalmazottat foglalkoztat. A Höß-Zenketől származó információk alapján a 2020/2021-es évben 28 konduktor áll a Pfennigparade alkalmazásában. A prezentációban található, 2017-ből származó adatok alapján több mint 125 gyermek részesült konduktív nevelésben. Inkluzív oktatásban hozzávetőlegesen 450 tanuló részesült. Az inkluzív nevelést a cég már az óvodában megkezdi. Látogatásunk során mi is megfigyelhettük az integráló óvodai csoportot (lásd fentebb részletesen a 3.5.1.-es alfejezetben). A cég nemcsak az oktatást tartja nagyon fontosnak, hanem azt is, hogy a tanulmányaik végeztével munkát is adjon a nevelteknek. 2017. október 12-én a védett munkahelyek egyikét kerestük fel közösen az intézmény igazgatójával, ahol fiatal felnőttek

⁴ [sz.n.] https://www.pfennigparade.de/images/stories/pdf/2018/pfennigparade_rehabilitation-centre.pdf
Letöltés dátuma: 2021.02.05.

képeslapokat és egyéb szép dísz tárgyakat készítettek eladásra. A látogatásról egy rövid kis összeállítást készült, amely megtekinthető a Facebookon.⁵

Beate Höß-Zenkerrel 2017. március 13-án interjút készítettünk, amelyben elmondta a konduktív neveléssel kapcsolatos személyes történetét, és beszélt terveiről az ECA-ban. Az Európai Konduktív Szövetség elnöke így mesélt az elképzeléseiről: *„Folytathatjuk a további növekedést, mert a célom az, hogy minden európai ország részt vehessen az ECA-ban. A budapesti találkozón, a 9. Konduktív Pedagógiai Világkongresszuson végül úgy döntöttünk, hogy megváltoztatjuk a tagság feltételeit. Korábban csak konduktorok voltak az igazgatóság tagjai. Most a legfontosabb kritérium az, hogy aktívan dolgozzunk a konduktív pedagógia világában, de nyilvánvalóan az új tagok felvételéhez a régi tagok jóváhagyására van szükség. Minden ország küldhet szakértőket az ECA szekcióiba. Küldetésünk az, hogy a konduktor hivatást Európában elismerjék. Németországban sok konduktort alkalmaznak, de speciális pedagógusként vagy terapeutaként alkalmazzák őket általában. Jelenleg kevés helyen lehet tényleg a diplomájuknak megfelelően, konduktorként foglalkoztatni őket. A konduktor mint önálló hivatás jelenleg nem létezik a törvényben. Az ECA elnökeként a legfontosabb célom az, hogy a konduktor mint önálló szakma elismerté váljon, és hogy a közeljövőben több képzési lehetőség legyen ezen szakemberek számára”* (forrás: a szerző németországi kutatási anyaga).

Desits (2019) ismerteti a németországi konduktorképzés aktuális fejleményeit. A szerző „*novumként*” értékeli a 2017 októberében elindult projektet, amelynek a Nürnbergi Evangélikus Főiskola ad otthont. Novum egyrészt azért, mert ez az első főiskolai szintű gyógypedagógus-képzés Bajorországban. Másrészt újdonság olyan szempontból is, hogy az első akkreditált konduktív pedagógiai szakirány egy német főiskolán. Desits, kiemeli a szülők és szakemberek aktivista tevékenységét az elterjedésében.

A 7 féléves gyógypedagógiai alapképzés képzés egyik választható szakiránya a Konduktív nevelés és inklúzió, a másik specializáció a Gyógypedagógiai diagnosztika és inklúzió. A képzést 2018-ban sikerült akkreditáltatni. Évfolyamonként jelenleg 30 hallgató kerülhet be a képzésre, jó érettségi és szakbizonyítványi átlaggal. Továbbá olyanok is jelentkezhetnek, akiknek van minimum hathetes szociális vagy gyógypedagógiai területen

⁵ <https://www.facebook.com/hoesszenker/posts/1646074492091382>

Letöltés dátuma: 2021. 02. 05.

szerzett tapasztalatuk. A 7 félév egy négyszemeszteres első, és egy háromszemeszteres második képzési periódusból épül föl, az első képzési szakaszból való továbbtanulásnál fontos, hogy a hallgató milyen eredménnyel zárta azt. A teljes ismeretanyagot 5 modul fedi le. Az alapismereti tárgyak közé tartoznak: általános gyógypedagógia, tanácsadás és kommunikáció, jogi ismeretek, gyógypedagógiai antropológia, neveléstudományi és orvosbiológiai alapok, valamint kutatómódszertani ismeretek. A képzés a szakdolgozati modullal zárul.

Höb-Zenker a vele készített interjúban még csak reményét fejezte ki azzal kapcsolatban, hogy Bajorországban is lesz egyszer konduktorképzés, ez az álom 2018-ban be is teljesült (Desits 2019).

2.8.2. Konduktív pedagógia Svédországban

A következő egységet a svéd konduktív nevelésnek szenteljük. Mullback (2016) és Nádasi (2018) részletesen tárgyalják a konduktív nevelés svédországi elterjedését. A svédországi konduktív nevelésnek, Svédországban a *Yes You Can* című film hozta meg a népszerűséget, hasonlóan a nagy-britanniai helyzethez, ahol szintén egy film, a *Standing up for Joe* című film által lett ismert a konduktív nevelés. A *Yes You Can* főszereplője és egyben rendezője Lars Mullback, aki maga is súlyos CP-vel született. A film elérhető és megtekinthető angol és svéd nyelven is a Move and Walk weboldalán. Az alkotás 1996-ban elnyerte a Berliini Filmfesztivál legjobb európai tévés dokumentumfilmjének díját. A film a főszereplő három és fél hónapos magyarországi tartózkodását dokumentálja. Ez idő alatt teljesen megváltozik az önmagához való viszonyulása és a testtudata. A rehabilitáció kezdetén Lars szkeptikus volt, és nem hitt benne, hogy bármit képes megtanulni. Ezzel szemben rövid idő alatt, önmagát is meglepve sok új képességet elsajátított a foglalkozásokon. A dokumentumfilm jól szemlélteti azt, hogy a svéd rehabilitációs rendszer miben más, mint a konduktív pedagógia. Mullback 2016-os művében egy gondoskodó édesanyához hasonlítja a svéd rehabilitációs rendszert, ahol mindenki megkapja a neki járó törődést. A legnagyobb különbséget a szerző abban látja, hogy a rehabilitációs szakemberek elsődleges feladata, hogy fenntartsák a már meglévő testi működéseket. Ellentétben a konduktorral, aki tanítja és rávezeti a sérültet, aki így önmagát képes ellátni. Mullback a konduktív pedagógia meg- és elismertetéséért tett filmes tevékenységéért

2016-ban a 9. Konduktív Pedagógiai Világkongresszuson átvehette a Tiszteletbeli Konduktor kitüntetést.

Svédországban 1993-ban törvénybe iktatják a személyi asszisztenciára való jogot. A Move and Walk 1997-es nassjöi indulása óta bejegyzett részvénytársaságként üzemel, magyar tulajdonosi gárdával. A Move and Walk Intézmény a svédországi konduktív nevelés bázisa és hasonló megbecsülésnek örvend az országban, mint Magyarországon a Semmelweis Egyetem Pető András Kara. A legrégebbi szolgáltatás az intézménynél a négyhetes szakaszos, azaz intervallumnevelés, amely évente egyszer ingyenesen vehető igénybe. 2010 óta a cég újabb szolgáltatásai közé tartozik, igazodva a fent említett személyi asszisztencia törvényhez, a személyi segítők képzése és közvetítése.

A Move and Walk göteborgi intézetében működő speciális iskola összehangolja a konduktív nevelést és a svéd alaptantervet, amely nem tantárgyalapú, hanem tématerületeket határoz meg, s ebbe vannak beillesztve a konduktív feladatsorok és fejlesztési területek. Mivel a legtöbb gyermek nemcsak a mozgásában akadályozott, hanem nem rendelkezik verbális kommunikációval sem, ezért az iskolai programban a zenei és művészeti nevelés mellett kiemelt figyelmet fordítanak a különféle kommunikációs eszközökkel való nyelvhasználat tanítására. A szakembereknek a nyelvi nehézségek leküzdését saját mentorrendszerrel segítik, egy tapasztaltabb kolléga felügyeli a kezdő, a svéd nyelvvel még csak ismerkedő konduktorok programvezetését. A göteborgi intézmény jelenleg 17 konduktort foglalkoztat. Az iskolás korosztály rehabilitációján túl a göteborgi felnőtt foglalkoztató részlegben gondoskodnak a 20. életévüket betöltött fiatalok ellátásáról is, akik kézműves tárgyakat készítenek eladásra.

Az országban dolgozó konduktoroknak van szakszervezete, azonban a konduktorképzés jelenleg még hiányzik a svéd felsőoktatás kínálatából. A Svéd Konduktorok Szövetségét 2004-ben alapították, jelenleg 30 konduktor a tagja. Tóthné Horváth Eszterrel, aki a Move and Walk elnevezésű cég igazgatója és a Svéd Konduktorok Szövetségének elnöke 2016. július 27-én készítettünk interjút, többek közt a szövetséggel kapcsolatos elképzeléseiről. Erről és az ECA-ban való terveikkel kapcsolatban így nyilatkozott: *„A legfontosabb cél továbbra is a konduktív pedagógia elfogadtatása, megismertetése, a finanszírozás megteremtése. Az információk terjesztése a szülők és a döntéshozók felé. A szakma védelme borzasztó fontos. A legnagyobb feladatunk az ECA-n belüli képviselőt, és annak a formálása, hogy hogyan képviselje*

egységesen, európai szinten a konduktív nevelést, mert több ország, többféle igény, s így más-más meglátások születnek a konduktív nevelésről. Egy nemzetközi szintű szakmai képviselőt szeretnénk, amely meg tudja valósítani a tényleges kondukciót. Egységesíteni kell a szakmai elvárásokat. Erre véleményem szerint azért van szükség, mert túl sok hamis vélemény alakul ki a konduktív pedagógiával kapcsolatban, lehet akár a túlzó pozitív elvárásokra gondolni, vagy ennek az ellentettje is gyakran megeshet, hogy negatív élmény miatt elutasítóak. Sajnos jelenleg nincs egy nemzetközi kamara, mint például az orvosoknál, ami felügyeli, hogy hogyan alkalmazzák a konduktív pedagógiát, és legitimációt ad a konduktoroknak” (forrás: a szerző svédországi kutatási anyaga; lásd részletesen a 4. számú mellékletben).

A konduktív pedagógiai szervezetek vezetőivel készült interjúk mellett egy vizsgálat alapján (Oravecz, 2018) mélyebb betekintést is adunk a szervezetek céljaiba. A vizsgálati mintába olyan konduktorok kerültek, akik tagjai hazai vagy nemzetközi konduktív pedagógiai szervezeteknek. Egy 13 kérdést tartalmazó online kérdőívet készítettünk angol és magyar nyelven a konduktív pedagógiai szervezetek működésével, feladataival kapcsolatban. A magyar változatot 21-en töltötték ki, míg az angol változatot 71-en válaszolták meg, jól látható, hogy az angol nyelvű változat fokozta a válaszadói kedvet. A két kérdőívet összesen 87 nő és 5 férfi válaszolta meg. Az életkori eloszlás alapján 27 fő 20 és 30 év között volt, 25 fő 30 és 40 év között volt. A teljes mintából 28 válaszadó 40 és 50 év között volt. 10 fő volt 50 és 60 év között és csupán egy fő volt 60 éven túl egy személy pedig nem adott választ az életkorával kapcsolatban.

A válaszadók konduktori munkatapasztalatának eloszlása alapján 24 fő válaszolta, hogy kevesebb, mint öt éve dolgozik konduktorként. Kereken öt éve hét fő dolgozik a szakmában. Több, mint ötéves munkatapasztalattal 11 fő rendelkezik. Tízéves munkatapasztalattal hét fő volt a mintában. Legtöbbször 10 évnél is több munkatapasztalattal 43 fő szerepelt. Nyílt kérdés formájában kértük a kitöltőket, hogy indokolják meg, hogy miért léptek be az általa felsorolt szervezetek valamelyikébe. A következő válaszok születtek: *„A konduktív nevelés szakmai közösségének tagja szerettem volna lenni. A különböző megvalósuló gyakorlatok megismerése, a konduktorok irányába eltérő szakmai, munkaadói, társadalmi és intézményi elvárások megismerése miatt. Szakmaegyeztetések, véleménycserék, szakmai programok lehetősége miatt.”* Egy másik kitöltő így indokolta döntését: *„Fontosnak tartom a szakmai szervezeteket,*

mert képviselik a szakmai érdekeket, egységes célokat tűznek ki és segítik az összefogást!” A válaszokból kitűnik, hogy legtöbben a szakmai identitásuk erősítése végett léptek be a különböző nemzeti és nemzetközi szervezetekbe. Mind a magyar, mind az angol változatban egyértelmű igennel feleltek arra a kérdésre, hogy fontosnak tartják-e ezen szervezetek működését. Majd ezt követően nyílt válaszban meg kellett indokolniuk, hogy miért tartják fontosnak ezen szakmai szervezetek működését. A következő válaszok születtek: *„Együttgondolkodás, tájékoztatás, közös reflexió a pedagógus társadalmat, a konduktív nevelést érintő kérdésekre.”*, *„Összefogja az azonos elhivatottságú szakembereket. Gyarapodhat a tudásunk. Könnyebben befolyásolhatjuk a törvényhozókat.”* Itt is előtérbe került a tudásgyarapodás vágya, valamint hogy a szervezet tagjaiként egységesen pozitív irányba tudják befolyásolni a pedagógia tudományát, amely által jobb feltételeket tudnak majd teremteni a jövőben a szakembereknek és a nevelteknek egyaránt. További nyílt kérdés formájában Oravecz 2018-as művében arra is rákérdezett, hogy hogyan járulhatnak hozzá ezek a szakmai szervezetek a konduktív pedagógia minőségi terjedéséhez. Egy válaszadó a kérdés kapcsán a következő gondolatokat fogalmazta meg: *„Véleményem szerint az elterjedést és a minőségi munkát egyaránt jelentősen segítik a szakmai szervezetek. Társszakmai fórumokkal, konferenciákkal, tájékoztató előadásokkal, valamint tájékoztató füzetek, kiadványok által.”* A kitöltőknek szabadon meg kellett fogalmazniuk, hogy ők miben látják, és hogyan definiálják a felsorolt konduktív pedagógiai szervezetek célját. Néhány a kapott válaszok közül: *„Segíteni a konduktív pedagógia lényeges kérdéseinek, feladatainak mai megfogalmazását. Az oktatásügyben a konduktív pedagógia eredményességének felmutatásával biztosítani helyét a neveléstudományokban. Fontosnak gondolom, hogy új lehetőségeket keressünk a fennmaradáshoz, a pedagógiánk terjesztéséhez. Szükségesnek érzem, hogy megtartsuk pedagógiánk egyedi jellemvonásait, és hogy megakadályozzuk, hogy beolvasszák más pedagógiai rendszerekbe.”*

Lind (2000) a Move and Walk nássjöi intézményében végzett kérdőíves felmérést szülők körében. A kérdőívet végül 109 szülő válaszolta meg. A szülők többsége elégedett volt a rehabilitációs szolgáltatással, mert gyermekük önállóbb lett a vécéhasználat vagy a helyzetváltoztatás területén. A felmérésben résztvevők többsége boldogan konstataálta azt is, hogy gyermekük jóval motiváltabbá vált, mint a tréning megkezdése előtt. A szülői elvárások részben vagy egészben teljesültek, a cég által nyújtott szolgáltatással elégedettek voltak. Lind

(2003) a rehabilitációs szakemberek szemszögéből is ismerteti a konduktív pedagógia eredményességével kapcsolatos vélekedéseket, amelyben a szakemberek kiemelték, hogy az leginkább a mozgásos területeket fejleszti hatékonyan.

2.8.3. Eltérések a magyarországi konduktív neveléshez képest

A személyes látogatások alkalmával néhány különbséget is megfigyeltünk. Mind Németországban, mind Svédországban megoldott a fiatal felnőtt CP-vel élők rehabilitációja. Az értekezés szerzője a látogatások során maga is részt vett ilyen mozgásfejlesztő foglalkozásokon 2017. október 12-én, illetve 2019. október 2-án. Magyarországon a konduktív nevelés sclerosis multiplexes és Parkinson-kórral élő betegek számára elérhető, jelenleg nem működik felnőtt CP-s rehabilitációs csoport. A felnőtt rehabilitációs részlegek védett munkahelyként is üzemelnek, ahol leginkább kézműves tárgyakat készítenek és kínálnak eladásra. A fentebb ismertetett cégeknek nagyobb hangsúlyt kell fektetniük a konduktorok idegen nyelvi kompetenciáinak fejlesztésére, hiszen elvárás a Magyarországról érkező konduktoroktól, hogy pár hónap után képesek legyenek németül és svédül is feladatsort vezetni. A célország nyelvén gördülékenyen kommunikálni a gyerekekkel és a hozzátartozóikkal. Ezt a két cég a konduktoroknak szervezett szakmai nyelvórákkal, valamint mentorprogrammal segíti. Ebben a részben szakirodalmi előzmények és a szerző személyes tapasztalata segítségével a konduktív nevelés német és svéd gyakorlatát ismertettük, és összegeztük a magyar gyakorlattól való leglényegesebb eltéréseit.

3. AZ EMPIRIKUS KUTATÁSOK EGYMÁSRA ÉPÜLÉSE, A KUTATÁSI EREDMÉNYEK BEMUTATÁSÁNAK LOGIKAI SORRENDJE AZ ÉRTEKEZÉSBEN

A doktori értekezés alapvetően a konduktív nevelés, mint egy lehetséges módszer szerepét kívánja feltárni a központi idegrendszerileg sérült, mozgásszervi fogyatékossgal élő személyek integrációjában. Ahhoz, hogy a témát minél szélesebben tudjuk feltárni, egy átfogó, többféle kutatási módszert felölelő vizsgálatot folytattunk le.

Kiemelten fontosnak tekintjük annak megismerését, hogy a köznevelésben jelenleg milyen az integráció helyzete az érintett pedagógusok véleménye alapján, és hogy a leendő és a már aktív pedagógusok hogyan ítélik meg az integrációt, mint lehetőséget: milyen előnyeit és nehézségeit tapasztalják a mindennapokban. Így kérdőíves vizsgálat keretében (lásd a 8. számú mellékletben részletesen) kérdeztünk meg pedagógusokat (n=315) arról, hogy mit gondolnak az integráció helyzetéről, valamint, hogy mit gondolnak az integrációt leginkább nehezítő tényezőknél munkájuk során. A kutatásban kifejezett célunk volt, hogy az együttnevelést nehezítő tényezőket több szempontból megvizsgálva az integráció mélyebb összefüggéseire is fényt derítsünk, továbbá kiemelten fontosnak tartjuk, hogy a mozgássérült gyermekek integrációját, annak nehézségeit és lehetőségeit jelen vizsgálat eredményei által megismerjük.

Ezt követően azoknak a kutatásoknak az eredményeit közöljük, amelyet konduktív nevelésbe bevont személyek, mint neveltek (n=31), valamint konduktorok (n=34) körében végeztünk, interjú módszerét alkalmazva (lásd részletesen a 9. és 10. számú mellékletekben). Mind a nevelteket, mind a konduktorokat azzal a céllal kerestük meg, hogy feltárjuk véleményüket a konduktív nevelésről, annak pedagógiai-társadalmi integrációban betöltött szerepéről.

Majd a kutatás végkimenetelét tekintve, az integráció csúcán azt kívánjuk bemutatni, hogy vannak olyan személyek, akik fogyatékossgal élőként (n=8), még tovább specifikálva CP-s, korábbi konduktív neveltként (n=5) az önmegvalósítást pedagógusi hivatást választva tudták elérni, így segítve az integrációs-inklúziós törekvéseket és hirdelve a konduktív nevelés esélyteremtő szerepét lásd részletesen a 11. számú mellékletben.

Minden kutatási módszernek külön céljai, kérdései és hipotézisei vannak, valamint a vizsgált minta is kutatási módszerként különböző. Ezért eredményeink közlésének struktúráját a következőképpen építjük fel:

- bemutatjuk az aktuális vizsgálat célját, a megfogalmazott kérdéseket és hipotéziseket;
- ismertetjük a vizsgálati mintát és az alkalmazott vizsgálati módszereket;
- ezt követi az eredmények közlése, amelyet a hipotéziseink mentén szervezünk logikai egységbe;
- majd a következtetéseinket közöljük, szintén a hipotézisek mentén.

4. A KUTATÁS EREDMÉNYEI

4.1. A sikeres együttoktatás feltételei és lehetőségei, valamint az integrációt nehezítő tényezők a megkérdezettek véleménye alapján

Az eredmények közlésének sorrendjében – mint ahogyan azt fentebb is említettük – az integráció jelenlegi helyzetét feltáró, nagymintás, kérdőíves kutatásunkat közöljük első ízben.

Ezen kutatással alapvetően - az integráció helyzetének feltárásán túl - az is célunk volt, hogy a – mozgássérült gyermekek/tanulók együttoktatásának, együttnevelésének helyzetét megismerve – a konduktív pedagógia integrációban betöltött szerepét is meg tudjuk majd ismerni.

Hiszen a jelenlegi integrációs törekvések minden fogyatékoság típusra vonatkozóan az együttnevelést támogatják ugyan, és ahogyan a statisztikai adatok is alátámasztják, valóban kint vannak ezek a gyermekek a köznevelés rendszerében, annak feltérképezése, hogy ez milyen hatással van a gyermek és/vagy a pedagógus mindennapi életére, csak kevés kutatásban kerül előtérbe.

A komplex konduktív nevelés célja pedig a mai felfogás szerint megegyezik az integráció céljaival, vagyis, hogy a gyermeket a konduktív nevelés abban kívánja segíteni, hogy a társadalomba való betagozódása – a lehetőségekhez képest – minél problémamentesebb legyen.

Ennek létjogosultságát és szerepét szeretnénk ezzel a kutatással beágyazni az integrációs-inklúziós szemléletbe.

4.1.1. A kutatás céljai, kérdései és hipotézisei

A kutatás struktúrájának, felépítésének és szempontjainak ismertetésében törekszünk a célok, kérdések és hipotézisek hármasságát megtartva, azokat együtt kezelve bemutatni az olvasó számára azért, hogy az eredmények ismertetésekor ezzel is támogassuk a könnyebb értelmezhetőséget.

A kutatási céljaink és kérdéseink, valamint az ezek alapján felállított hipotéziseink tehát a következők:

C₁: A kutatás elsődleges célja, hogy általa feltérképezzük az integráció jelenlegi helyzetét, annak személyi és tárgyi feltételeinek meglétét a megkérdezett pedagógusok véleménye alapján.

K₁: Milyenek az integrációs feltételek a megkérdezett pedagógusok szerint ma Magyarországon?

H₁: Feltételezzük, hogy a megkérdezett pedagógusok véleménye az integráció intézményi (tárgyi és személyi) feltételeiről az, hogy azok jó része hiányos, az integrált oktatás sikeres megvalósításához nem elegendők.

C₂: Célunk, hogy megismerjük az integráltan oktatott SNI tanulók oktatása-nevelése során leggyakrabban felmerülő problémákat.

K₂: Milyen nehézségekkel néznek szembe a megkérdezett pedagógusok az SNI tanulók együttoktatása, együttnevelése során?

H₂: Feltételezzük, hogy a legnagyobb nehézség a pedagógusok számára az integráció folyamatában az SNI tanulók társas kapcsolati problémáinak, a bántalmazás és a kirekesztés problémáinak a leküzdése.

C3: Célunk, hogy az integráció nehézségeit a megkérdezett pedagógusok életkora mentén differenciáljuk azért, hogy az együttnevelés mélyebb összefüggéseit feltárhassuk.

K3: Milyen szerepe van az integrációban felmerülő nehézségek leküzdésében a pedagógus életkorának?

H3: Feltételezéseink szerint összefüggés van a pedagógus életkora és a különböző, integrációt nehezítő tényezők kezelése között abban, hogy a fiatalabb pedagógusoknak szignifikánsan nagyobb problémát okoz az együttnevelést nehezítő tényezők kezelése, mint idősebb, tapasztaltabb kollégáiknak.

C4: Célunk, hogy az integráció nehézségeit a megkérdezett pedagógusok munkatapasztalata alapján differenciáljuk azért, hogy az együttnevelés mélyebb összefüggéseit feltárhassuk.

K4: Milyen szerepe van az integrációban felmerülő nehézségek leküzdésében a pedagógus munkatapasztalatának?

H4: Feltételezéseink szerint szoros összefüggés van a munkatapasztalat és az integráció során felmerülő nehézségek kezelése között, mégpedig abban, hogy minél tapasztaltabb egy pedagógus, annál kevésbé okoznak ezek a tényezők nehézséget számára.

C5: Célunk, hogy az integráció nehézségeit a megkérdezett pedagógusok iskolai végzettsége mentén is differenciáljuk azért, hogy az együttnevelés mélyebb összefüggéseit feltárhassuk.

K5: Milyen szerepe van az integrációban felmerülő nehézségek leküzdésében a pedagógus iskolai végzettségének?

H5: Azt feltételezzük, hogy a gyógypedagógus, és/vagy konduktor végzettséggel rendelkezőknek az integráció során felmerülő nehézségek kezelése szignifikánsan könnyebbnek bizonyul, mint az általános pedagógiai ismeretekkel rendelkező kollégáiknak.

C6: Célunk továbbá, hogy az integráció nehézségeit a megkérdezett pedagógusok integrációs tapasztalatai mentén differenciáljuk azért, hogy az együttnevelés mélyebb összefüggéseit feltárhassuk.

K6: Milyen szerepe van az integrációban felmerülő nehézségek leküzdésében a pedagógus integrációban szerzett tapasztalatának az SNI kategóriák mentén?

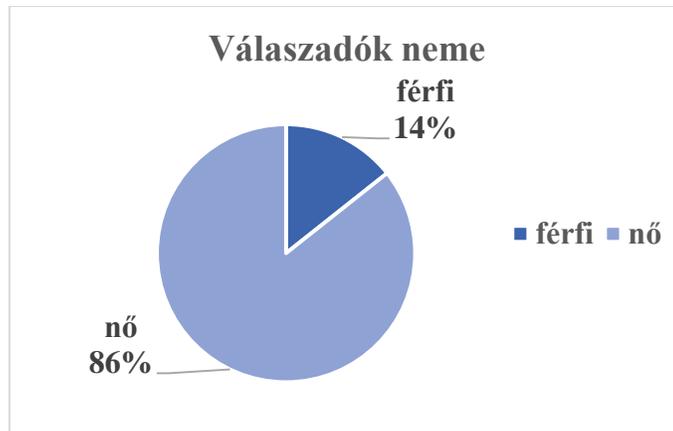
H6: Feltételezzük, hogy azok a pedagógusok, akik mozgássérült gyermekek, tanulók integrációjában érintettek, az együttnevelés során felmerülő nehézségek kezelésében szignifikánsan jobb teljesítményt mutatnak, sikeresebbnek érzik magukat, mint a többi SNI kategóriát integráló pedagógus kollégáik.

4.1.2. A minta jellemzése és a vizsgálati módszer bemutatása

A minta jellemzése

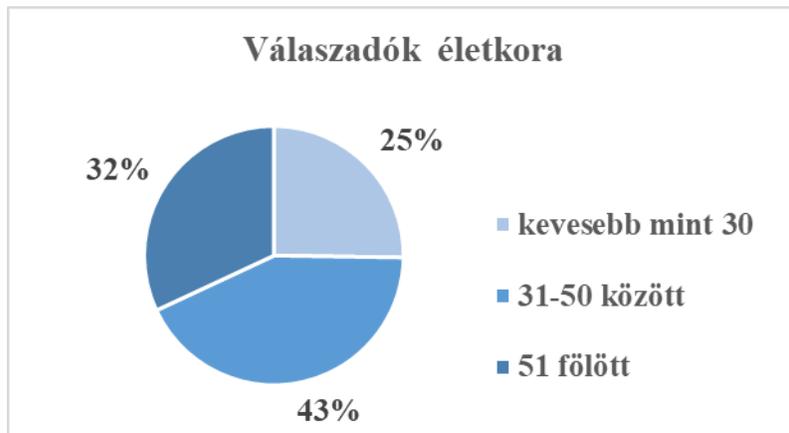
Kutatásaink alapján nem vonhatunk le az egész populációra vonatkozó következtetéseket, hiszen nem minden részkutatás esetében sikerült olyan mintát elérni, akiknek az összetétele ugyanolyan volna, mint az alapsokaságnak (Babbie, 2008). Ennek ellenére úgy véljük, hogy az elvégzett kutatások legfőbb értéke abban rejlik, hogy a kutatási problémáról hiánypótló információkat ad. A nem reprezentatív kutatásnak is van értéke, de az eredményeink korlátozottak, így csak a vizsgált mintára vonatkoztathatóak. Tisztában vagyunk vele, hogy azokat nem általánosíthatjuk a teljes populációra (Falus, 2014).

A mintavétel a Klebelsberg Központ oldalán található Tankerületi Központok, és az egyes központokhoz tartozó intézmények vezetőinek e-mailben történő megkeresése, illetve a legnépszerűbb közösségi oldal nyújtotta lehetőségeket kihasználva történt. Érdekes kutatói tapasztalat volt számunkra az adatgyűjtés és a célpopuláció elérése kapcsán, hogy a közösségi oldalon gyorsabban reagáltak az intézmények pedagógusai, mint e-mailben. Végül 315 kitöltés érkezett. A kitöltők jelentős többsége, 86%-a nő (lásd a 5. ábra).



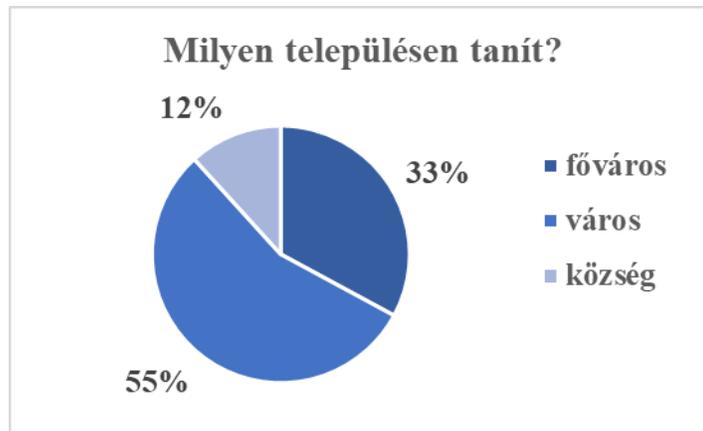
5. ábra Nemek szerinti eloszlás a vizsgált pedagógus mintában (forrás: A szerző)

A válaszadók életkori eloszlása alapján a teljes minta 43%-a 31 év és 50 év közötti, 32%-a pedig 50 év feletti. Csupán 25 százalékban szerepelt a fiatalabb, 30 év alatti generáció, tehát összességében a középkorú és az idősebb pedagógus generáció képviseltette magát a mintában (lásd a 6. ábra).



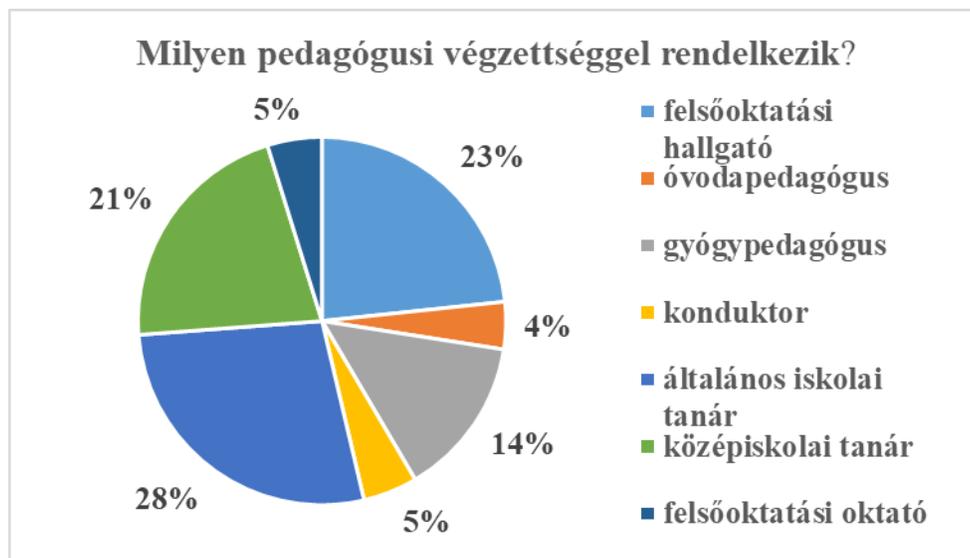
6. ábra Életkor szerinti eloszlás a vizsgált pedagógus mintában (forrás: A szerző)

A település típusa alapján a kitöltők 55%-a városban, 33%-a a fővárosban tanít. A 315 fős minta kisebb hányada, csupán 12%-a oktat községben (lásd 7. ábra)



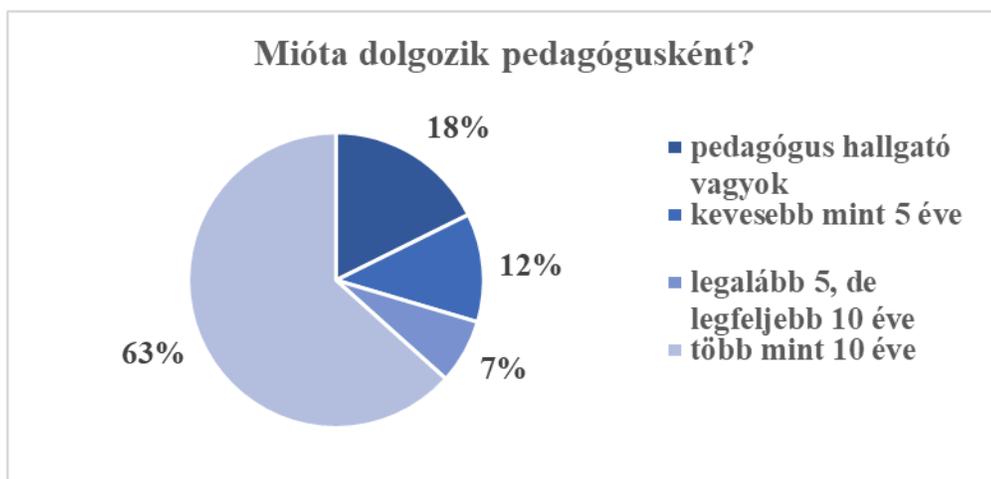
7. ábra Település típusa szerinti eloszlás a vizsgált pedagógus mintában (forrás: A szerző)

A végzettségek eloszlása alapján a teljes vizsgálati populáció 28%-át általános iskolai tanárok tették ki, további 21%-ban a kitöltők középiskolai tanári diplomával rendelkeztek. Csekélyebb százalékban képviseltették magukat a konduktor (5%), és a gyógypedagógus végzettségűek (14%) (lásd a 8. ábra).



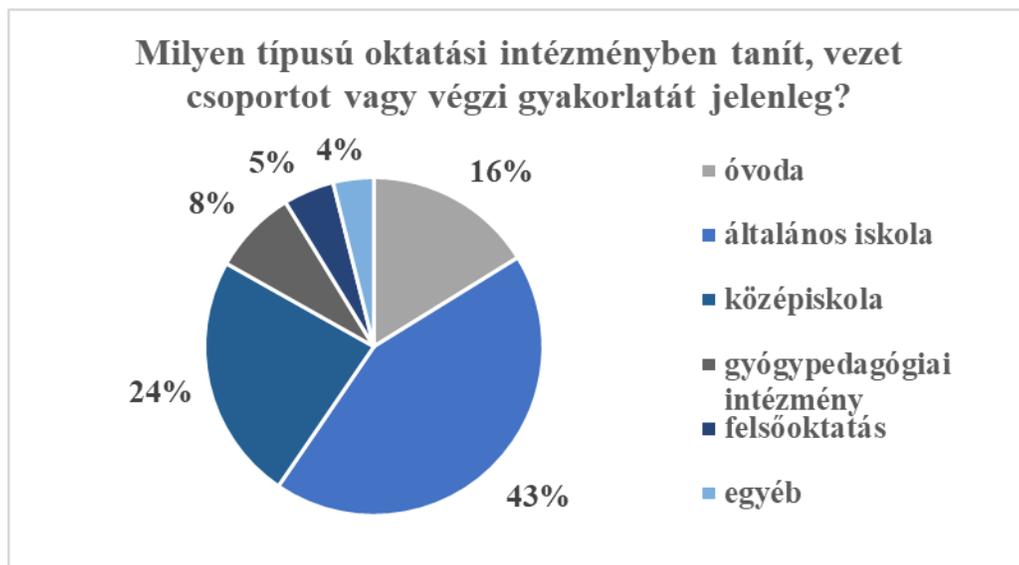
8. ábra Végzettség szerinti eloszlás a vizsgált pedagógus mintában (forrás: A szerző)

A munkatapasztalat alapján a jelentős többség (a válaszadók 63%-a) már több, mint 10 éve van a pedagógusi pályán (lásd 9. ábra)



9. ábra Munkatapasztalat szerinti eloszlás a vizsgált pedagógus mintában (forrás: A szerző)

Az intézmény típusára vonatkozóan arra a megállapításra jutottunk, hogy a köznevelési intézmények tekintetében a legtöbb kitöltés az általános iskolából (43%) és a középiskolából (24%) érkezett (lásd a 10. ábra)



10. ábra A kérdőív N=315 intézménytípusa szerinti eloszlása (forrás: A szerző)

Összességében elmondható, hogy a középkorú, városi, általános iskolai tanítónők voltak a legaktívabbak a kitöltői csoportok közül. A pedagógusi hivatás női dominanciáját, valamint a középkorú korosztály IKT kompetenciáit tekintve ez az eredmény nem is olyan meglepő számunkra.

A vizsgálati és adatelemzési módszerek

Kutatásaink feltáró és leíró jellegűek. A feltárás egy elfogadott és alkalmazott cél lehet olyankor, amikor a kutató új érdeklődési terület felé fordul, illetve akkor is, amikor még új, eddig kevésbé vizsgált terület keltette fel kutatói kíváncsiságát (Babbie 2008: 106).

A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatási integrációjával kapcsolatban nagymintás vizsgálat elvégzésére törekedtünk. A kérdőíves vizsgálatok legfőbb értéke pedig az, hogy nagy alapsokaságok jellemzésére alkalmasak. Ezért jelen kutatásunkban online kitölthető kérdőívet készítettünk a Google Drive kérdőívszerkesztő programja által. A kérdőív összesen 25 kérdést tartalmazott (lásd a 8. számú melléklet). A kitöltés önkéntesen és anonim módon történt. A tényleges adatgyűjtés 2017 novemberében kezdődött meg, addig formálódott a kérdőív szerkezete.

Az adatok kiértékelése az SPSS statisztikai elemző program 22-es verziójával történt. A kapott adatokat leíró és következtető statisztikai eljárásokkal elemeztük ki.

A következtető statisztikák közül T-próbát, korrelációs számítást, klaszteranalízist és varianciaanalízist használtunk. Szignifikancia szintnek a társadalomtudományokban elfogadott és alkalmazott 5 százalékos hibahatárt ($p < 0.05$) vettük alapul.

4.1.3. A kutatás eredményei

Mint ahogyan azt már felvázoltuk, az eredmények tárgyalását a hipotéziseink mentén szervezve mutatjuk be. A könnyebb értelmezhetőség szempontjából a hipotéziseink mentén az alábbi tematikus pontokba szedve, rendezve azokat:

- Az integráció jelenlegi helyzete, tárgyi és személyi feltételeinek megléte a megkérdezettek véleménye alapján
- Az integrálás során leggyakrabban felmerülő nehézségek a megkérdezettek véleménye alapján

- A megkérdezett pedagógusok életkora, mint az integrációban felmerülő nehézségek kezelésének egyik lehetséges, befolyásoló tényezője
- A megkérdezett pedagógusok munkatapasztalata, mint az integrációban felmerülő nehézségek kezelésének egyik lehetséges, befolyásoló tényezője
- A megkérdezett pedagógusok iskolai végzettsége, mint az integrációban felmerülő nehézségek kezelésének egyik lehetséges, befolyásoló tényezője
- A megkérdezett pedagógus integrációs tapasztalata, mint az integrációban felmerülő nehézségek kezelésének egyik lehetséges, befolyásoló tényezője

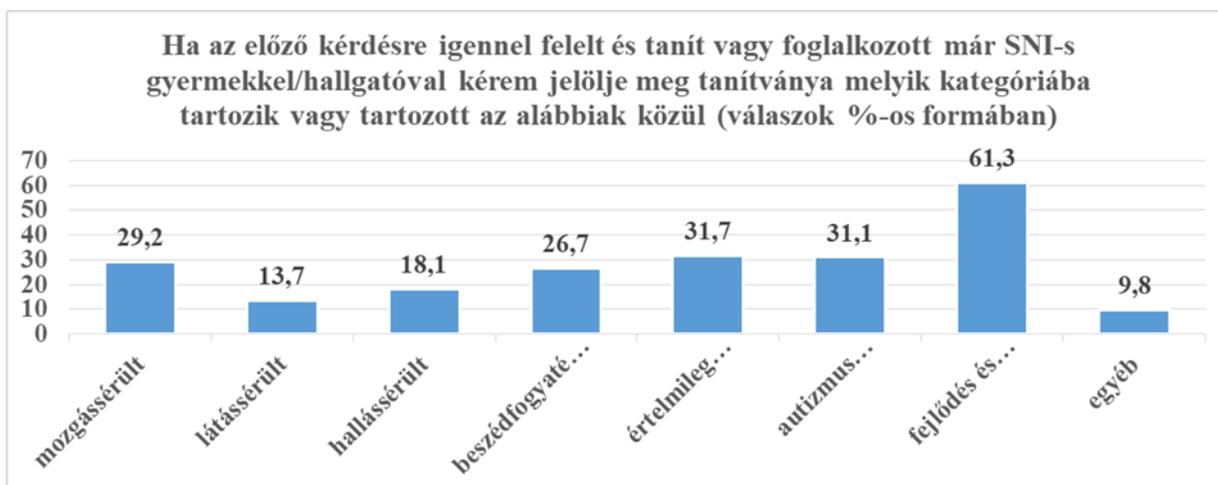
Az integráció jelenlegi helyzete, tárgyi és személyi feltételeinek megléte a megkérdezettek véleménye alapján

A teljes minta 39%-a 21 és 30 fős osztálylétszámokkal, további 11% pedig 31 fő feletttel dolgozik, vagy dolgozott a mindennapi munkája során (az osztály- és csoportlétszámok részletes adatait lásd a függelékben). Ha az integrációt állítjuk a középpontba, akkor figyelemfelhívó, hogy a vágyott csoport/osztálylétszám, amely nem több, mint 15 csak egy idealisztikus elvárás a mintában szereplő pedagógusok 50%-nak, amely valószínűsíthetően rányomja a bélyegét az integráció sikeres megvalósítására.

A kitöltők 62%-a felelte, hogy jelenleg is tanít SNI diákat és a teljes minta csupán 10 százaléka azt, hogy még egyáltalán nem tanított SNI gyermeket (az erre vonatkozó adatokat lásd a függelékben).

Jól kivehető, hogy a válaszadók 61,3%-a egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő diákat oktat, vagy oktatott, a mozgássérültek, mint tanított fogyatékosági csoport a negyedik leggyakoribb volt a válaszadók bevallása alapján (29,2%), de ez még így is igen magas aránynak tekinthető, hiszen a megkérdezettek közel 1/3-a találkozott már mozgásszervi fogyatékos gyermekkel, tanulóval az integrációs folyamatban (lásd a 11. ábra)

A felsorolt 8, különböző SNI-kategória közül (mozgássérült, látássérült, hallássérült, beszéd fogyatékos, autizmus spektrum zavarral küzdő, egyéb pszichés fejlődési zavaros, értelmileg akadályozott, egyéb kategóriák) a kitöltők 61%-a egy-két kategóriával foglalkozott már pedagógusi munkája során (az erre vonatkozó részletes ismereteket lásd a függelékben).



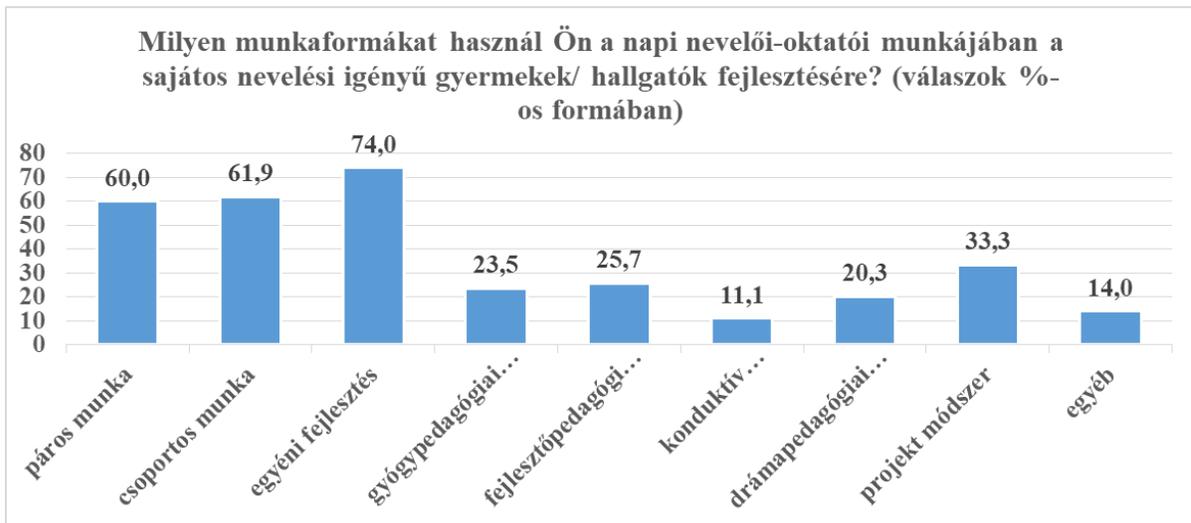
11. ábra Az SNI tanítvány fogyatékosági típusának eloszlása a mintában (forrás: A szerző)

A kérdőívben rákérdeztünk arra, hogy a pedagógusok jelenlegi oktatási intézménye milyen személyi és tárgyi feltételekkel rendelkezik az integrált oktatás hatékony megvalósításához. Ezeknek a százalékos gyakoriságát, és a kérdőívben megadott választási lehetőségeket mutatja be a 12. ábra. A személyi feltételek esetében úgy tűnik, hogy jónak tekinthető az intézmények fejlesztőpedagógusi, gyógypedagógusi, logopédusi és iskolapszichológusi ellátottsága, a tárgyi feltételek közül pedig a fejlesztőszoba az, amely a megkérdezett pedagógusok több, mint a fele szerint rendelkezésre áll és a speciális taneszközök megléte is magasan értékelt.



12. ábra Az intézmények személyi és tárgyi feltételekkel való ellátottsága (forrás: A szerző)

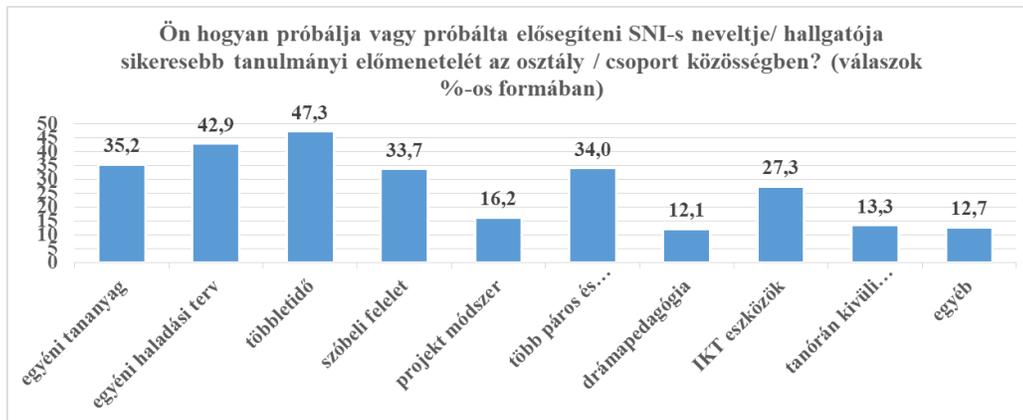
A hatékony pedagógiai munkához elengedhetetlen a különféle munkaformák alkalmazása, így megkérdeztük a kitöltőket arról, hogy munkájuk során melyiket/melyikeket alkalmazzák a leggyakrabban SNI tanulók fejlesztésében. A 13. ábra ismerteti a pedagógusok által alkalmazott munkaformákat.



13. ábra Az alkalmazott munkaformák az SNI diákok fejlesztésére (forrás: A szerző)

A válaszok tükrében elmondható, hogy leginkább az egyéni fejlesztést alkalmazzák a megkérdezett pedagógusok az SNI tanítvány fejlesztésére. Kevésbé használják az olyan alternatív tanulási technikákat, mint a drámapedagógia, vagy a projekt módszer.

A kutatás vizsgálta továbbá azt is, hogy a tanárok milyen módon segítették az SNI diákok tanulmányi előmenetelét. Ezt prezentálja a 14. ábra Leginkább többletidővel és egyéni haladási terv kidolgozásával próbáltak segítséget nyújtani számukra.



14. ábra Az SNI diákok tanulmányi előmenetelének segítése (forrás: A szerző)

Kérdőíves felmérésünkben kíváncsiak voltunk arra is, hogy a megkérdezettek mennyire ítélik alkalmasnak intézményüket az integrált oktatásra. Az integrált oktatásra való alkalmasság százalékos gyakoriságát mutatja a 15. ábra Az eredmények alapján látható, hogy a megkérdezett válaszadók negyede teljesen alkalmasnak tartja jelenlegi munkahelyét az integrált oktatás megvalósítására. Azonban a válaszadók fele csak többé-kevésbé ért egyet ezzel, mivel véleményük szerint vagy a megfelelő szakembergárda hiányos, vagy a környezeti feltételek nem alkalmasak az együttnevelés megtámogatására. A megkérdezettek 25 százaléka pedig egyáltalán nem tartja alkalmasnak jelenlegi munkahelyét az integrált oktatás megvalósítására.



15. ábra A megkérdezettek véleménye intézményeinek integrált oktatásra való alkalmasságáról (forrás: A szerző)

Kíváncsiak voltunk arra, hogy a település típusa alapján van-e különbség az alkalmasság megítélése szempontjából, azonban ezen változók mentén nem találtunk szignifikáns különbséget a megkérdezettek válaszai mentén.

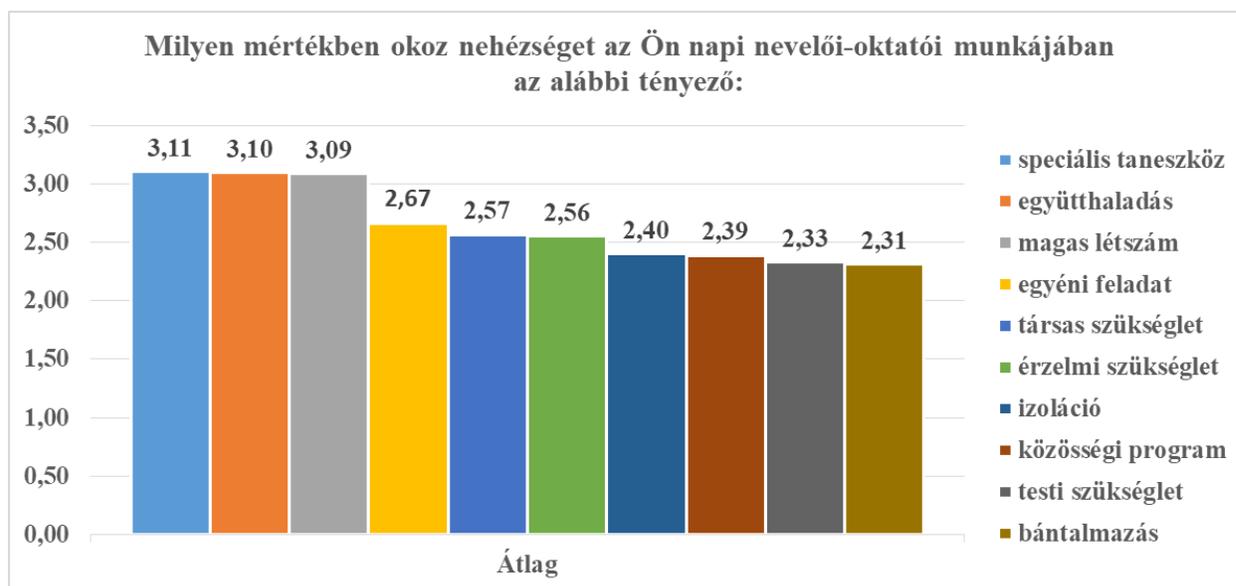
Annak eldöntésére, hogy a középiskolában vagy az általános iskolában dolgozók tartják alkalmasabbnak intézményüket az integrált oktatásra, kétmintás T-próbát végeztünk. Jelen vizsgálatban a Levene tesztet lefuttatva arra kaptunk választ, hogy különbözik-e a két csoport szóráshomogenitása egymástól. Mivel az itt kapott érték nem volt szignifikáns, így teljesült a szóráshomogenitás feltétele, ami azt jelenti, hogy egyforma varianciákat feltételezhetünk. A T-próba eredményei alapján ($t=-1,927$; $p=0,499$) az általános iskolai tanárok ($M=2,63$; $SD=1,052$) és a középiskolai tanárok ($M=2,95$; $SD=1,014$) csoportja között nem találtunk szignifikáns különbséget.

Az integrálás során leggyakrabban felmerülő nehézségek a megkérdezettek véleménye alapján

A kérdőívben rákérdeztünk arra is, hogy mi okozza a legnagyobb pedagógiai nehézséget a tanítók számára, ha SNI tanuló is van az osztályban. (az egyes pedagógiai nehézségek átlagai megtalálhatók a függelékben). A kitöltőknek 1-től 5-ig terjedő Likert-skálán kellett értékelniük, hogy a napi munkájukban milyen mértékben okoznak számukra nehézséget a különböző oktatást nehezítő tényezők (bántalmazás, izoláció, speciális taneszköz stb., lásd a 16. ábra).

Ha a 12-21. kérdésekre adott válaszokat vizsgáljuk, és kérdésenként összevetjük a válaszok átlagait azt láthatjuk, hogy a felsorolt 10 nehézség közül a válaszadó pedagógusok számára a legnagyobb nehézséget (3,11-es átlaggal) az okozza, hogy az SNI tanulók számára speciális taneszközt tudjanak biztosítani. Ez annak tükrében is érdekes, mert korábban azt vallották (lásd a 12. ábra, személyi és tárgyi feltételek), hogy a speciális taneszköz-ellátottság 56,2%-ban megoldott az intézményekben. Szinte alig maradván ettől a választól (3,10) a második nehezítő tényezőnek az bizonyult, hogy folyamatos segítséget biztosítsanak ahhoz, hogy az SNI gyermekek az osztályközösség többi tagjával azonos mértékben tudjanak haladni a tanulmányokat tekintve. Valamint szintén egy hajszállal lemaradva, 3,09-es átlaggal jelentős nehézségként definiálták a megkérdezettek a magas csoport-, vagy osztálylétszámot. A többi, soron következő nehézség - egy nagyobb esést követően - 2,67-es átlagtól fokozatosan csökken, egymástól szintén csak kismértékben elmaradva. Valamint azt is érdekes lehet még

megemlíteni, hogy a 10 nehézség közül - jelen vizsgálatban - az SNI tanulók verbális, vagy testi bántalmazásának, zaklatásának kezelése bizonyult a legalacsonyabb mértékű nehézségnek (2,31-es átlaggal).

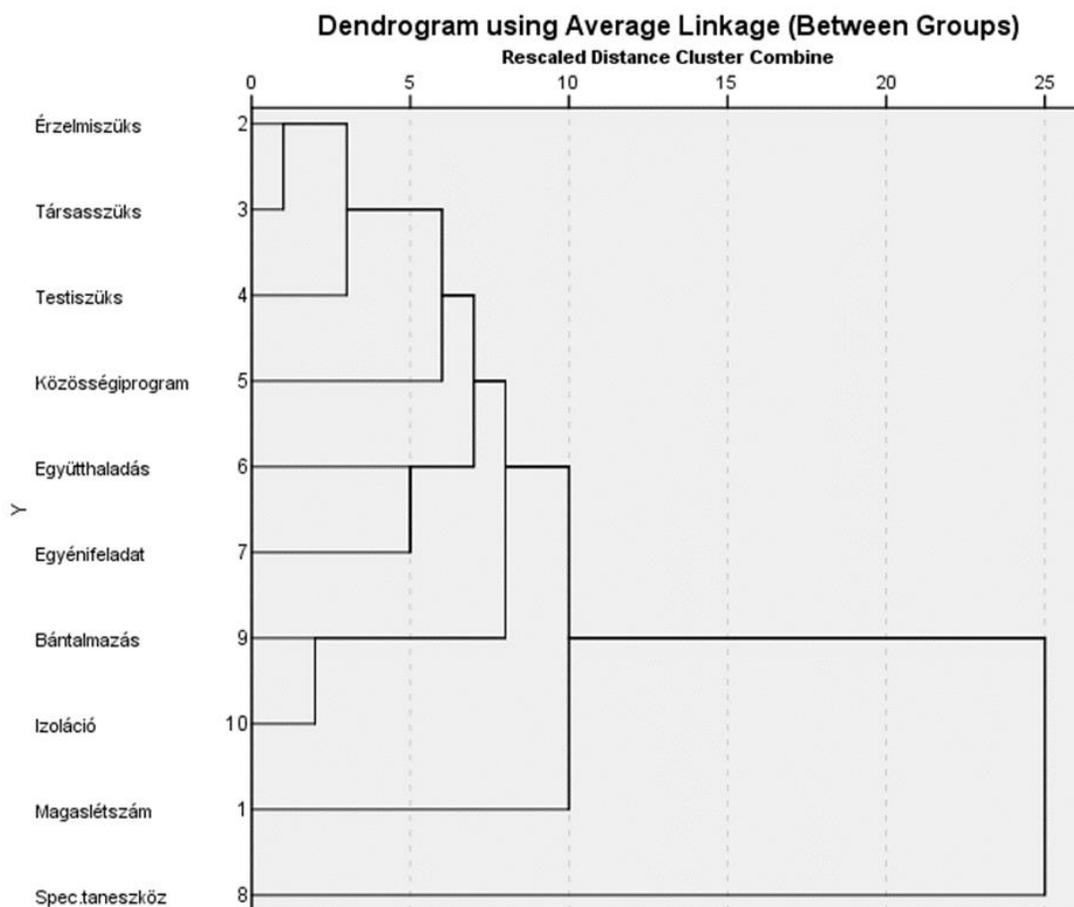


16. ábra Nehézségek a napi pedagógiai munka során az SNI tanulók integrálásában (forrás: A szerző)

Azért, hogy az eredményeinket jobban tudjuk differenciálni, klaszteranalízis hierarchikus módszerével, összevonó eljárást alkalmazva (azaz az egymáshoz legközelebb lévő elemeket összevonva) alakítottunk ki a nehezítő tényezők mentén klasztereket. Az összevonó eljárás belül különböző technikák segítségével állapíthatjuk meg a hasonlóság mértékét. Ehhez mi a legközelebbi szomszéd módszerét használtuk. A klaszterek létrehozásának folyamatát mutatja az úgynevezett dendrogram (lásd a 17. ábra) melyről leolvasható, hogy két elem melyik lépésben került egymás mellé, vagyis milyen mértékű a hasonlóság közöttük.

Az SPSS-ben lefutott elemzés során 3, egymástól jól elkülönülő klasztert figyelhetünk meg. Az egyik klaszter az érzelmi, társas, testi szükségletekből áll. Ezek azok a szükségletek, amelyek kizárólag az egyénhez, a tanulóhoz kapcsolódnak. Az együttthaladás, egyéni feladat nehézségeivel kapcsolatos változók alkotják a második klasztert. Ezek a változók a tanulószervezéssel kapcsolatos problémákat jelenítik meg. A harmadik fürtöt a bántalmazás és izoláció nehézségeivel kapcsolatos problémák alkotják. Ezek a társas interakció negatív, és a

közösségből kirekesztő magatartás megnyilvánulásai. Az alapszükségletek fűrthöz (később) gyengén kapcsolódik a közösségi programmal kapcsolatos változó. A speciális taneszköz és a magas osztálylétszámmal kapcsolatos problémák kapcsolódnak legkésőbb a struktúrához. Leginkább ezek a változók különülnek el a korábban már ismertett klaszterektől.



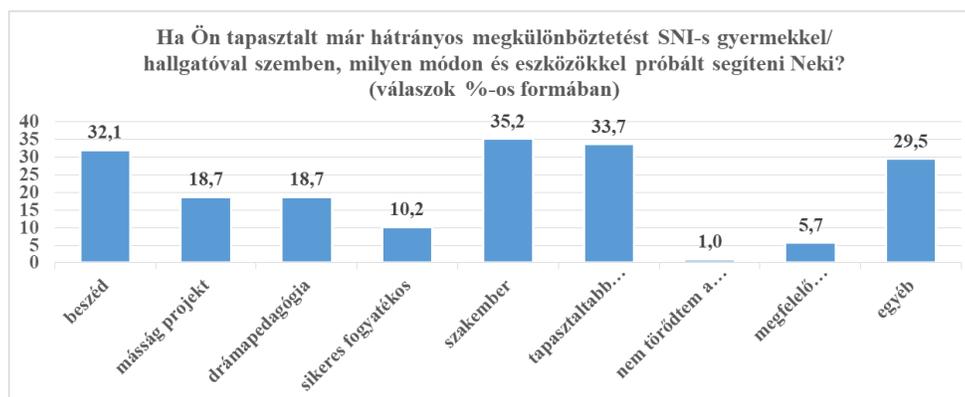
17. ábra A klaszteranalízis dendogramja (forrás: A szerző)

A pedagógusokat megkérdeztük a felmérésben arról is, hogy tapasztaltak-e már negatív diszkriminációt SNI tanítványaikkal szemben. Erre a kérdésre adott válasz százalékos gyakoriságát prezentálja 18. ábra.



18. ábra Hátrányos megkülönböztetés az SNI diákokkal szemben a megkérdezettek szerint (forrás: A szerző)

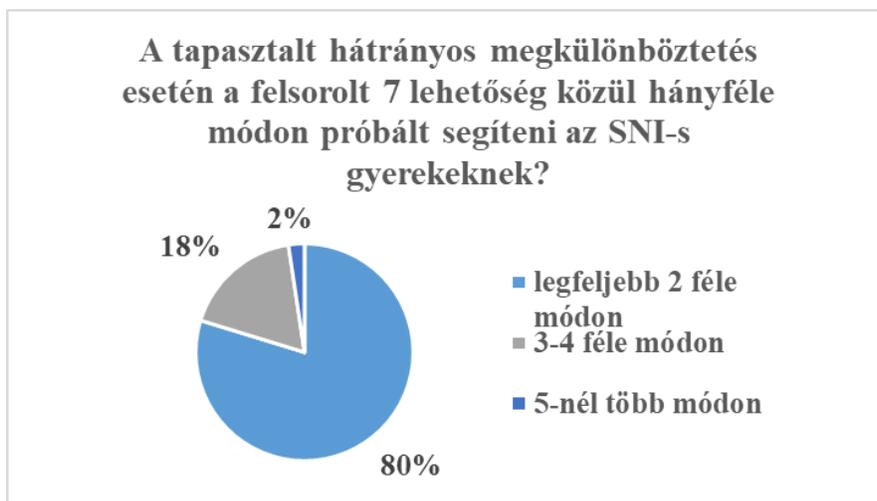
A 19. ábra segítségével mutatjuk be azokat a megoldásmódokat, amelyeket a kérdőívben, felvetettünk a megkérdezett pedagógusoknak, mint alternatíva abban a tekintetben, hogy alkalmazzák-e azokat akkor, amikor negatív diszkriminációt tapasztalnak tanítványaikkal szemben.



19. ábra Hátrányos megkülönböztetés esetén nyújtott segítségek a megkérdezett pedagógusok körében (forrás: A szerző)

20. ábra pedig azt szemléltetjük, hogy legalább hányféle módon próbálták kiküszöbölni a hátrányos megkülönböztetést a megkérdezett pedagógusok. A pedagógusok 80 százaléka azt

válaszolta, hogy legalább kétféle módon igyekezett segíteni, ha negatív diszkriminációt tapasztalt SNI diákkal szemben.



20. ábra A segítségnyújtás sokfélesége hátrányos megkülönböztetés esetén (forrás: A szerző)

A megkérdezett pedagógusok életkora, mint az integrációban felmerülő nehézségek kezelésének egyik lehetséges, befolyásoló tényezője

Variancia-analízist csak akkor végezhetünk a mintákon, ha bizonyos feltételek teljesülnek. Ezek a lényeges kritériumok, amelyek kutatásunkban - jelen vizsgálati mintára vonatkozóan - teljesültek a következők:

- A függő változó normális eloszlású, és/vagy legalább intervallum típusú.
- Teljesül a szóráshomogenitás, vagyis a vizsgált csoportok szórása viszonylag hasonló.
- A csoportok függetlenek, vagyis különböző személyektől származnak az adataink.

A feltételek teljesülésével eredményeinket variancia-analízisnek vetettük alá úgy, hogy függő változóként a megkérdezett pedagógusok életkorát, független változóként pedig az integráció során azonosított nehézségeket adtuk meg. Az így kapott eredményeink a következők lettek:

- Az F-statisztika alapján ($F=2,434$; $p=0,089$) nem találtunk szignifikáns különbséget a válaszadók kora és a magas osztálylétszám nehézsége között.
- Továbbá nem találtunk eltérést az érzelmi, testi, valamint társas szükséglet vonatkozásában sem.

- A közösségi program és kor vonatkozásában viszont igen ($F=4,818$; $p=0,009$), de ahhoz, hogy pontos képet kapjunk arról, mely korcsoportok között található a különbség, LSD utóvizsgálatot kellett végeznünk. Az LSD elemzés alapján megállapíthatjuk, hogy szignifikáns eltérés a legidősebb korcsoportnál ($M=2,12$; $SD=1,157$) figyelhető meg. Ez azt jelenti, hogy a legidősebb korosztályba tartozó pedagógusoknak szignifikánsan kevesebb gondot jelent a sajátos nevelési igényű tanuló közösségi programokba való bevonása, mint a másik két, fiatalabb korcsoportba tartozó pedagógusoknak.
- A Welch-próba alapján ($W=0,030$; $p=0,970$) nem találtunk szignifikáns különbséget a válaszadók kora és az együttthaladás nehézsége között.
- Továbbá, az F-statisztika ($F= 0,031$; $p=0,970$) alapján az egyéni feladat és kor között sem.
- A válaszadók kora és a speciális taneszköz nehézsége között az F-statisztika ($F=6,245$; $p=0,02$) alapján eltéréseket észleltünk a vizsgált csoportok között. A csoportok között lévő differenciát az LSD utóvizsgálat segítségével értelmeztük. A vizsgálat értelmében azt mondhatjuk, hogy szignifikáns különbséget a legfiatalabb korosztályhoz ($M=2,64$; $SD=1,267$) képest mértünk, vagyis a speciális taneszköz nyújtása a legfiatalabb korcsoportnak okozza a legkevesebb nehézséget.
- A bántalmazás és izoláció nehézségét korcsoportonkénti bontásban vizsgálva nem regisztráltunk szignifikáns különbségeket a kérdőív kitöltői között.

A megkérdezett pedagógusok munkatapasztalata, mint az integrációban felmerülő nehézségek kezelésének egyik lehetséges, befolyásoló tényezője

Pearson-féle korrelációval vetettük össze, hogy a munkatapasztalat és az integráció mindennapos nehézségeiről alkotott vélemények között van-e kapcsolat. **A Hiba! A hivatkozási forrás nem található.** szemlélteti, hogy a korrelációs vizsgálat alapján a tíz, felsorolt nehezítő tényező közül melyikeknél van összefüggés. A nehezítő tényezők közül csupán háromnál mutatkozik statisztikailag szignifikáns együttjárás a vizsgált változók között, bár a kapcsolat erőssége mindhárom esetben gyenge.

- Gyenge erősségű, negatív irányú korreláció ($r=-0,180$; $p=0,002$) figyelhető meg a munkában töltött évek és a között a nehézség között, hogy az SNI tanulókat miként tudják közösségi programokba bevonni. Ez azt jelenti, hogy a munkában töltött évek

növekedése mellett szignifikáns csökkenés mutatkozik abban, hogy milyen mértékben tartják nehézséget okozó tényezőnek a pedagógusok ezt a feladatot.

- Gyenge erősségű, pozitív irányú korreláció ($r=0,156$; $p=0,007$) figyelhető meg a munkában töltött évek és a között a nehézség között, hogy speciális taneszközt tudjanak biztosítani az SNI gyerekek számára. Ez azt jelenti, hogy a munkában töltött évek növekedése mellett szignifikáns mértékű növekedés mutatkozik abban, hogy mennyire tartják nehézséget okozó tényezőnek a pedagógusok ezt a feladatot. Minél tapasztaltabb egy pedagógus, annál inkább érzi úgy, hogy nehézséget okoz az SNI-s tanulók számára speciális taneszközt biztosítani.
- Végül szintén negatív, gyenge erősségű korreláció ($r=-0,129$; $p=0,025$) figyelhető meg a munkában töltött évek és a között, hogy miként tudják kezelni az SNI tanulók bántalmazását, zaklatását. Ez azt jelenti, hogy a munkában töltött évek növekedése mellett szignifikáns mértékű csökkenés mutatkozik abban, hogy mennyire tartják nehézséget okozó tényezőnek a pedagógusok ezt a feladatot.

Munkatapasztalat		
Sajátos nevelési igényű tanulók /hallgatók óvodai/iskolai/főiskolai/ egyetemi és egyéb közösségi programokba való bevonása?	Pearson Korreláció	-,180**
	Szignifikancia (2-tailed)	,002
	Elemzés (N)	300
Sajátos nevelési igényű gyermekek/hallgatók tanulmányi együttműködésének segítése az osztályközösség többi tagjával?	Pearson Korreláció	-,066
	Szignifikancia (2-tailed)	,253
	Elemzés (N)	300
Sajátos nevelési igényű gyermekek/hallgatók számára egyéni órai feladatsor vagy dolgozat összeállítása?	Pearson Korreláció	-,053
	Szignifikancia (2-tailed)	,355
	Elemzés (N)	302
Sajátos nevelési igényű gyermekek/hallgatók számára speciális taneszköz biztosítása?	Pearson Korreláció	,156**
	Szignifikancia (2-tailed)	,007
	Elemzés (N)	298
Sajátos nevelési igényű gyermekek/ hallgatók verbális vagy testi bántalmazásának, zaklatásának kezelése?	Pearson Korreláció	-,129*
	Szignifikancia (2-tailed)	,025
	Elemzés (N)	302

5. táblázat Pearson-féle korrelációs elemzés az oktatást nehezítő tényezők és a pedagógusok munkatapasztalata között forrás: A szerző

Variancia-analízissel tovább vizsgálva az adatokat úgy, hogy függő változóként a munkatapasztalatot, független változóként pedig a klaszteranalízis során megalkotott nehézségcsoportokat alkalmaztuk, a következő eredményeket kaptuk:

- A munkatapasztalat alapján nem találtunk szignifikáns eltérést a következő nehezítő tényezők között: magas osztálylétszám, érzelmi, testi és társas szükséglet.
- Viszont az F-statisztika értelmében ($F=4,830$; $p=0,003$) eltérés volt kimutatható a csoportok között a közösségi program szervezése, mint pedagógiai nehézség vonatkozásában. Az LSD utóelemzés arra is rámutatott, hogy mely csoportok között található a különbségek. Az elemzés értelmében a több mint 10 éve pályán lévő pedagógusok csoportjához képest ($M=2,20$; $SD=1,093$) a vizsgálatban résztvevő pedagógushallgatók ($M=2,69$; $SD=1,130$), valamint a legalább 5 éve, de legfeljebb 10 éve ($M=2,90$; $SD=1,136$) csoportnak szignifikánsan problematikusabb a sajátos nevelési igényű tanuló közösségi programokba való integrálása.
- A pedagógusok munkatapasztalata, valamint az együttthaladás és egyéni feladatadás között nem találtunk szignifikáns differenciákat.
- Az F-statisztika alapján ($F=4,465$; $p=0,004$) eltéréseket mértünk a csoportok között a speciális taneszköz biztosítása, mint nehézség kérdésében. Az LSD utóelemzés alapján arra következtethetünk, hogy a legalább 5 éve, de legfeljebb 10 éve pályán lévő tanárok csoportjához ($M=3,76$; $SD=1,261$) képest szignifikánsan különböző választ adtak a kevesebb mint 5 éve pályán lévők ($M=2,75$; $SD=1,273$), valamint a pedagógushallgatók ($M=2,71$; $SD=1,194$). Ami azt jelenti, hogy számukra ez sokkal kevesebb gondot okoz napi munkájuk során, mint a legalább 5 éve, de legfeljebb 10 éve oktató kollégáiknak. A több mint 10 éve oktatók csoportjához képest ($M=3,23$; $SD=1,413$) szignifikánsan eltérő választ adtak a pedagógushallgatók, akiknek az eredmények tükrében a speciális taneszköz biztosítása kevésbé jelent nehézséget, mint a több mint 10 év munkatapasztalattal bírók számára.
- A bántalmazás és munkatapasztalat relációjában ismételten különbségeket mértünk a vizsgált csoportok között az F-statisztika ($F=5,396$; $p=0,001$) alapján. Ha az LSD utóvizsgálat adatait összevetjük, láthatjuk, hogy a pedagógushallgatók csoportjához ($M=2,44$; $SD=1,127$) képest szignifikánsan eltérő választ adtak a legalább 5 éve, de legfeljebb 10 éve ($M=3,14$; $SD=1,526$) pályán lévők. Esetükben a bántalmazás kezelése

szignifikánsan nagyobb gondot okoz, mint a pedagógushallgatóknak. A kevesebb mint 5 éve ($M=2,58$; $SD=1,180$) pályán lévő tanárok csoportjához képest szignifikánsan különböző választ adtak a több mint 10 éve ($M=2,13$; $SD=1,226$) hivatásukat gyakorlók, ami azt jelenti, hogy a több mint 10 év munkatapasztalattal rendelkezőknek szignifikánsan kevesebb problémát okoz, mint a kevesebb mint 5 éve hivatásukat gyakorlóknak. A legalább 5 éve, de legfeljebb 10 éve pályán lévő csoporthoz képest szignifikánsan kisebb gondot jelent a bántalmazás megoldása a több mint 10 éve pályán lévő tanároknak.

- Az izoláció, mint pedagógiai nehézség és a munkatapasztalat változók között az F-statisztika ($F=2,820$; $p=0,039$) alapján szignifikáns eltéréseket mértünk a csoportok között. LSD post hoc elemzéssel feltártuk azt is, hogy mely csoportok között vannak ezek a különbségek. A legalább 5 éve, de legfeljebb 10 éve ($M=3,05$; $SD=1,431$) pedagógusi munkakörben dolgozókhöz képest szignifikánsan eltérő választ adtak a több mint 10 éve ($M= 2,27$; $SD=1,284$) pályán lévő tanárok. Az eredmények tükrében megállapíthatjuk, hogy a legtapasztaltabb pedagógusoknak szignifikánsan kevesebb kihívást jelent a tanuló izolációjának szakszerű kezelése.

A megkérdezett pedagógusok iskolai végzettsége, mint az integrációban felmerülő nehézségek kezelésének egyik lehetséges, befolyásoló tényezője

Annak kiderítésére, hogy a konduktor vagy gyógypedagógus végzettségűek használnak-e átlagosan többféle módszert a felsorolt 9 (páros munka, csoportos munka, egyéni fejlesztés, gyógypedagógiai eljárások, fejlesztőpedagógiai módszerek, konduktív pedagógiai módszerek, drámapedagógiai módszerek, projekt módszer, egyéb) közül, mint átlagos pedagógus társaik, összefüggésvizsgálatot végeztünk. Az F-próbához tartozó szignifikancia-szint 0,000, ezért azt mondhatjuk, hogy van összefüggés a változók között. A végzettség változó szignifikánsan nagyrészt magyarázza a függő változó heterogenitását. A két változó között lévő erősség 0,353 Eta értéket adott ki. A végzettség változó tehát a használt módszerek számát mérő változó heterogenitásának 12,5%-át magyarázza ($\text{Eta Squared}=0,125$). A hallgatók csoportja átlagosan háromféle (3,22), az óvodapedagógusok átlagosan kétféle (2,31), az általános iskolai tanárok átlagosan háromféle (3,37) módszert alkalmaznak. A középiskolai tanárok átlagosan legalább háromfélét (2,94), a felsőoktatási oktatók pedig átlagosan legalább kettőféle (1,73) módszert

használnak az SNI tanulók fejlesztésére. Ezzel szemben a gyógypedagógusok átlagosan legalább négyféle (3,82), míg a konduktorok átlagosan minimum ötféle (4,73) módszert alkalmaznak a napi nevelői-oktatói munkájuk során (lásd a 6. táblázat)

A felsorolt 9 módszer közül hány félélt használ Ön a napi nevelői-oktatói munkájában az SNI gyerekek fejlesztésére?			
Végzettség	Átlag (M)	Elemzés (N)	Szórás (SD)
Hallgató	3,22	73	1,484
Óvodapedagógus	2,31	13	1,548
Gyógypedagógus	3,82	44	1,559
Konduktor	4,73	15	1,831
Általános iskolai tanár	3,37	86	1,616
Középiskolai tanár	2,94	67	1,358
Felsőoktatásban oktató	1,73	15	1,335
Teljes összeg	3,25	313	1,610

6. táblázat A kérdőívben felsorolt 9 módszer végzettség szerinti bontásban (forrás: A szerző)

Egy újabb összefüggésvizsgálatot végeztünk el annak érdekében, hogy feltárjuk, hogy a konduktor vagy gyógypedagógus végzettségük próbálják átlagosan többféle módszerrel elősegíteni, ha hátrányos megkülönböztetést tapasztalnak, mint átlagos pedagógus társaik.

Az F-próbához tartozó szignifikancia 0,001, ezért azt mondhatjuk, hogy van összefüggés a változók között. A végzettség változó szignifikánsan nagyrészt magyarázza a függő változó heterogenitását. A két változó közti erősséget 0,069-es Eta-val jellemezhetjük. A végzettség változó tehát a segítő módszerek számát mérő változó heterogenitásának a 6,9 százalékát magyarázza (Eta Squared=0,069). A hallgatók átlagosan kétféle módon, az óvodapedagógusok átlagosan egyféle módon segítenek. Az általános iskolai és középiskolai tanárok átlagosan kétféle módon, a felsőoktatási oktatók pedig átlagosan egyféle módon próbálnak segíteni az SNI

tanulóknak. Ezzel szemben a gyógypedagógusok átlagosan minimum kétféle, míg a konduktorok átlagosan legalább háromféle módon próbálnak segítséget nyújtani SNI tanítványaiknak (lásd 7. táblázat).

A tapasztalt hátrányos megkülönböztetés esetén, a felsorolt 7 lehetőség közül hány féle módon próbált segíteni az SNI gyerekeknek?			
Végzettség	Átlag (M)	Elemzés (N)	Szórás (SD)
Hallgató	1,71	73	1,007
Óvodapedagógus	1,38	13	,870
Gyógypedagógus	2,07	44	1,189
Konduktor	2,80	15	1,521
Általános iskolai tanár	1,79	86	1,149
Középiskolai tanár	1,58	67	,940
Felsőoktatási oktató	1,40	15	,828
Teljes összeg	1,78	313	1,106

7. táblázat A hátrányos megkülönböztetés módjai végzettség szerinti bontásban (forrás: A szerző)

A következőkben pedig független mintás, egyszempontos (one-way) variancia-analízist végeztünk a különböző pedagógiai végzettség (óvodapedagógus, általános iskolai és középiskolai tanár, valamint felsőoktatásban oktató) és a napi munkát nehezítő tényezők összefüggéseinek vizsgálatára. LSD és Tamhane utóelemzéssel tártuk fel a vizsgált csoportok egymástól való eltéréseit. A magas osztálylétszám, mint nehézség vizsgálata során a Welch-próba eredménye alapján statisztikailag szignifikáns eltérést találtunk a vizsgálatban résztvevő csoportok eredményei között ($W=3,429$; $p=0,005$) 8. táblázat.

	Szóráshomogenitás vizsgálat		ANOVA		Welch-próba	
	Levene-teszt	p	F	p	Welch-próba	p
Magas osztálylétszám	4,013	0,001	-	-	3,429	0,005
Érzelmi szükséglet	2,081	0,055	3,186	0,005	-	-
Társas szükséglet	0,585	0,743	2,696	0,015	-	-
Testi szükséglet	1,185	0,314	2,461	0,024	-	-
Közösségi program	0,806	0,566	3,673	0,002	-	-
Együtthaladás	1,638	0,136	1,174	0,320	-	-
Egyéni feladat	3,718	0,001	-	-	7,236	0,000
Speciális taneszköz	1,171	0,322	4,284	0,000	-	-
Bántalmazás	2,766	0,012	-	-	2,090	0,067
Izoláció	1,538	0,165	1,063	0,385	-	-
*Szignifikancia szint 0.05						

8. táblázat Az ANOVA és Welch-próba eredményei a csoportok közötti eltérések vizsgálatára (forrás:A szerző)

Post hoc teszttel vizsgáltuk meg, hogy a végzettségek tekintetében konkrétan mely foglalkozási csoportok véleményei tértek el egymástól szignifikáns mértékben. A Tamhane T2 utóvizsgálat eredményei alapján az óvodapedagógusok csoportjához (M=4,31; SD=1,03) képest a hallgatók csoportja (M=3,07; SD=1,18) átlagosan 1,24-gyel (p=0,022), a gyógypedagógusok (M=2,88; SD=1,5) átlagosan 1,42-vel (p=0,011), az általános iskolai tanárok (M=3,13; SD=1,22) átlagosan 1,18-cal (p=0,032), a középiskolai tanárok (M=3,16; SD=1,19) átlagosan 1,44-gyel (p=0,043), és a felsőoktatásban oktatók (M=2,4; SD=1,32) átlagosan 0,52-vel (p=0,026) alacsonyabb értékelést, vagyis szignifikánsan eltérő választ adtak a magas osztály vagy csoportlétszám kezelésére lásd a 9. táblázat. A megkérdezettek válasza alapján tehát azt

mondhatjuk, hogy az összes felsorolt foglalkozási csoportnak szignifikánsan kisebb nehézséget okoz a csoportok magas létszámának kezelése, mint az óvodapedagógusoknak. A többi csoport (konduktorok) válaszaik között statisztikailag számottevő eltérés nem tapasztalható.

		Magas osztálylétszám		
Csoportok		Átlagok közti eltérés (I-J)	SE	p
Óvodapedagógus	Hallgató	1,237*	0,318	,022
	Gyógypedagógus	1,424*	0,366	,011
	Általános iskolai tanár	1,180*	0,315	,032
	Középiskolai tanár	1,144*	0,321	,043
	Felsőoktatási oktató	1,908*	0,520	,026

9. táblázat A magas osztálylétszám Tamhane T2 utóelemzése (forrás: A szerző)

Az érzelmi szükséglet nehézség vizsgálata során, a varianciaanalízis eredménye alapján statisztikailag szignifikáns eltérést találtunk a vizsgálatban résztvevő csoportok eredményei között ($F=3,186$; $p=0,005$). Az LSD utóvizsgálat eredményei alapján az óvodapedagógusok csoportjához képest ($M=3,23$; $SD=1,092$) átlagosan 1,28-cal ($p=0,001$) a gyógypedagógusok ($M=1,95$; $SD=1,056$), átlagosan 0,96-tal ($p=0,039$) a felsőoktatási oktatók ($M=2,27$; $SD=1,624$) alacsonyabb értékelést, vagyis szignifikánsan eltérő választ adtak. Az óvodapedagógusokhoz képest a gyógypedagógusoknak és a felsőoktatási oktatóknak szignifikánsan kisebb gondot jelent az érzelmi szükségletek kezelése. Az LSD utóelemzés eredményei alapján az általános iskolai tanárok ($M=2,76$; $SD=1,226$) csoportjához képest átlagosan 0,81-gyel ($p=0,001$) alacsonyabb értékelést, vagyis szignifikánsan eltérő választ adtak az érzelmi szükségletek kezelésének nehézségére a gyógypedagógusok. Az eredmények alapján elmondható, hogy a gyógypedagógusok szignifikánsan kevésbé élik meg nehézségként a sajátos nevelési igényű

tanuló érzelmi szükségleteinek kezelését, mint általános iskolában dolgozó kollegáik. Az LSD utóvizsgálat eredményei alapján a középiskolai tanárokhoz képest ($M=2,55$; $SD=1,323$) a gyógypedagógusok csoportjának ($M=1,95$; $SD=1,056$) szignifikánsan ($p=0,013$) kevesebb gondot okoz az érzelmi szükségletek megfelelő kezelése, mint középiskolában oktató pedagógustársaiknak (10. táblázat). A további varianciaanalízishez kapcsolódó számításokat lásd részletesen a disszertáció függelék részében. Összegzésként elmondható, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók érzelmi szükségleteinek kezelésében a gyógypedagógusok bizonyultak a legjobbnak a vizsgált csoportok közül.

Érzelmi szükséglet				
Csoportok		Átlagok közti eltérés (I-J)	SE	p
Óvodapedagógus	Gyógypedagógus	1,276*	0,387	0,001
	Felsőoktatási oktató	0,964*	0,465	0,039
Általános iskolai tanár	Gyógypedagógus	0,804*	0,229	0,001
Középiskolai tanár	Gyógypedagógus	0,599*	0,240	0,013

10. táblázat Az érzelmi szükséglet nehézség LSD utóvizsgálata (forrás: A szerző)

Szignifikáns különbségeket találtunk az elemzésben résztvevő csoportjaink között a társas szükséglet nehézségének kezelésében is ($F=2,696$; $p=0,015$). Annak feltárására, hogy mely csoportok között található szignifikáns eltérés, LSD utóelemzést végeztünk. Az LSD vizsgálat eredményei alapján az óvodapedagógusokhoz képest ($M=3,25$; $SD=1,288$) átlagosan 1,16-tal ($p=0,003$) a gyógypedagógusok ($M=2,09$; $SD=1,096$), a konduktorok ($M=2,20$; $SD=1,265$) átlagosan 1,05-tel ($p=0,024$), valamint a felsőoktatási oktatók ($M=2,20$; $SD=1,521$) átlagosan 1,05-tel ($p=0,024$) alacsonyabb értékelést, vagyis szignifikánsan eltérő választ adtak. Az eredmények tükrében elmondható, hogy a gyógypedagógusoknak, a konduktoroknak,

valamint a felsőoktatási oktatóknak szignifikánsan kisebb gondot jelent a társas szükségletek kezelése, mint óvodában dolgozó kollegáik számára. Az LSD post hoc vizsgálat eredményei alapján az általános iskolai tanárokhoz ($M=2,69$; $SD=1,239$) és a középiskolai tanárokhoz ($M=2,73$; $SD=1,073$) képest a gyógypedagógusok átlagosan 0,6-tal ($p=0,008$) és 0,64-gyel ($p=0,006$) kisebb problémának élik meg a sajátos nevelési igényű tanuló társas szükségleteinek kezelését mindennapos munkájuk során.

Szignifikáns eltérést mértünk a testi szükségletek kezelésének nehézségében az analízisben résztvevő csoportok között ($F=2,461$; $p=0,024$). Az LSD utóelemzés eredményei arra is rávilágítottak, hogy hol található ez a különbség. Az óvodapedagógusokhoz ($M=3,42$; $SD=1,084$) képest minden más csoport szignifikánsan eltérő válaszokat adott. Az összes többi csoportnak szignifikánsan kisebb problémát jelent a testi szükségletek kezelése a válaszadók saját bevallása alapján.

Az F-statisztika alapján ($F=3,673$; $p=0,002$) van szignifikáns eltérés a vizsgált csoportok között abban, hogy mennyire jelent kihívást számukra a sajátos nevelési igényű tanuló közösségi programokba való beillesztése. Az LSD post hoc tábla eredményei alapján az óvodapedagógusokhoz ($M=3,50$; $SD=1,087$) képest a konduktorokat ($M=2,80$; $SD=1,424$) kivéve minden más csoport szignifikánsan eltérő választ adott. A kitöltők saját megítélése alapján szignifikánsan kevésbé problematikus számukra a tanuló közösségi programokba való bevonása.

Az F-statisztika alapján ($F=1,174$; $p=0,320$) nem találtunk szignifikáns különbségeket a vizsgált csoportok között az együttthaladás nehézségének vizsgálata során.

Az egyéni feladat nehézség vizsgálata során a Welch-próba eredménye statisztikailag szignifikáns eltérést mutat a vizsgálatban résztvevő csoportok eredményei között ($W=7,236$; $p=0,000$). Annak kiderítésére, hogy mely csoportok között található eltérés, Tamhane T2 utóvizsgálatot végeztünk. Az utóelemzés alapján az óvodapedagógus csoporthoz ($M=3,50$; $SD=1,000$) képest egyetlen csoport, a gyógypedagógusok ($M=1,84$; $SD=0,949$) átlagosan 1,66-tal ($p=0,002$) adtak kevesebb értékelést, vagyis szignifikánsan eltérő választ. A gyógypedagógusoknak szignifikánsan kisebb gondot jelent egyéni feladatot készíteni a tanuló számára, mint az óvodákban dolgozóknak. Az általános ($M= 2,69$; $SD=1,239$) és középiskolai ($M=2,97$; $SD=1,357$) tanárok csoportjához képest szintén a gyógypedagógusok adtak szignifikánsan eltérő választ. A gyógypedagógusoknak szignifikánsan kevésbé problematikus a

diák számára egyéni feladatot összeállítani, mint az általános és középiskolai tanároknak. Az egyéni feladat összeállításában a vizsgálatba bevont csoportok közül kiemelkedett a gyógypedagógusok teljesítménye.

Az F-statisztika értéke ($F=4,284$; $p=0,000$) szignifikáns lett, így van különbség a csoportjaink között abban a tekintetben, hogy milyen mértékű nehézséget jelent számukra a speciális taneszköz biztosítása. LSD utóvizsgálattal elemeztük ki, hogy pontosan mely csoportok között rejlenek számottevő eltérések. Az óvodapedagógusokhoz ($M=3,67$; $SD=1,155$) képest a hallgatók ($M=2,75$; $SD=1,181$) és a gyógypedagógusok ($M=2,64$; $SD=1,340$) adtak szignifikánsan eltérő választ a kérdésre. A hallgatóknak ($p=0,030$) és a gyógypedagógusoknak ($p=0,020$) szignifikánsan kisebb gondot okoz a speciális taneszköz biztosítása, mint óvodában dolgozó társaiknak. Az általános iskolai tanárokhoz ($M=3,28$; $SD=1,400$) képest szintén a hallgatók ($p=0,017$) és a gyógypedagógusok ($p=0,013$) adtak szignifikánsan eltérő választ, vagyis számukra a speciális taneszköz biztosítása kevésbé nehézkes, mint az általános iskolai pedagógusok számára. A középiskolai tanárokhoz ($M=3,65$; $SD=1,370$) képest a hallgatókon és a gyógypedagógusokon kívül a konduktorok ($M=2,67$; $SD=1,496$) is szignifikánsan eltérő választ adtak. A hallgatóknak ($p=0,000$), gyógypedagógusoknak ($p=0,000$), valamint konduktoroknak ($p=0,011$) szignifikánsan kevesebb nehézséget jelent speciális taneszközt adni a tanulónak, mint középiskolában dolgozó kollegáiknak.

A bántalmazás és izoláció problematikáját vizsgálva nem találtunk szignifikáns eltérést a csoportjaink között.

A megkérdezett pedagógus integrációs tapasztalata, mint az integrációban felmerülő nehézségek kezelésének egyik lehetséges, befolyásoló tényezője

A továbbiakban a mintát aszerint is csoportosítottuk, hogy foglalkozott-e már és/vagy foglalkozik-e mozgássérült tanulók integrálásával pedagógusi munkája során. Ezen kérdéskör alapján a mintát 3 csoportra tudtuk osztani: „Van/volt mozgássérült tanítványa” ($n=92$, 29,2%); „Más SNI tanítványa van/volt, de mozgássérült nem” ($n=178$, 56,5%) és „Még nem tanított SNI tanulót” ($n=45$, 14,3%). Erre a csoportosításra azért van szükség, mert a továbbiakban, eredményeinket ezen szempontok mentén is elemezni kívánjuk. Az integráció szempontjából érdekes adalék, hogy a 92 főből, akik foglalkoznak/foglalkoztak mozgássérült tanulók

oktatásával, közülük 54 fő nem a speciális intézményekben és nevelési módszerek segítségével, hanem általános iskolai tanítóként (n=36) és középiskolai tanárként (n=18) kerültek ezekkel a tanulókkal kapcsolatba. A végzettség tekintetében is érdekes adatként szolgál, hogy azon pedagógusok, akik részt vesznek ezen tanulók oktatásában-nevelésében csak elenyésző számban rendelkeznek gyógypedagógus (n=11), vagy konduktor (n=13) végzettséggel, hiszen a többségük, 68 fő általános pedagógiai végzettséggel, integráltan oktatja ezeket a tanulókat. A továbbiakban, ha a pedagógusként eltöltött évek tekintetében vizsgáljuk a mintát, akkor pedig azt látjuk, hogy a 92 főből 56 fő több, mint 10 éve van a pedagógus pályán.

Annak eldöntésére, hogy a mozgássérült gyermekek/tanulók integrálásában járatos pedagógusok, vagy az abban nem, de más fogyatékossgal élő diákok integrálását ellátó pedagógusok tudják jobban az együttnevelés kapcsán felmerülő nehézségeket kezelni, kétmintás T-próbát végeztünk. Jelen vizsgálatban a Levene tesztet lefutattva arra kaptunk választ, hogy különbözik-e a két csoport szóráshomogenitása egymástól. Mivel az itt kapott értékek több változó mentén szignifikánsnak bizonyultak, így nem teljesült a szóráshomogenitás feltétele, ami azt jelenti, hogy különböző varianciákat feltételezhetünk. A T-próba eredményei alapján szignifikáns különbséget találtunk az érzelmi szükséglet ($t=-3,466$; $p=0,011$) (mozgássérült tanítványa van/volt: $M=2,19$, $SD=1,125$; más SNI tanítványa van/volt: $M=2,71$, $SD=1,284$), a testi szükséglet ($t=-2,788$; $p=0,037$) (mozgássérült tanítványa van/volt: $M=1,99$, $SD=1,147$; más SNI tanítványa van/volt: $M=2,41$, $SD=1,239$) és a bántalmazás ($t=-2,944$; $p=0,029$) (mozgássérült tanítványa van/volt: $M=1,97$, $SD=1,140$; más SNI tanítványa van/volt: $M=2,42$, $SD=1,289$) változók kapcsán. A többi mért változóban (magas osztály/csoportlétszám: $t=-1,579$, $p=0,451$, mozgássérült tanítványa van/volt: $M=2,90$, $SD=1,342$; más SNI tanítványa van/volt: $M=3,18$, $SD=1,347$; társas szükséglet: $t=-3,815$, $p=0,695$, mozgássérült tanítványa van/volt: $M=2,17$, $SD=1,154$; más SNI tanítványa van/volt: $M=2,72$, $SD=1,198$; közösségi programba bevonás: $t=-0,217$, $p=0,152$, mozgássérült tanítványa van/volt: $M=2,36$, $SD=1,095$; más SNI tanítványa van/volt: $M=2,39$, $SD=1,212$; együtt haladás: $t=-4,514$, $p=0,597$, mozgássérült tanítványa van/volt: $M=2,64$, $SD=1,281$; más SNI tanítványa van/volt: $M=3,37$, $SD=1,224$; egyéni feladatadás: $t=-2,396$, $p=0,765$, mozgássérült tanítványa van/volt: $M=2,42$, $SD=1,264$; más SNI tanítványa van/volt: $M=2,81$, $SD=1,255$; speciális taneszköz biztosítása: $t=-4,090$, $p=0,754$, mozgássérült tanítványa van/volt: $M=2,68$, $SD=1,389$; más SNI tanítványa van/volt: $M=3,4$, $SD=1,341$; izoláció: $t=-2,156$, $p=0,170$, mozgássérült tanítványa van/volt:

M=2,13, SD=1,192; más SNI tanítványa van/volt: M=2,48, SD=1,263) nem találtunk a vizsgált csoportok között szignifikáns különbséget.

Az adatokat keresztábra elemzéssel, Khi-négyzet próbával (Eta-adatokkal szűrve) tovább elemezve kaphatjuk meg a csoportok közötti szignifikáns különbség okait.

Így azt láthatjuk, hogy az érzelmi szükségletekre való odafigyelés szignifikánsan nagyobb nehézséget jelent azoknak a pedagógusoknak, akik nem integrálnak mozgássérült gyermeket, mint azoknak, akik ezt megteszik, vagy megtették már munkájuk során (Eta=0,194). A tanulók biológiai/testi szükségleteire való odafigyelés is a mozgássérült diákokat nem integráló pedagógusoknak jelent szignifikánsan nagyobb problémát a vizsgált mintában (Eta=0,206). Ugyanez a helyzet áll fenn a bántalmazás, zaklatás kezelése kérdés kapcsán is a vizsgált csoportok között (Eta=0,196).

4.1.4. Következtetések

A **H₁**-ben feltételeztük, hogy a megkérdezett pedagógusok véleménye az integráció intézményi (tárgyi és személyi) feltételeiről az, hogy azok jó része hiányos, az integrált oktatás sikeres megvalósításához nem elegendőek. Az eredmények alapján megkérdezett válaszadóknak csupán a negyede olyan, aki teljesen alkalmasnak tartja jelenlegi munkahelyét az integrált oktatás megvalósítására. Azonban a válaszadók fele csak többé-kevésbé ért egyet ezzel, mivel véleményük szerint vagy a megfelelő szakembergárda hiányos, vagy a környezeti feltételek nem alkalmasak az együttnevelés megtámogatására. A megkérdezettek 25 százaléka pedig egyáltalán nem tartja alkalmasnak jelenlegi munkahelyét az integrált oktatás megvalósítására. Tehát a teljes minta (n=315) 75%-a nem, vagy csak bizonyos feltételek (személyi, vagy tárgyi) mentén véli úgy, hogy intézménye képes megteremteni az integráció feltételeit, így *hipotézisünket elfogadjuk, igazoltnak tekintjük.*

H₂ pedig így szólt: Feltételeztük, hogy a legnagyobb nehézség a pedagógusok számára az integráció folyamatában az SNI tanulók társas kapcsolati problémáinak, a bántalmazás és a kirekesztés problémáinak a leküzdése, ezt a *hipotézist* azonban eredményeink alapján *elvetettük*, ugyanis a felsorolt nehézségek közül a válaszadó pedagógusok számára a legnagyobb nehézséget az SNI tanulók speciális taneszközt-ellátása jelenti, míg az SNI tanulók verbális, vagy testi bántalmazásának, zaklatásának kezelése bizonyult a legalacsonyabb mértékű nehézségnek a megkérdezettek válaszai alapján.

H₃-ban feltételezéseink szerint összefüggés van a pedagógus életkora és a különböző, integrációt nehezítő tényezők kezelése között abban, hogy a fiatalabb pedagógusoknak szignifikánsan nagyobb problémát okoz az együttnevelést nehezítő tényezők kezelése, mint idősebb, tapasztaltabb kollégáiknak. A hipotézisünk a közösségi program esetében beigazolódott, ugyanis az életkor tekintetében tapasztaltabbnak minősíthető pedagógusoknak szignifikánsan kevesebb gondot jelent a sajátos nevelési igényű tanuló közösségi programokba való bevonása, mint a másik két, fiatalabb korcsoportba tartozó pedagógusoknak. A speciális taneszköz nehézsége esetében azonban a hipotézis ellentétje nyert igazolás, tehát minél fiatalabb egy pedagógus, annál könnyebb számára, hogy speciális taneszközzel lássa el diákját. A többi nehézség tényezőben az életkor alapján nem találtunk különbséget a csoportok között. Összegezve tehát, *hipotézisünk csak részben nyert igazolást.*

H₄-ben feltételezéseink szerint szoros összefüggés van a munkatapasztalat és az integráció során felmerülő nehézségek kezelése között, mégpedig abban, hogy minél tapasztaltabb egy pedagógus, annál kevésbé okoznak ezek a tényezők nehézséget számára. A korrelációs vizsgálat során a felsorolt tényezők közül három esetében volt kimutatható együttjárás. A nagyobb munkatapasztalat függvényében szignifikáns csökkenés volt kimutatható az SNI-s tanuló közösségi programokba történő bevonása kapcsán, vagyis minél tapasztaltabb egy pedagógus, annál kevésbé okoz neki ez nehézséget, így ebben a relációban igazolást nyert feltevésünk. Továbbá szintén igazolást nyert a bántalmazás, zaklatás kapcsán is a felvetésünk, hiszen minél több munkatapasztalattal bír egy pedagógus, annál adekvátabban képes kezelni, ha bántalmazást vagy izolációt tapasztal. Viszont a speciális taneszköz és a pályán töltött évek kapcsolatában pont a hipotézis ellentétje nyert igazolást, vagyis minél tapasztaltabb egy pedagógus, annál problematikusabbnak találja a speciális taneszköz biztosítását az SNI tanítványa számára. Összegezve tehát, *hipotézisünk csak részben nyert igazolást.*

H₅-ben pedig azt feltételeztük, hogy a gyógypedagógus, és/vagy konduktor végzettséggel rendelkezőknek az integráció során felmerülő nehézségek kezelése szignifikánsan könnyebbnek bizonyul, mint az általános pedagógiai ismeretekkel rendelkező kollégáiknak. A varianciaanalízis eredményei rámutattak arra, hogy a legtöbb nehézséget az óvodapedagógusok élik át az integráltan oktató SNI tanulók igényeinek kiszolgálásában. Szinte minden csoport közül nekik van a legtöbb problémájuk azzal, hogy magas csoportlétszám mellett nem érzik

kellően megfelelőnek munkakörülményeiket, számukra a legnehezebb az SNI gyermekek társas és testi szükségleteinek kezelése, továbbá a gyermekek közösségi programokba való bevonása és a speciális (tan)eszköz biztosítása. A konduktor esetében azt találtuk, hogy számukra a leginkább problémás a közösségi programokba való bevonása az SNI tanulónak, azonban a speciális taneszköz biztosításában magabiztosak. A vizsgált csoportok közül kiemelkedett a gyógypedagógusok teljesítménye, ők tudják legszakszerűbben kezelni az alábbi nehézségeket: érzelmi szükségletek, társas szükségletek, egyéni feladatadás, speciális taneszköz biztosítás. Tehát a *feltevésünk részben helytálló volt, így azt feltételesen megtartjuk*, hiszen állításunk a gyógypedagógusokra nézve helytálló, a konduktorok esetében azonban csak részben igaz.

H₆ esetén azt feltételeztük, hogy azok a pedagógusok, akik mozgássérült gyermekek, tanulók integrációjában érintettek, az együttnevelés során felmerülő nehézségek kezelésében szignifikánsan jobb teljesítményt mutatnak, sikerebbnek érzik magukat, mint a többi SNI kategóriát integráló pedagógus kollégáik. *Ezt a hipotézisünket megtartjuk és igazoltnak tekintjük.* Ugyanis az eredményeink azt mutatják, hogy az érzelmi szükségletekre való odafigyelés szignifikánsan nagyobb nehézséget jelent azoknak a pedagógusoknak, akik nem integrálnak mozgássérült gyermeket, mint azoknak, akik ezt megteszik, vagy megtették már munkájuk során ($E_{\eta}=0,194$). A tanulók biológiai/testi szükségleteire való odafigyelés is a mozgássérült diákokat nem integráló pedagógusoknak jelent szignifikánsan nagyobb problémát ($E_{\eta}=0,206$). Ugyanez a helyzet áll fenn a bántalmazás, zaklatás kezelése kérdés kapcsán is a vizsgált csoportok között ($E_{\eta}=0,196$).

4.2. A konduktív pedagógia neveltjeinek tapasztalatai az integrációról, az elfogadásról és a konduktív nevelés módszeréről

A kutatás eredményeinek bemutatásában a következő állomást a korábbi konduktív nevelésben részesülő személyekkel folytatott interjúk tanulságainak ismertetése jelenti.

A nagymintás, integrációs vizsgálat eredményeinek bemutatását követően, amelyben világossá vált, hogy a speciális szakértelem (gyógypedagógiai és/vagy konduktori) milyen nagy jelentőséggel bír az együttnevelés kapcsán megjelenő nehézségek kezelésében, illetve, hogy azon pedagógusok, akik mozgássérült gyermekek integrálásában vesznek részt, mennyivel tapasztaltabbak és jobban felkészültek az együttnevelésre, így tovább folytatva kutatásunkban ezt a szálát, igyekeztünk olyan csoportokat megkeresni, akiknek tapasztalatai relevánsak lehetnek ebben a témában. Így fordítottuk érdeklődésünk fókuszát a komplex konduktív nevelésben részesülő személyek irányába, hiszen az ő véleményük és tapasztalataik az beilleszkedés kapcsán – legyen szó akár pedagógiai, akár társadalmi integrációról – számottevőnek tekinthető. Hiszen végső soron a konduktív nevelés célja nem a szegregálás, hanem a korai habilitációs-rehabilitációs szemléletet képviselve a mielőbbi reintegrációs folyamatok megtámogatása.

4.2.1. A kutatás céljai és kérdései

A már az előző részben ismertetett metódust követve, jelen vizsgálati részben is a célok és a kérdések szoros egységét megtartva mutatjuk be vizsgálatunkat azzal a különbséggel, hogy a minta nagysága, valamint a téma egyedisége miatt hipotéziseket nem, csak kutatási kérdéseket fogalmazunk meg.

C1: Célunk, hogy feltárjuk a konduktív nevelésben részesült személyek iskolai mindennapokhoz fűződő legmarkánsabb problémáit, az iskolai integrációs folyamat – véleményük szerinti - leginkább nehezítő tényezőit.

K1: Melyek voltak a korábbi konduktív nevelésben részesült személyek iskolai integrációjának legnagyobb nehézségei és miért?

C2: Megismerni a konduktív nevelésben részt vett személyek életminőségét, jövőképét és ebben a konduktív pedagógiai szerepét a korábbi neveltek véleménye alapján.

K2: Mennyire élik a neveltek ma is a konduktív pedagógia alapelveihez igazodva életüket? Mennyire elégedettek az életminőségükkel? Mik a jövőbeni terveik?

4.2.2. A minta jellemzése és a vizsgálati módszer bemutatása

A minta jellemzése

Összesen 31 strukturált interjú készült egykori konduktív nevelésben részesülő személyekkel lásd a 9. számú mellékletben. A megfelelő alanyok kiválasztásánál segítségünkre voltak egyrészt a konduktorok, akik szívesen ajánlottak egy-egy neveltet itthonról és külföldről egyaránt, másrészt maguk a neveltek is továbbirányítottak minket olyan barátaikhoz, ismerőseikhez, akik szintén CP-vel élőként, részesültek konduktív nevelésben.

A kapcsolatfelvétel a legtöbb esetben e-mailen, vagy a közösségi médián keresztül történt. Tájékoztattuk őket a kutatás céljáról és az adatok felhasználásának módjáról. A kutatásban való részvételük teljesen önkéntes volt, bármikor dönthettek úgy, hogy a továbbiakban nem kívánnak közreműködni a munkában.

A kiválasztás és mintába kerülés az alábbi szempontok szerint történt:

- CP-vel élő fiatal felnőttek alkothatták a mintát.
- Olyan személyeket vontunk csak be, akik tartós konduktív nevelésben részesültek.
- Fogyatékoságuk ellenére sikereket tudtak elérni a tanulásban, a sportban vagy a művészetekben.

A mintába többségében olyanok kerültek, akik rendelkeznek integrált oktatással kapcsolatos tapasztalatokkal, és egészen a felsőoktatásig jutottak el. Ha ez a feltétel nem teljesült, akkor azért kerültek be, mert kiemelkedő tehetségek a sportban vagy a művészetekben, és pozitív példaként szolgálnak.

A minta kiválasztása során elsődlegesen az a kutatói szándék vezérelt bennünket, hogy pozitív példákat felmutatva elősegítsük a többségi társadalom elfogadó attitűdjének formálását,

mert még mindig nagyon gyakran tapasztalható a megbélyegző, kirekesztő szemlélet a fogyatékos személyekkel kapcsolatban.

Életkori eloszlás alapján az interjúalanyok többsége 20 és 30 év közötti volt. Az adatközlők közül mindössze három fő volt 30 évesnél valamivel idősebb. A három, 30 évesnél idősebb adatközlő közül egy fő 33, míg ketten 34 évesek voltak.

A minta nemek szerinti eloszlása alapján 17 férfi és 14 nő vett részt az interjúkon.

A családi állapotukat tekintve jelentős többségük (28 személy) egyedülálló volt, és csak három alany nyilatkozta, hogy kapcsolatban él.

A végzettség szerinti eloszlás alapján az adatfelvételkor 10 fő már elvégezte az egyetemet, 8 fő akkor még egyetemi tanulmányokat folytatott, 6 fő pedig éppen szakképzésben vett részt.

Összesen 3 fő volt olyan, aki elkezdte, de nem fejezte be az egyetemet, vagy a szakképzést.

Az interjúalanyok többsége (12 fő) Magyarországon él, Németországból 10 főt értünk el, Angliából pedig 3 fő járult hozzá kutatásunkhoz személyes tapasztalatai által, továbbá két-két fővel sikerült beszélnünk Norvégiából és Svédországból is, egy-egy fő pedig Új-Zélandon és Izraelben él jelenleg.

Az interjúalanyaink többsége a Perlstein-féle index alapján a súlyos mozgásállapotú kategóriába tartozott (kerekeszékes volt), amihez gyakran társult kommunikációs akadályozottság is. A beszédjük sokszor nehezen érthető, akadozott volt, így például a Svédországban készült interjúk során kénytelenek voltunk bevonni az érintettek hozzátartozóját, vagy személyi segítőjét az interjúzás és adatrögzítés folyamatába, hogy használható információkhoz jussunk, mivel az itt élő alanyok nem voltak képesek a verbális kommunikációra.

A vizsgálati és adatelemzési módszerek

A kutatási módszer a nem-valószínűségi mintavételi módszerek egyik altípusa, a hólabda mintavétel volt. A módszer használata mellett azért döntöttünk, mert az alapsokaságnak egy igen specifikus rétegét kívántuk bevonni vizsgálatunkba (lásd a mintába kerülés kritériumait).

Tudatában vagyunk annak, hogy az így nyert adatok csak a központi idegrendszeri sérült, konduktív nevelésben részesült személyekre vonatkoznak, ezért nem tekinthetők statisztikai szempontból reprezentatívnak.

Az egykor hazai és külföldi konduktív pedagógiai rehabilitációban résztvevők nézeteinek, véleményének feltárására kutatásunk vezetője egy saját készítésű, strukturált interjút állított össze. A strukturált interjú alkalmazása mellett a CP-vel élő személyek sajátosságai miatt döntöttünk. Az interjúk tartalmi validitását kívántuk azzal biztosítani, hogy a megkérdezetteknek és a kutatásvezetőnek is egy pontos szerkezetben kellett gondolkodnia a kutatás témájával kapcsolatban. A könnyebb adatfeldolgozási és kódolási folyamat kedvéért a disszertáció szerzője az eredetileg angol és német nyelvű interjúkat lefordította magyar nyelvre.

A neveltekkel készült interjúk során a kutató elsődlegesen arra volt kíváncsi, hogy a konduktív nevelés hogyan segítette elő az integrációjukat. Továbbá, hogy milyen pozitív vagy negatív benyomások érték őket az integrált oktatás során. Végül pedig a kérdések arra irányultak, hogy mennyire élik ma is a konduktív szemléletnek megfelelően egészségesen, és aktívan az életüket, és mik a jövőbeni terveik.

A kérdések első nagy csoportja a születési körülményeket, a családi hátteret és lakókörnyezetet vizsgálta. A következő kérdéscsoport a tanulmányok időszakára koncentrált, az általános iskolától a felsőoktatásig, hogy milyen pozitív és negatív tapasztalatok érték őket ezen időszak alatt, valamint a konduktív neveléssel és egyéb terápiákkal kapcsolatos élményeikre vonatkozott. A negyedik kérdéscsoport témája az egészséges életvitel és annak elemeire fókuszált, úgymint táplálkozás és rendszeres testmozgás, sporttevékenység. A fennmaradó kérdéscsoportok a különleges tehetségükkel és hobbijukkal, valamint a jövőbeni céljaikkal voltak kapcsolatosak. A legérdekesebb talán az utolsó kérdés volt, ami arra vonatkozott, hogy ha visszatekint az életére, mennyire elégedett azzal, csinálna-e esetleg másképpen valamit az egykori nevelt.

Az interjúalanyok személyiségi jogainak biztonsága érdekében az idézetekben a külföldön élő nevelteket KN-nel rövidítjük, a hazánkban élő nevelteket HN kóddal és számokkal hivatkozunk.

A neveltek részéről - a korlátaik ellenére - nagyfokú érdeklődést és segítségnyújtási vágyat tapasztaltunk, a konstruktív pedagógiával kapcsolatos élményeikről nagyon szívesen beszéltek.

A neveltekkel készült interjúkat a Maxqda 2020 szoftverrel elemeztük és értékeltük ki. A kódolás során ismételten csak intrakódolást tudtunk alkalmazni, ahol a két kódolás együtthatója 100 százalékban egyezik egymással. A megalapozott elmélet három kódolási mechanizmus alkalmazásával készíti elő a végső kódstruktúrát. A kódolási folyamat kezdő fázisa a nyílt kódolás, amikor egy-egy szövegrészhez odaillő fogalmakat társítunk. Az axiális kódolás már az a fázis, amikor alap- és kategóriákat alkotunk. A kódolás során az axiális kódolási fázist a kérdéssor főbb témaköreinek segítségével alakítottuk ki. A kódolási folyamat befejező fázisa a szelektív kódolás, aminek segítségével kiemelés és összehasonlítást végzünk a kódrendszeren. A neveltek esetében többször alkalmaztuk a Maxqda 2020 programban található emóti kódolást is. A kapott adatokat leíró statisztikai eljárások segítségével, főleg kódgyakorisági eloszlások bemutatásával ismertetjük.

4.2.3. A kutatás eredményei

Az eredmények bemutatásának struktúrája megegyezik az előző részben alkalmazottakkal, vagyis eredményeinket a kutatási kérdéseink mentén szervezzük egységbe.

Az iskolai integráció erősségei és nehézségei a konstruktív nevelésben részesült személyek nézőpontjából

Amikor arról kérdeztük az egykori nevelteket, hogy milyen élményeik vannak az iskolás éveikről, azt tapasztaltuk, hogy a fogyatékossgal élő, CP-s személyeknek hasznukra váltak a többségi oktatással járó magasabb elvárások (lásd 11. táblázat). Az általunk megkérdezett személyek pozitívként emelték ki, hogy a magasabb elvárásrendszer megtanította őket a normához alkalmazkodni. Továbbá azt is jónak ítélték, hogy a többségi oktatásban tapasztalt bántalmazások ellen sikerült kifejleszteniük a saját önvédelmi technikájukat, és megtanulták megvédeni magukat. Valamint arról is pozitív emlékeket őriznek, ha ők is részesek lehettek egy-egy osztálykirándulásnak, hiszen legtöbbször ebből kimaradtak a nem megfelelően akadálymentesített környezet miatt.

A neveltek pozitív élményei, tapasztalatai az integrált oktatással kapcsolatban
„A tanárok mindig ügyeltek arra, hogy tudjam tartani a lépést az osztállyal”
„Megtanultam a magasabb elvárásokhoz alkalmazkodni”
„A tanárok fénymásolatokkal segítették az órai munkámat”
„Élveztem az ép társakkal való közös tanulást és együttlétet”
„ A tanárok hamar felfedezték a rajztehetségemet”
„Megértő és segítőkész tanáraim voltak”
„Segítőkész osztálytársaim voltak, akik minden közösségi programba bevontak”
„Megtanultam magam megvédeni a bántásokkal szemben”
„Megtanultam a normához alkalmazkodni”

11. táblázat A neveltek integrált oktatással kapcsolatos élményei (forrás: A szerző)

Az iskolás évek visszaidézésénél arra is kíváncsiak voltunk, hogy mennyire vannak összhangban egymással a szakirodalmi adatok és a saját kutatási eredményeink: hogy vajon a kézfunkciók finommotorikus fejletlensége és az ebből következő jegyzetelési nehézségek a legkomolyabb nehezítő tényezők voltak-e a megkérdezettek körében is (a szakirodalmi áttekintésben részletesen tárgyaltuk a különböző tantárgyakhoz kapcsolódó nehézségeket).

A 21. ábra ismerteti az interjúalanyok által legtöbbször említett nehezítő tényezők gyakorisági eloszlását.

Saját vizsgálatunkban a megkérdezettek első helyen említették a matematika tantárgy tanulásával kapcsolatos nehézségeiket. HN7 erről a következőket mondta: „*Matematikából volt szükségem többletidőre a feladatok megoldásánál. Matekból végül nem írásban érettségiztem, hanem két tételt húzva, szóban.*”

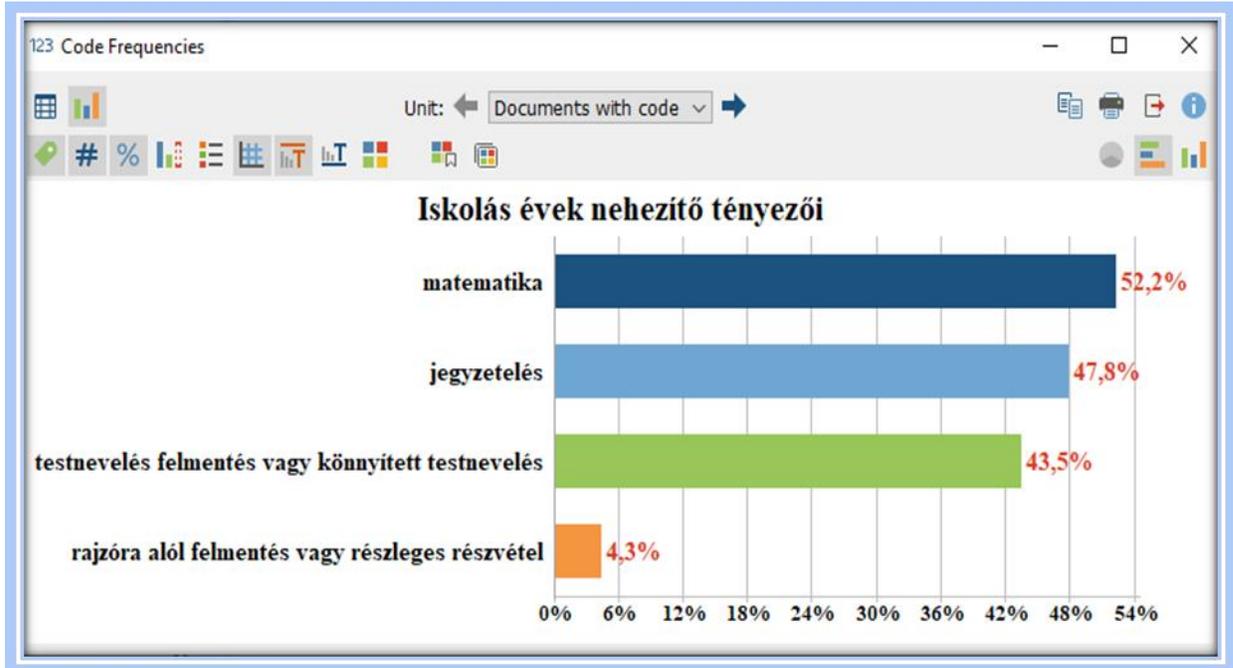
Hasonlóan a szakirodalomhoz, valóban az egyik legtöbbször, kutatásunkban a második helyen említett iskolai nehézség volt a tanórai jegyzetek elkészítése a felső végtagok érintettsége

miatt, a külföldi neveltek ebben kértek leginkább segítséget a személyi asszisztenseiktől az iskolás mindennapjaik során.

A gyakorisági eloszlási grafikonon harmadik helyén szerepel a testnevelés tantárgy. Az adaptív testnevelés és sport fontosságáról szintén szóltunk a szakirodalmi áttekintésben, de a neveltek többsége egyáltalán nem, vagy csak könnyített formában vett részt ezen a tanórán. Különösen a középiskola alatt lett volna fontos a rendszeres testmozgás a testi változások miatt, mert ha az izomzat nem megfelelő mértékben tudja követni a növekedést, az kontraktúrák kialakulásához vezethet, ami sok esetben csak műtéttel korrigálható. HN10 erről így nyilatkozott: *„A testnevelésórán részt vettem, csak egy-két feladatot hagytam ki a neurológusom tanácsára. Kaptam osztályzatot ugyanúgy, mint az osztálytársaim”*. Voltak olyanok is, akik arról számoltak be, hogy amíg az osztálytársaik testnevelésórán vettek részt, addig ők konduktív fejlesztést kaptak, például KN19 Norvégiából és HN12.

Ami meglepő volt számunkra, hogy csupán egy ember, KN14 Németországból említette az interjú során a rajz tantárggyal kapcsolatos nehézségeket: *„A rajzórának csak a művészettörténet részén vettem részt, de ebből a tárgyból nem kaptam osztályzatot”*. Viszont a rajz több neveltnél előkerült, mint sikerélményt adó tantárgy. KN6 Angliából így emlékezett vissza: *„A Pető Intézetben nagyon megszerettették velem a rajzolás és a különféle kézműves tevékenységeket. Az iskolában is a legjobban a rajz- és az énekórát szerettem. A tanáraink is hamar felismerték a tehetségemet, így számos rajzversenyre küldtek el, amelyeken nagyon szép eredményekkel szerepeltem. Például többször megválasztották az alkotásomat a hónap legszebb művének, engem meg a hónap művészenek az iskolában. HN4 szintén kedves emlékeket osztott meg az iskolai rajzórák kapcsán: *„A rajz-technika tanárom meglátta a rajzaiban a lehetőséget. Rendszeresen benevezett engem különböző rajzpályázatokra, és mindig meg is nyertem az első három helyezést valamelyikét”*.*

A szakirodalmi adatokkal ellentétben azonban, kutatásunkban több interjúalany is kiemelte az iskolai idegennyelv-oktatáshoz kapcsolódó sikerélményeit. HN11 a következőket mondta az idegennyelv-tanulással kapcsolatban: *„A magán angoltanulásnak köszönhetően a gimnázium utolsó évében megnyertem egy sérültek számára kiírt uniós pályázatot. A nyereségem kapcsán kijutottam Londonba, sőt, ingyen nyelvvizsgázhattam.”*. A külföldi neveltek közül is többen említették ezt, például KN9 is Németországból: *„Az angolórát...különösen élveztem.”*



21. ábra Az iskolás évek nehezítő tényezőinek gyakorisági eloszlása a Maxqda 2020 programban (forrás: A szerző)

Néhányan a tárgyi környezet (lift, mozgássérült wc, stb.) hiányosságai miatt nem tudtak az iskolai élet aktív tagjaivá válni.

Az interjúalanyok jelentős többsége viszont a felsőoktatással kapcsolatban jó élményekről számolt be. Összesen három alany, egy külföldi és két magyar egykori nevelt számolt be arról, hogy ugyan elkezdte a felsőoktatási tanulmányait, de különböző okok miatt nem fejezte be (lásd részletesen 12. táblázat).

<i>Felsőoktatással kapcsolatos pozitív élmények</i>	<i>Felsőoktatással kapcsolatos negatív élmények</i>
KN1 (Izrael) "Az egyetemen segítőkészek voltak az évfolyamtársak és az oktatók is."	KN11 (Németország) "Nem jöttem jól ki az évfolyamtársaimmal, mert minden buliból"

	<i>kihagytak, nem vontak be egyéb közösségi tevékenységekbe sem.</i>
KN5 (Anglia) „Az egyetemi életet nagyon élvezem, jó a közösség és a pszichológia nagyon érdekes számomra.”	HN1 (Magyarország) <i>”Az itthoni felsőoktatási rendszertől besokalltam, saját döntés volt, hogy abba hagyom az egyetemet.”</i>
HN11 (Magyarország) ”5. osztályos korom óta vágytam arra, hogy történelmet tanuljak, így ez egy megvalósult álmom volt számomra, hogy leállamvizsgáztam. Ez egy nagyon jó időszak volt az életemnek, amikor egyik egyetemről a másikra rohangáltam ide-oda a városban. Az ELTE épületei nem jól akadálymentesítettek, így sokszor kellett segítséget kérnem az évfolyamtársaktól. Az évfolyamtársak és az oktatók is segítőkészek voltak.”	HN8 (Magyarország) <i>„A főiskolát, nem fejeztem be, mert akkor olyan élethelyzetben voltam, hogy nem éreztem magaménak a szociális munkát.”</i>

12. táblázat A felsőoktatással kapcsolatos pozitív és negatív élmények (forrás: A szerző)

A konduktív nevelés személyiségformáló szerepe az egykori neveltek életminősége, jövőképe szempontjából

A konduktív pedagógia azért tölt be egyedi szerepet a központi idegrendszeri sérült személyek életminőségének javulásában, mert nemcsak a funkciók folyamatos ismétlésére koncentrálnak, hanem arra törekszik, hogy a konduktív komplex programban tanult ismétlődő feladatokat életszerű szituációkba helyezve, praktikus tudást adjon a neveltek számára, amely hozzájárul önálló életvitelük kialakításához. A közölt idézetek forrása a szerző konduktív neveltekkel készült interjúk kutatása. A legtöbben - majdnem 90 százalékos arányban – konduktív nevelés fizikumukra ható pozitív változásait említették, úgymint javuló mobilitás és finommanipuláció, illetve önállósági képességek.

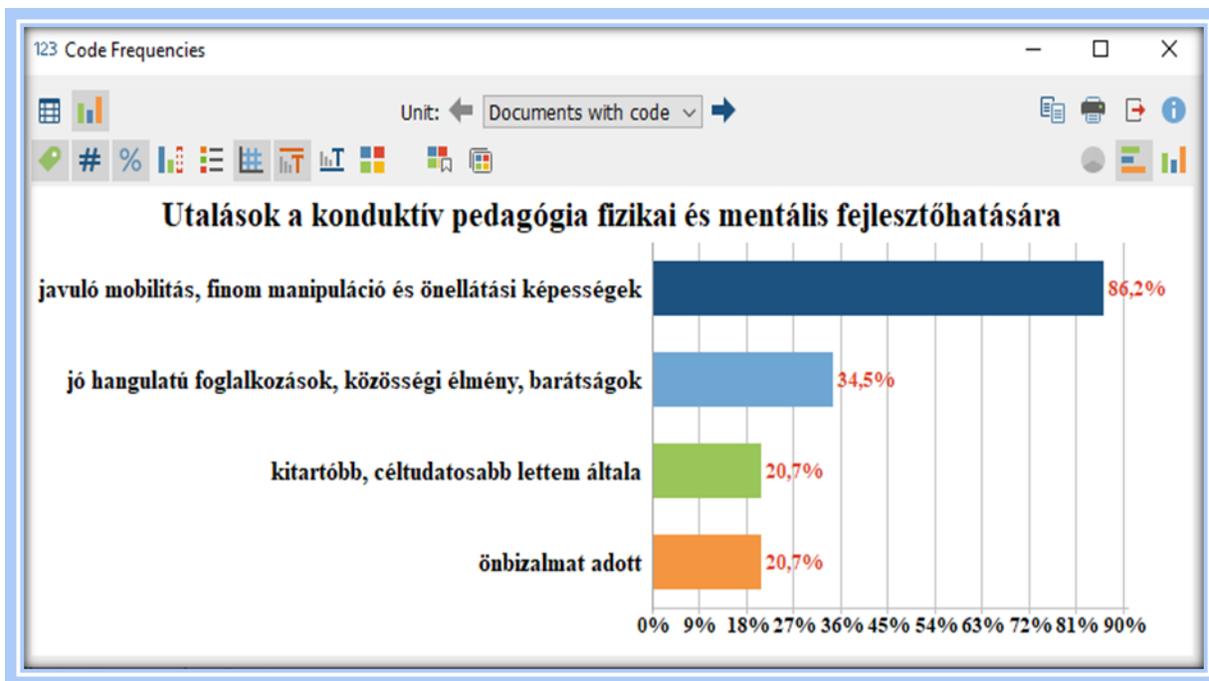
A konduktív nevelés fejlesztői hatásai között kiemelt tényezők mind olyan elemek, melyek nagyon fontosak az integráció szempontjából, amelyet HN11 így fogalmazott meg: *„Az önállóságomhoz és az épek közé való sikeres integrációmhoz nagymértékben hozzájárult a*

konduktív nevelés. 5-6 éves koromban még háromlábú bottal jártam, de a Petőnek hála, mára elég két, egylábú botot használnom.”

Nemcsak a konduktív pedagógia fizikumra gyakorolt hatását emelték ki az interjúk során, hanem a lelket, személyiséget gazdagító elemeit is. Sokan szívesen idézték fel a foglalkozások jó hangulatát, melyek alatt számos barátság is kötődött. Ezen foglalkozások alkalmával a neveltek úgy érezték, hogy végre ők is tartoznak valahova, ahol nem tűnnek ki a másáruk miatt. HN10 így fogalmazott: *„Ezekon a foglalkozásokon olyan barátságokat kötöttem, amiket mind a mai napig ápolok. Itt sokkal oldottabb volt a légkör, mint az iskolában”.*

Néhányan szívesen elevenítették fel a konduktív nevelés által átélt közösségi programokat is, például HN7 így mesélt ezekről: *„Jó volt az UTG csoport, mert Csilla néni mindig kitalált nekünk valami kreatív feladatot. A csoporttal előadtuk a Hófehérke és a hét törpe című színdarabot, ahol én voltam a királyfi, erre is szívesen emlékszem.”*

Egyenlő arányban szerepel, majdnem 21 százalékos gyakorisággal a konduktív nevelés önbizalomra és kitartásra gyakorolt kedvező hatása. KN6 Angliából a következőket mondta ezzel kapcsolatban: *„Jót tett a lelkemnek, hogy a Petőben nem én voltam az egyetlen mozgássérült, és így nem lógtam ki a sorból, mint az iskolában.”* A céltudatosságról a következőket mondta KN19 Norvégiából: *„A konduktív pedagógia a gondolkodásom, az életfilozófiám része lett. Úgy gondolom, hogy még fogyatékossgal is minden elérhető, amit szeretnél, ha hiszel a céloban és teszel érte nap, mint nap.”* (lásd a 22. ábra)



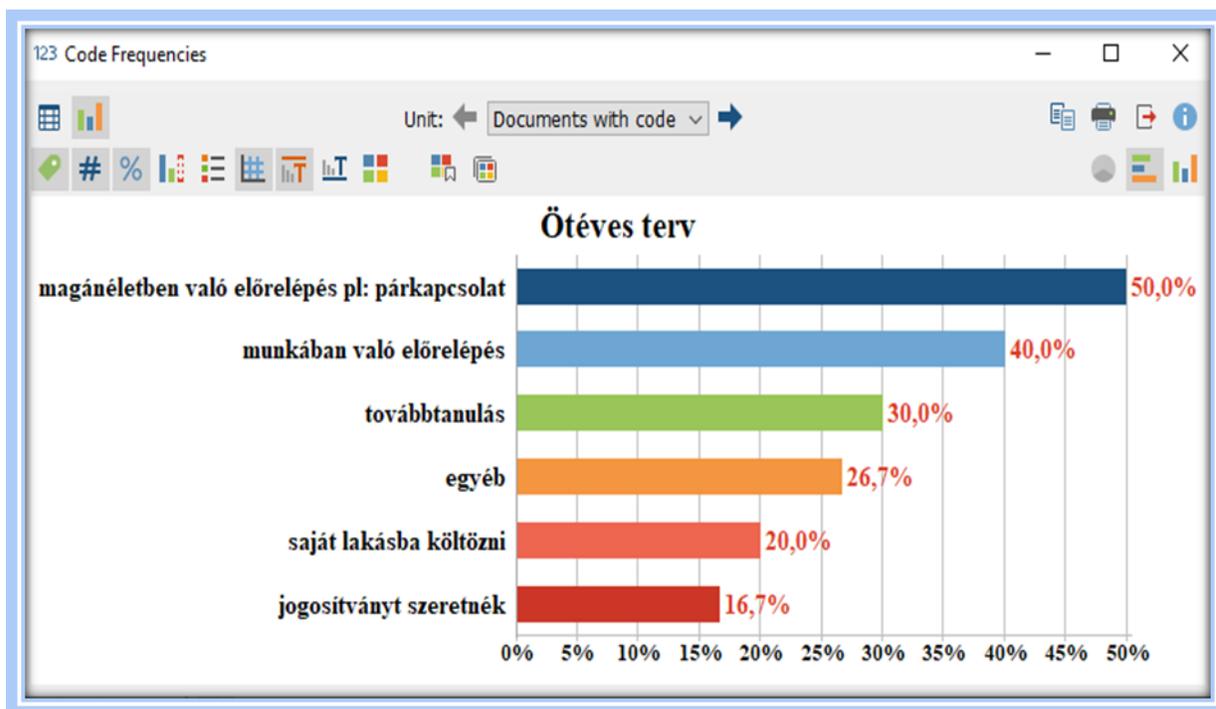
22. ábra A konduktív nevelés fejlesztő hatásainak gyakorisági eloszlása (forrás: A szerző)

A neveltekkel készült interjúk során érdekelt miket az is, hogy felnőttként mennyire figyelnek az egészségükre, illetve kíváncsiak voltunk az ötéves céljaikra, hiszen a célképzés és az egészséges életmódra nevelés mind nagyon lényeges pedagógiai tartalmak a konduktív nevelési folyamat során.

Interjúalanyaink táplálkozási nehézségekről nem számoltak be, és senkinek sem volt közülük ételallergiája sem. Általában úgy nyilatkoztak, hogy mindent esznek, de próbálnak figyelni a mértékre. Még az aktívan parasporttal foglalkozók közül is csupán HN9 nyilatkozta, hogy kiemelten figyel a táplálkozásra. „A tavalyi év folyamán sikerült támogatókat találnom, például kapok speciális étrendet, ami cukor és gluténmentes. Az étkezésnek köszönhetően sokkal laposabb lett a hasam, így újabban örömmel nézek a tükörbe, mert korábban nagyon elégedetlen voltam vele. Évekig nem készítettem magamról egész alakos képeket, egészen tavalyig.” Ezenkívül még egy nevelt, HN12 megnyilatkozása tanúskodott a táplálkozástudatos magatartásról: „Egy speciális étrendet követek, amit az edzőm állított össze. Sok olyan vitaminban gazdag, ami az idegrendszert serkenti. Nem eszek fehércukrot, tejterméket és lektin tartalmú ételeket.”

A sportolás és a rendszeres fizikai aktivitás tekintetében már jóval tudatosabbak voltak, de gyakran hozzátették, hogy az egyetemi tanulmányok vagy a munkájuk miatt kevesebb időt tudnak erre szánni, mint korábban. KN1 Izraelből így nyilatkozott: „*Minden héten járok úszni az egyetemi uszodába, de az egyetemi tanulmányaim jelenleg nagyon lefoglalnak, így kevesebbet mozgok, mint korábban.*” KN16 anyukája Svédországból nemcsak a lánya sportolását, hanem a többi sorstársáét is fontosnak tartja, erről így mesélt: „*Igen, a rendszeres sport nagyon fontos. A lányom egészen tavalyig rendszeresen lovagolt. Emellett hokeyzik, minden szerdán. 6 évvel ezelőtt alapítottam egy sportklubot fogyatékosokkal élők számára, ahol számos sportban kipróbálhatják magukat, mint a bocca, vagy a futóbicikli. A futóbicikliben már háromszoros aranyérmes, és a legutóbbi versenyen egyéni rekordot is felállított.*”

A konduktív nevelésben fontos szerepet tölt be az egyéni célképzés, ezért érdekelt minket, hogy a megkérdezetteknek mik a terveik a következő öt évre. ismerteti az ötéves tervvel kapcsolatos kódgyakoriságok eloszlását (lásd a 23. ábra)



23. ábra: A neveltek ötéves terveinek kódgyakorisági eloszlása (forrás: A szerző)

Az ábrából jól kivehető, hogy a két leggyakrabban említett dolog a párkapcsolat vágya és a karrierben történő előrelépés igénye volt. A tanulmányok folytatása csupán ez után következett. KN1 Izraelből ezzel kapcsolatban így gondolkodott: *„Szeretnék mesterdiplomát szerezni. Tanároknak szeretnék tanácsokat adni, hogy felkészültebbek legyenek a fogyatékos tanulókkal kapcsolatban.”*

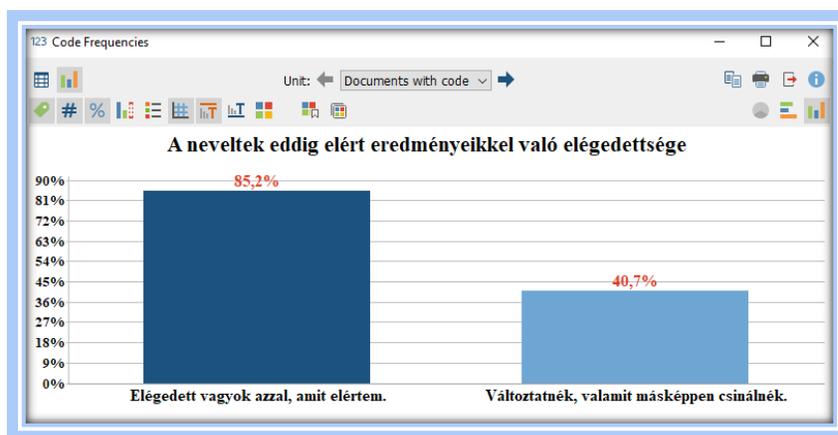
A saját lakásba költözés szintén szerepelt a tervek között, de ezt inkább a magyar neveltek említették, hiszen a külföldi neveltek önálló lakhatása jobban megoldott. HN4 erről így nyilatkozott: *„Egy külön lakrészt szeretnék nekem kialakítani a házunk mögött, ami egyben a műtermem is lesz, és vendégek fogadására is alkalmas.”*

Ami meglepő volt számunkra, hogy a jogosítvány szerzés - ami könnyebb mobilitást adhatna számukra - alig érte el a 17 százalékos gyakoriságot. Talán ez az állapotuk súlyosságának mértékével állhat összefüggésben, hiszen a jogosítványhoz egy hosszadalmas orvosi alkalmassági vizsgálaton kell átesniük.

Az egyéb kategóriában igen változatos válaszok szerepeltek: volt, aki a személyiségén és a fizikai állapotán szeretne javítani, mások saját zenét szeretnének készíteni és abból megélni, és volt olyan is, aki fogyatékossgal élő sorstársait kívánja motiválni az előadásai révén.

Az életminőség-vizsgálatok nagyon kedveltek a CP-vel élő személyeket kutatók körében, hiszen a betegség számos olyan vezető és járulékos tünett jár együtt, melyek befolyásolják az életminőséget. A legújabb, erre kifejlesztett mérőeszköz a The Cerebral Palsy Quality of Life Questionnaire (Cerebrális Parézis Éleminőség Kérdőív) (Davis és munkatársai, 2013), amely jelenleg két korosztály életminőségét tudja felmérni: a gyermekekét 4 évestől 12 éves korig, és a kamaszokét 13 éves kortól 18 éves korig. Mind a két korosztálynak szánt kérdőív hét fő területre fókuszál. A kamaszoknál ezek a területek a következők: általános közérzet és részvétel, funkcionalitáshoz kapcsolódó érzelmek, kommunikáció és fizikai jóllét, az iskolai és a családi jóllét, a szolgáltatásokhoz való hozzáférés és a szociális jóllét.

Hazánkban a Semmelweis Egyetem Pető András Karán is megkezdődött már az érintett populáció felmérése, amelyről Vissi 2019-es közleménye tudósít. Bár az értekezés írójának kutatása nem használt ilyen precíz mérőeszközt, azt fontosnak tartotta feltérképezni az interjúk során, hogy alanyai mennyire elégedettek jelenlegi életkörülményeikkel (lásd 24. ábra)



24. ábra: A neveltek életminőségével kapcsolatos kódgyakorisági eloszlás a Maxqda 2020 programban (forrás: A szerző)

Amint az az ábráról is jól kivehető, a válaszok túlnyomó többsége elégedettségről tanúskodik. KN16 anyukájának válasza Svédországból is ezt erősíti: „*Nagyon elégedett vagyok az eddigi eredményeinkkel, amit a konduktív pedagógia nélkül nem érhattünk volna el a lányomnál. Nemrégiben pont ezt kérdeztem én is tőle, hogy ha újrakezdhetné az életét, szeretne-e inkább egészséges lenni, olyan, mint a többség, vagy maradna-e CP-s. Azt válaszolta, hogy a betegsége ellenére – vagy éppen emiatt – több kalandban volt része, mint azoknak, akiknek ép kezük, lábuk, úgyhogy neki így kerek a világ.*” HN11 nemcsak az elégedettségének adott hangot, hanem egy nagyon szép üzenetet is megfogalmazott: „*Úgy érzem, ha nem történt volna velem ez, más lenne a személyiségem. A két botom hozzám tartozik, de persze nekem is vannak rossz napjaim, amikor odavágnám az egészet. Az összes nehézségével együtt nekem ez természetes, hogy így van. A családomból nagyon sok erőt meríték. Nagyon pozitív környezetben nőttem fel, ahol nem azt nézték, hogy mit nem tudok megcsinálni, hanem arra koncentrált a családom, hogy mi az, amit meg tudok csinálni. Tanácsolnám, hogy ne a fogyatékoságra, a hátrányokra koncentráljunk, hanem arra, hogy az ember mit tud kihozni a képességei által önmagából, mert ha így teszünk, abból csak jó dolog sülni ki!*”

A saját kutatási eredményeink igazolják a Horváthné Kállay 2018-as közleményében leírtakat, amely szerint a konduktív nevelés alappillére a támogató családi légkör kialakítása, ami hatással van a neveltek integrációjának sikerességére.

Közel 41 százalékos arányban jelent meg a megkérdezettek válaszaiban az elégedetlenség, vagy a változtatás vágya. KN12 Németországból így nyilatkozott: „*Sokkal szorgalmasabban végezném a tanulmányaimat, hogy jobb eredményeim legyenek, főleg a*

felsőoktatási tanulmányaimat. Jobban bíznék magamban, és kevésbé foglalkoznék azzal, hogyan reagál a környezetem a fogyatékoságomra.” KN13, szintén Németországból a következőnek adott hangot: *„A fizikai teljesítményemmel már kevésbé [vagyok elégedett], mert nehéz összeegyeztetni az egyetemi tanulmányokat az egészségem megőrzésével, az állapotom fenntartásával.*” Csupán egy alany, KN9 fejezte ki annak vágyát, hogy jobb volna átlagosnak lenni, és nem CP-vel élni. A többi adatközlő a karrierjében változtatna, vagy mást tanulna inkább. Az elégedetlenség kapcsán sokszínű válaszokat kaptunk, volt, aki a tanulmányi teljesítményét, más az egészségi állapotát emelte ki. Megint mások a környezet negatív hatását említették. Mivel a konduktív nevelés folyamatosan arra sarkallja a nevelteket, hogy napról napra a legjobbat hozzák ki magukból, emiatt egyeseknél egyfajta maximalista szemlélet alakul ki. Ennek következtében előfordul, hogy gyakran elégedetlenek egyéni teljesítményükkel.

4.2.4. Következtetések

K₁ kérdésünk az iskolai integráció nehézségeit állította a középpontba és a feltárt szakirodalmi forrásokhoz hasonlóan, az iskolai mindennapok nehezítő tényezői között kiemelt helyen szerepelnek a matematika tantárgyhoz és az órai jegyzeteléshez fűződő nehézségek az interjúalanyok véleménye szerint. Emellett, jelen kutatás alanyai a testnevelés órai nehezítő tényezőket emelték ki nagy számban, viszont a szakirodalmakkal ellentétben a rajzóra csak csekély hányaduknak okozott negatív élményeket az iskolai együttoktatás, együttnevelés kapcsán.

K₂ kérdéseinkre, amelyet a korábbi konduktív nevelésben részesülő személyek életminőségével és jövőképével kapcsolatban tettünk fel azt a következtetést tudjuk levonni, hogy - hasonlóan szakirodalmakban olvasottakhoz - az interjúk alanyai többségében (85,2%-ban) elégedettek életminőségükkel, elért eredményeikkel. Jövőképük pozitív, amelynek fókuszában a stabil párkapcsolat kialakítása és a munkában történő tovább- előrelépés áll.

4.3. A konduktív nevelés rendszere és helyzete magyar és nemzetközi viszonylatokban

Az értekezés kutatási szándékának megfelelően nem csak az egykori neveltek konduktív pedagógiához köthető élményeire, az azzal kapcsolatos tapasztalataikra és véleményeikre voltunk kíváncsiak, hanem arra is, hogy a neveltek ellátását végző konduktorok hogyan látják a komplex konduktív nevelés jelenlegi helyzetét és perspektíváit itthon és külföldön egyaránt.

A speciális szakemberek (gyógypedagógusok és konduktorok) szakmai tudásának köszönhetően - a kutatás eddigi részeiben az rajzolódott ki, hogy – a mozgássérült gyermekek/tanulók integrálása, ezen kompetenciák birtokában kevésbé tűnik problémásnak, mint ezen speciális tudás, ismeret hiányában. Erről árulkodnak a neveltekkel készített interjúk alapján kapott eredményeink is (pozitív egészségmagatartás és jövőkép a megkérdezettek nagy hányadánál). Így a továbbiakban azon csoport kikérdezésére helyezzük a hangsúlyt, akik ezen speciális ismeretek birtokában végzik mindennapi rehabilitációs-rehabilitációs, reintegrációs tevékenységüket: a konduktorok maguk.

4.3.1. A kutatás céljai és kérdései

C₁: Cél, hogy megismerjük a külföldi tapasztalattal rendelkező és a külföldön, konduktorként dolgozó pedagógus véleményét a konduktív nevelés hazai és nemzetközi kapcsolatáról, a fennálló különbségekről.

K₁: Hogyan javítható a hazai és a külföldi konduktív nevelés kapcsolata, illetve milyen problémákat látnak a megkérdezett konduktorok az anyaintézet és a külföldi gyakorlat kapcsolatában?

C₂: Célunk, hogy feltárjuk a nemzetközi munkavállalás nehezítő tényezőit a megkérdezett, külföldi tapasztalatokkal rendelkező konduktorok körében.

K₂: A külföldön élő konduktorok véleménye szerint melyek a külföldi munkavállalást leginkább nehezítő körülmények?

C₃: Célunk továbbá, hogy a megkérdezettek véleményét figyelembe véve megismerjünk olyan jó, innovatív gyakorlatokat külföldön, amelyet a hazai konduktív pedagógiai, fogyatékoságügyi elvek mentén érdemes volna beilleszteni a hazai gyakorlatba is.

K₃: Van-e a külföldi konduktív pedagógiai rendszerben olyan jó gyakorlat, amely a hazai rendszer számára is adhat új információt, tudást?

4.3.2. A minta jellemzése és a vizsgálati módszer bemutatása

A minta jellemzése

A disszertáció szerzője 34 strukturált interjút vett fel konduktor végzettségű és munkakörű személyekkel lásd a 10.számú mellékletet. A mintába olyan konduktorok kerültek be, akik vagy rendelkeznek külföldi konduktori tapasztalatokkal, vagy jelenleg is külföldön dolgoznak, mint konduktor, de emellett magyar állampolgárok is. A mintaválasztás célja az volt, hogy a hazai és a nemzetközi gyakorlat minél inkább összehasonlíthatóvá váljon, így kerülhettek be a mintába a jelenleg hazánkban aktív, de külföldi tapasztalatokkal is rendelkező konduktorok a jelenleg is külföldön aktív konduktorok mellé.

A teljes mintából jelenleg 19 fő dolgozik külföldön, 15 konduktor pedig hosszabb időt töltött egy-egy külföldi országban a Semmelweis Egyetem Pető András Karának szervezésében.

Arról nincs egységes álláspont a kvalitatív kutatók között, hogy mekkora az ideális mintaszám akkor, amikor az interjú módszerét használjuk kutatási módszerként. Sántha 2009-es művében osztja Kvale nézeteit, amely szerint 15+/-10 interjú alkotja az interjúkutatások többségét.

A minta nemek szerinti eloszlása alapján a válaszadók túlnyomó többsége nő volt, összesen 31 fő.

A korcsoportonkénti eloszlás a következőképpen alakult: 35 százalékban szerepeltek 40 és 50 év között lévő konduktorok, 27 százalékban 30 és 40 év közöttiek, 24 százalékban 50 és 60 év között lévők, 15 százalékban pedig már nyugdíjas, 60 és 70 év közöttiek, akiknek jelentős többsége még mindig aktív.

A konduktorok nézeteinek, véleményének feltárására egy saját készítésű, 8 kérdést tartalmazó, strukturált interjút állítottunk össze (lásd a 10. mellékletet). A kutatás során a disszertáció szerzőjének lehetősége nyílt két nagy múltú, konduktív neveléssel foglalkozó külföldi intézményt személyesen is felkeresni. Az egyik intézmény a müncheni Pfennigparade, ahol 2017. 10. 08-15. között tett látogatást és vett fel interjúkat. A másik intézmény a göteborgi Move and Walk, ahol 2019. 09. 30-tól 2019. 10. 04-ig volt lehetősége bepillantást nyerni az intézmény életébe. Az értekezés szerzője a többi adatközlőt az interneten keresztül, Skype-on vagy Facebook videóhívással érte el. Voltak olyan interjúalanyok, akikkel az időeltolódás miatt, vagy egyéb okokból kifolyólag nem tudott az interneten keresztül személyesen beszélni. Őket e-mailben kérte meg, hogy írásban, válaszaikat lehetőleg alaposan kifejtve reagáljanak a feltett kérdésekre. A kapcsolatfelvétel során tájékoztatta az alanyokat a kutatás céljáról, és arról, hogy hogyan fogja a kapott adatokat felhasználni.

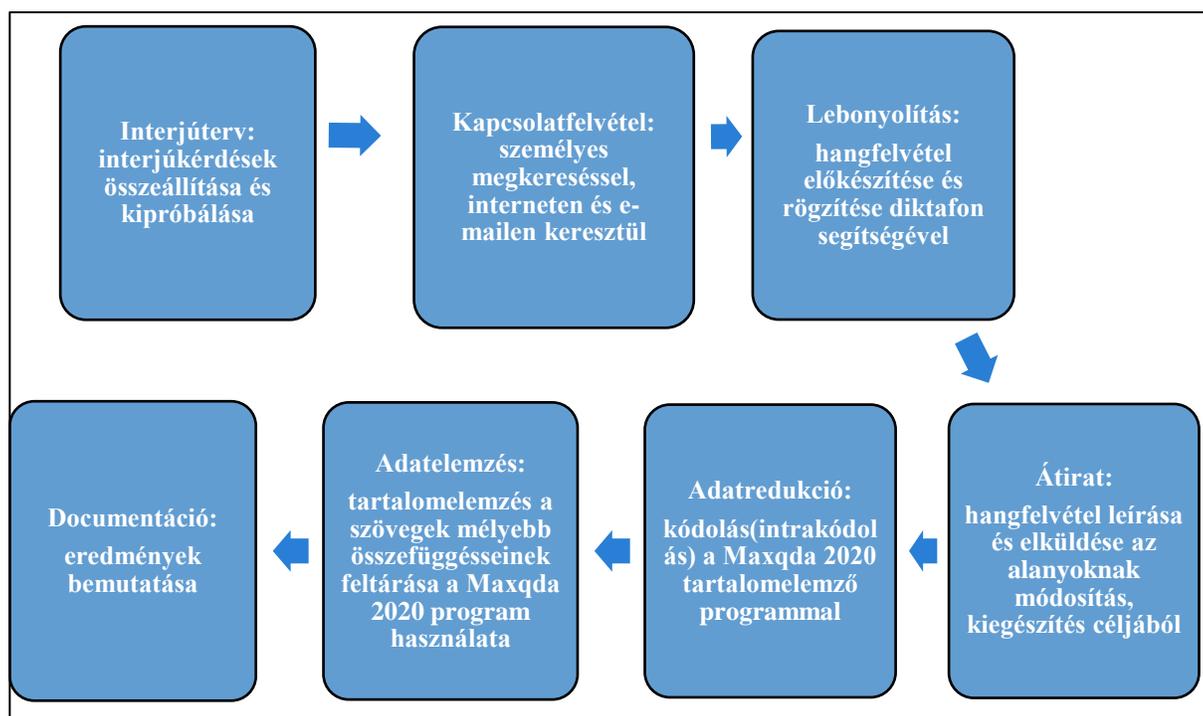
A vizsgálati és adatelemzési módszerek

A vizsgálati minta kiválasztása a nem-valószínűségi mintavételi eljárás két altípusát, a hólabda technikát és az önkiválasztós módszert alkalmazva valósult meg. Tisztában vagyunk azzal, hogy a hólabda módszer egyik hátránya, hogy statisztikai szempontból az így nyert adatok nem tekinthetők reprezentatívnak. A módszer alkalmazása mellett szólt jelen esetben, hogy egy nagyon specifikus populációt kívántunk elérni általa. Az interjúk időpontját, helyszínét és módját a konduktorok egyéni kívánságait és időbeosztását figyelembe véve alakítottuk ki. Az interjúk többsége nem tartott tovább fél óránál.

Kutatásunk vezetője az interjúalanyok személyiségi jogainak védelmét az Eszterházy Károly Egyetem Kutatásetikai Bizottságának szabályzatában meghatározott elvek szerint biztosította. Az alanyok személyiségi jogainak 100 százalékos védelme végett KK, azaz külföldön dolgozó konduktor 1, 2, 3 stb. néven, illetve MK, azaz Magyarországon dolgozó konduktor 1, 2, 3 stb. megnevezéssel szerepelteti az idézetekben a megkérdezettek válaszait.

A konduktorok szívesen meséltek a hivatásukhoz kapcsolódó tapasztalataikról, olykor egy-egy CP-vel élő gyermekhez kötődő sikertörténetükről is. A magánéletük nem képezte a kutatás tárgyát, így nem voltak feszélyezettek, és a személyes beszélgetések alkalmával sikerült kellemes légkört teremtenünk.

Mielőtt megkezdődött volna a beszélgetés, kutatásunk vezetője tájékoztatta őket, hogy az elhangzottakat diktafonnal fogja rögzíteni. A diktafonnal való rögzítés ellen egyik alanynak sem volt kifogása, beleegyezésüket adták. A felvétel minőségét a szerző mindig az interjúk elején ellenőrizte. A tartalomelemzés megbízhatóságát úgy garantáltuk, hogy az interjúalanyok betekintést nyerhettek a felvett anyag legépelet változatába, és szükség esetén módosíthatták azt. Az interjúkutatás menetét szemlélteti a 25. ábra.



25. ábra: Az interjúkutatás folyamat ábrája (forrás: A szerző)

Az interjúkutatás eredményeit a Maxqda 2020 kvalitatív tartalomelemző program segítségével először kódoltuk, majd feltártuk a mélyebb összefüggéseket a szövegtörzsben.

Kutatásunk vezetője az adatfeldolgozás során kapott adatokat leíró statisztikai eljárásokkal, főleg kódgyakorisági eloszlásokkal jellemezte.

Az adatfeldolgozás során a figyelembe vettük a trianguláció elvének megvalósulását. Az eredmények érvényességét szisztematikus önellenőrzéssel és folyamatos dokumentációval biztosítottuk. Az adatfeldolgozás során nem volt lehetőségünk arra, hogy interkódolást

végezzünk a szövegtörzset, két egymástól független kódoló segítségével, ezért intrakódolást végeztünk két különböző időpontban. A kódstruktúra kialakítása induktív módon történt. A strukturált interjúk főbb tartalmi egységei segítségével alakítottuk ki a főkédeket, majd ezt követően az alkódeket rendszerét.

4.3.3. A kutatás eredményei

A komplex konduktív nevelés helyzet hazánkban és külföldön a megkérdezettek véleménye alapján

A konduktorok javaslati, kritikái, amivel javulhatna a konduktív pedagógia hazai és nemzetközi megítélése mutatja be 26. ábra.

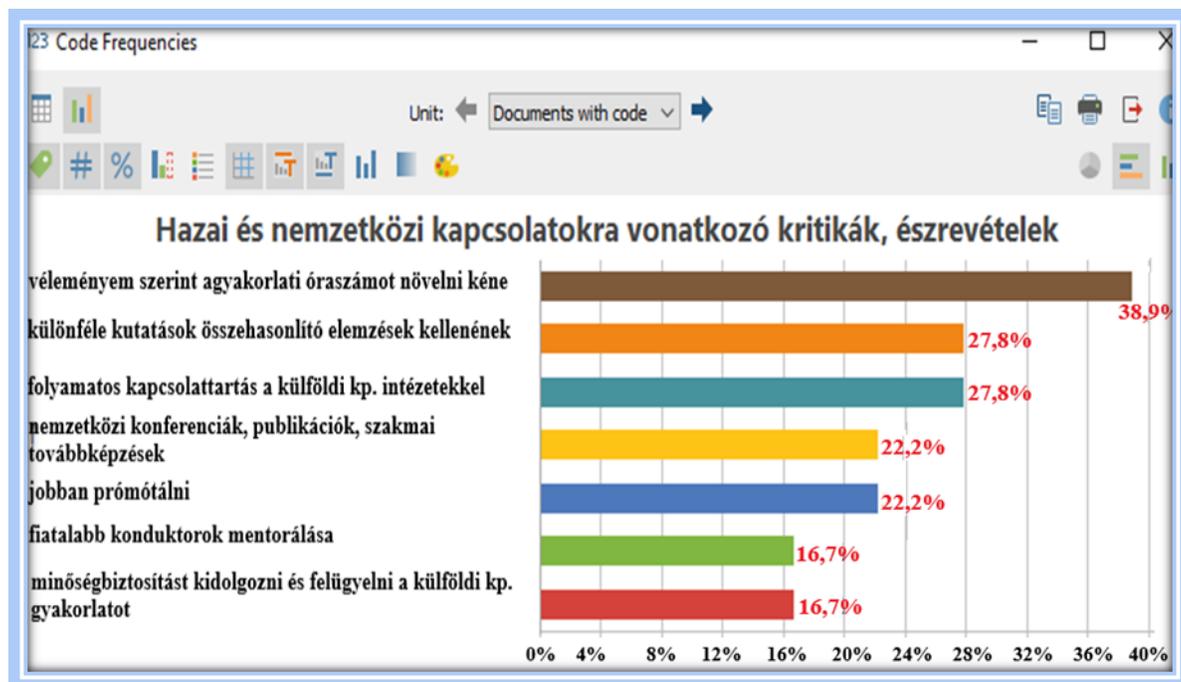
Majdnem 40 százalékot tesz ki a gyakorlati óraszám növelésére vonatkozó kritika. Az interjúalanyok jelentős hányada panaszkodott arra, hogy nagyon lecsökkentették a konduktor hallgatók óraszámát, ami nagyon meglátszik a munkájukon, amikor friss diplomásként munkába állnak. KK2. Svédországból így fogalmazott: *„Sokkal kevesebb gyakorlati tapasztalatuk van a képzés végeztével, ezért sokkal több segítséget kell nekik nyújtani, hogy önállóan tudjanak feladatsort vezetni. Rengeteg tudományosságot visznek bele a képzésbe, az alkalmazás rovására. Több együttműködésre lenne szükség a képzőintézmény és a munkaadók között.”*

Egyenlő arányban, majdnem 30 százalékban jelent meg a különféle kutatások és a folyamatos kapcsolattartás igénye a külföldi konduktív nevelést folytató intézetekkel.

Több mint 20 százalékos gyakorisággal jelent meg a több nemzetközi konferencia és szakmai továbbképzés igénye, illetve, hogy itthon is, és külföldön is jobban kéne promóálni a konduktív pedagógiát. MK1. Magyarországról a következőket mondta: *„Hogy mit tehetnének? Én először itthon tenném meg az első lépéseket. Egy kicsit több helyen reklámoznám, jobb fényben tüntetném fel a módszert. Érdekes, hogy a Dévény-módszert például rengetegen ismerik. Miért?”*

Több mint 15 százalékban jelent meg az interjúalanyok válaszaiban a fiatal konduktorok mentorálásának és a minőségbiztosítás kidolgozásának javaslata. MK12. Magyarországról ezzel kapcsolatban így gondolkodott: *„Fontos lenne, hogy a fiatalabb, pályakezdő konduktorokat az idősebb generáció mentorálja. Erre azért is volna nagy szükség, mert a frissen végzetteknek*

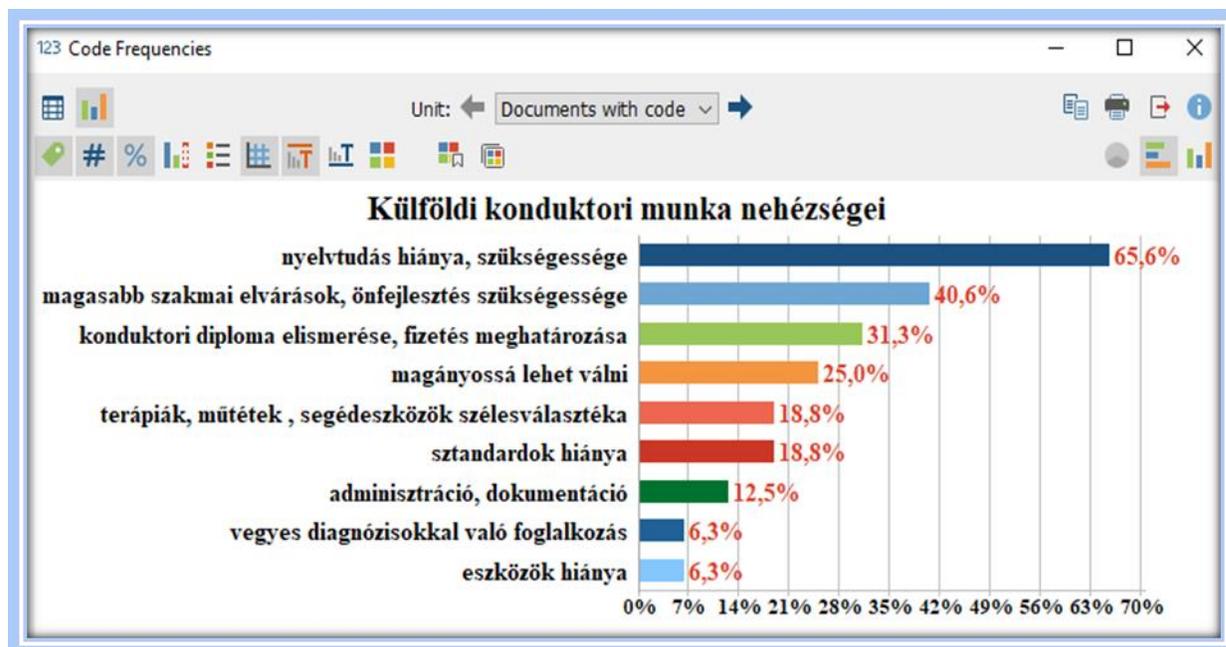
nagyon hiányos a szaktudása, kevés a gyakorlati tapasztalatuk. A Petőnek jó lenne valami minőségbiztosítást kidolgozni, és felügyelni a külföldön folyó konduktív nevelési gyakorlatot.”



26. ábra: Hazai és nemzetközi kapcsolatokra vonatkozó kritikák, észrevételek gyakorisági eloszlása (forrás: A szerző)

A külföldi munkavállalást nehezítő tényezők a konduktor szakmában

A külföldi munkavégzést nehezítő tényezőkről ad átfogó képet 27. ábra.



27. ábra: A külföldi konduktori munka nehézségeinek gyakorisági eloszlása (forrás: A szerző)

A konduktorok a legkomolyabb nehezítő tényezőként a megfelelő szintű idegennyelvtudást említették. KK5. Svédországból a nyelvi nehézségekkel kapcsolatban a következőket mondta: „A nyelv az egyik nehézség, mert sokszor magyarul részletesebben, alaposabban tudnám magam kifejezni. Az éneklés, úgy gondolom, segít áthidalni a nyelvi korlátokat, és a kisebb gyermeket nagyon jól lehet motiválni általa, de egy alapszintű nyelvtudás mindenképpen szükséges a szülőkkal, gyerekekkel való kommunikációhoz.”

Második helyen szerepel a kódgyakorisági grafikonon a vegyes teamben való munkavégzés, hiszen hazánkban még mindig inkább homogén teamekben dolgoznak, szemben a külföldi gyakorlattal, ahol más szakemberekkel közösen kell végezniük a páciensek fejlesztését. KK3. Malajziából a vegyes teamben való munkálkodással kapcsolatban így vélekedett: „Most már nálunk is egyre inkább teret hódít a vegyes teamben való fejlesztés, ahol egy időben több szakember segíti a sérült személy fejlesztését. A konduktor ilyenkor nehéz helyzetben van, mert a társszakmák képviselői nincsenek tisztába vele, hogy mit is csinálunk pontosan, ezért gyakoriak az ellentétek.”

A harmadik leggyakrabban említett nehézség a válaszadók között a magasabb szakmai elvárások, az önfejlesztés szükségessége volt. MK9. Magyarországról így fogalmazott: *„Az intervallumnevelésben kevesebb idő áll rendelkezésre, gyorsan, sok figyelő szempár, újságírók, és más szakemberek előtt kell látványos eredményt felmutatni. A munkaidő is sokkal hosszabb és intenzívebb, mint itthon.”*

Csupán csak a negyedik leggyakrabban említett nehézség volt a konduktori diploma elismertetése, és a fizetés kérdése. KK6. Németországban dolgozó konduktor erről a következő információkat osztotta meg: *„Én egy hosszú és költséges procedúrán mentem keresztül, mire Bajorországban is elismertek, mint gyógypedagógust. Minden más esetben az adott intézmény dönti el, hogy minek fogadja el az itthon szerzett konduktori diplomát. A legtöbb esetben nem főiskolai végzettségként, hanem csak egy jóval alacsonyabb szinten ismerik el.”*

Arra a kérdésre, hogy *„Melyek azok a konduktori kompetenciák, amelyekre különösen szükség van a külföldi munkavégzés során?”*, az interjúalanyok jelentős többsége érdekes módon nem konkrét kompetenciákat említett, hanem tulajdonságokat, mint a rugalmasság és a nyitottság.

[Külföldi, innovatív jó gyakorlatok a komplex konduktív pedagógia módszertanában](#)

Az interjúk során kértük a konduktorokat, hogy említsenek egy-egy jó gyakorlatot külföldről (lásd a 28. ábra).

Az egyik ilyen jó gyakorlat, melyet sok konduktor említett a beszélgetés során, a sérültek önállóbb életvitelét lehetővé tevő személyi segítőik rendszere. The European Network on Independent Living (rövidítve ENIL) (Az Önálló Életvitel Mozgalmának Európai Hálózata) egy európai szinten működő hálózat, melynek kiemelt küldetése, hogy sokrétű tevékenysége által, európai és nemzeti szinten támogassa az önálló életmód értékeit, alapelveit és gyakorlatát. Ilyen alapelvek az akadálymentes környezet, a technikai és személyi segítségnyújtás a fogyatékossgal élő személyek számára. Az ENIL⁶ tagjai úgy határozták meg a személyi asszisztenciát, mint az önálló életvitelt lehetővé tevő eszközt. A fogyatékossgal élő személyeknek joga van kiválasztani, hogy kit szeretne maga mellé ápolónak, az így akár lehet a

⁶ [sz.n.] <https://enil.eu/independent-living/definitions/> Letöltés dátuma: 2020. 12. 14.

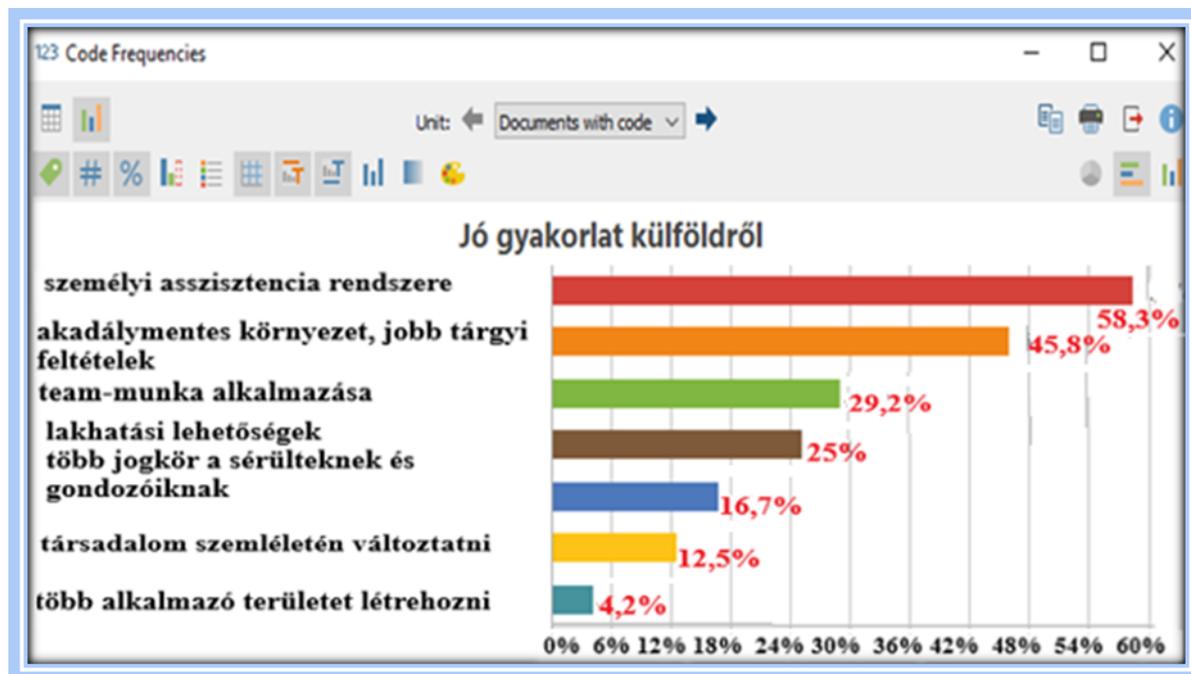
szülő, vagy egy nagyon jó barát is. Akinek 20 órányi, vagy annál több asszisztenciára van szüksége egy héten az Assistance Allowance Act-re (LASS) hivatkozva kérheti ezt a törvénybe iktatott szolgáltatást. A személyi segítők kifizetése a társadalombiztosítások keresztül történik. Akinek 20 óránál kevesebb személyi segítségre van szüksége, az pedig a helyi önkormányzattól igényelheti azt. Egy 2009-es adat szerint Svédországban 15710 személy igényelt személyi segítőt. A kérvényezett órák száma átlagosan 110,24 volt személyenkénti, hetes lebontásban mérve. Egy 2007-es adat szerint 70000 ember dolgozott személyi segítőként Svédországban, ebből 45000 fő teljes munkaidős állásban (Westberg 2010). A Move and Walknál, 2019. 10. 01-én A. E.-vel készített interjúból a disszertáció készítője megtudta, hogy *„manapság egyre nehezebb személyi segítőt igényelni, mert a kormány nagyon megnyirbálta az erre szánt költségeket. Nagyon súlyos fogyatékosággal élők kérhetnek ilyen szolgáltatást, akik önellátásra képtelenek. 20 évvel ezelőtt sokkal könnyebben lehetett ezt kérvényezni, és többeket ítéltek meg rá jogosultnak. Nagyon megszigorították azokat a kritériumokat, amiknek meg kell felelni, hogy valaki személyi segítőt kérhessen az államtól.”* Ami érdekes, hogy szinte mindegyik konduktor hozzátette, hogy jónak tartja a személyi segítők rendszerét, hiszen tehermentesíti a szülőket, akik így vissza tudnak illeszkedni a munka világába, de fontosnak tartják a személyi segítők konduktív szemléletű tanítását, mert a külföldi tartózkodásaik során sűrűn tapasztalták, hogy többen túlsegitették a gyermeket, és a személyi segítő olyan dolgokat is megcsinált a gyermek helyett, amire a gyermek maga is képes lett volna.

A második helyre került az innovatív, jó gyakorlatok között az akadálymentes környezet és a jobb tárgyi feltételek, amit 45 százalékos gyakorisággal említettek az interjúalanyok. Magyarországon a következő törvényrendeletek szabályozzák az akadálymentes környezet kialakítását: 1997. évi LXXVIII. törvény az épített környezet alakításáról és védelméről, a 253/1997. (XII. 20.) kormányrendelet az országos településrendezési és építési követelményekről (OTÉK), valamint az 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról. Sajnos azonban a valóságban még mindig nem fordítanak erre kellő figyelmet, vagy az építkezés költségeinek csökkentése végett szándékosan figyelmen kívül hagyják ezeket a szempontokat, mint például a 2-es metró egyes megállóinál. KK3. Malajziából erről így nyilatkozott: *„A nyugati országokban, főleg Angliában, a törvény által előírt akadálymentes környezetet nagyon szigorúan veszik. Például, ha egy étterem nem megfelelően akadálymentes, azt kemény pénzbírással sújtják. Magyarországon csak a törvényi*

háttérrel alkotják meg, arra már nem fordítanak kellő figyelmet, hogy a gyakorlatban hogyan valósul az meg, és ha ilyen téren hiányosság mutatkozik, azt kellő képen nem szankcionálják. Malajziában még kezdetlegesek az állapotok. Kerekesszékes embert nem nagyon látni itt az utcákon. Most dolgozunk azon, hogy az egyetemi pszichológusképzésbe beépüljön egy olyan tantárgy, ami a fogyatékossgal és a tanulási nehézségekkel foglalkozik. Itt ez a fogyatékossgügy még nagyon gyerekcipőben jár sajnos.”

Az interjúalanyok által abba is betekintést nyert kutatásunk vezetője, hogy vannak olyan helyek és országok, ahol még a magyarországi helyzetenél is rosszabb helyzetben vannak a fogyatékossgal élő személyek, mint azt az idézett interjúrészlet is illusztrálja. Ami még az interjúrészletből kiemelendő és jó gyakorlatként beépülhetne az az, hogy ellentétben Angliával, hazánkban nem sújt le a törvény szigora kellőképpen azokra a beruházásokra, melyek elmulasztották betartani a törvényben foglaltakat.

A harmadik helyre a teammunka alkalmazása került. Ez azért volt különösen érdekes, mert a külföldi konduktori munkavégzés nehézségeinél a második leggyakrabban kódolt nehezítő tényező volt. Ugyanakkor úgy tűnik, hogy ezt egy jó gyakorlatnak tartják a válaszadók, amit érdemes volna a jövőben az itthoni konduktorképzésbe is beépíteni. KK8. Angliából így gondolkodott erről: „Több szakmai gyakorlat fontos lenne, minél több helyen és helyzetben, nem csak a Pető Intézet falain belül. Vállalkozzanak arra, hogy tapasztaltabb konduktor mellett szerezzenek gyakorlatot.”



28. ábra Jó gyakorlat külföldről kódgyakorisági eloszlása (forrás: A szerző)

4.3.4. Következtetések

K₁ kérdésünkre, amely így szólt: „Hogyan javítható a hazai és a külföldi konduktív nevelés kapcsolata, illetve milyen problémákat látnak a megkérdezett konduktorok az anyaintézet és a külföldi gyakorlat kapcsolatában?” a választ a konduktorok véleménye alapján többszempontúnak és komplexnek értékeljük. Általánosságban véve azt gondolják a konduktorképzéssel kapcsolatban hazánkban és külföldön egyaránt, hogy a gyakorlatorientáltságot újra középpontba kellene helyezni a szakmaiság szempontjait figyelembe véve, valamint sokan említették azt is, hogy a fiatal konduktorok mentorálása, ezzel pedig a minőségbiztosítás rendszerének kidolgozása indokolt a mai viszonyokat nézve. A hazai és a nemzetközi kapcsolatokat, viszonyokat pedig úgy látják, hogy mindenképpen erősíteni szükséges konferenciák, közös kutatások szervezésével.

K₂ kérdésünket úgy tudnánk megválaszolni, a külföldi munkavállalásban a megkérdezett konduktorok a leginkább nehezítő tényezők közé sorolták az idegen nyelvtudást, valamint a vegyes teamekben való munkavégzést, mert Magyarországon, az anyaintézetben még mindig jellemzőbb a homogén konduktori teamekben való fejlesztés a központi idegrendszeri sérültek rehabilitációjában, pedig a külföldi szakmai tapasztalattal rendelkező kollégák ezt ott, abban a

közegben a konduktori munka erősségeként, jó gyakorlataként említik. Megjelenik még a válaszok között, mint nehezítő tényező a magasabb szakmai elvárások, a további, önfejlesztésre alapozó tudásgyarapítás szükségessége és egyes országokban a magyar konduktori diploma elismertetésének folyamata.

K₃-as kérdésünkre, amely így szólt: „Van-e a külföldi konduktív pedagógiai rendszerben olyan jó gyakorlat, amely a hazai rendszer számára is adhat új információt, tudást?” azt a választ kaptuk a megkérdezettektől a leggyakrabban, hogy jó gyakorlatnak gondolják a külföldön már jól működő személyi asszisztencia rendszerét, amit érdemes volna a magyarországi rehabilitációs rendszerbe is beépíteni. Emellett megjelent az is, hogy az akadálymentesítés külföldi gyakorlatát szívesen emelnék át a hazai viszonylatokba (bizonyos országok, például Anglia és Svédország gyakorlatát figyelembe véve), valamint a teammunka, amelyről már **K₂** esetében is szóltunk.

4.4. Az integráció sikerességét alátámasztó jó példák hazánkban: Fogyatékossgal élő pedagógusok a köznevelés rendszerében

A kutatás vezérfonalául szolgáló rendező elv, miszerint az integráció jelenlegi helyzetét, különösképpen a mozgássérült gyermekek együttoktatásának, együttnevelésének kérdéseit megismerve jutunk el – felismerve a gyógypedagógusok és konduktorok tudásának pozitív szerepét ebben a kérdéskörben a konduktív nevelésben részesült személyek integrációs tapasztalatán túl az őket nevelő konduktorok szakmai nézeteihez, hazai és nemzetközi kitekintést is adva a témában - oda, hogy vannak olyan, az integrációs-inklúziós folyamat sikerét személyes példájuk által prezentáló személyek, akik fogyatékossguk ellenére a pedagógusi pályán bizonyítják rátermettségüket.

Így egy kismintás vizsgálat keretében végeztük nem-reprezentatív, de annál informatívabb kutatást az érintettek körében megismerve az ő véleményüket is arra vonatkozóan, milyen tapasztalataik vannak az integrált oktatásról, a munkavállalás viszontagságairól, továbbá feltárva motivációjukat a pedagógussá válás folyamatában.

4.4.1. A kutatás céljai és kérdései

C₁: Célunk volt, hogy megismerjük a megkérdezettek véleményét tapasztalataikon keresztül az integráció hazai helyzetére vonatkozóan.

K₁: Milyennek ítélték meg iskolai életüket az integráció folyamatában? Voltak-e nehezítő körülmények ebben az időszakban?

C₂: Célunk, hogy megismerjük motivációjukat a pedagógussá válás folyamatában.

K₂: A megkérdezett fogyatékossgal élő pedagógusoknak mi volt a pályaválasztási motivációja?

C₃: Célunk továbbá, hogy a munkavállalással kapcsolatos helyzetüket, véleményüket, esetleges nehézségeiket is megismerjük a társadalmi integráció folyamatában.

K3: Milyen tényezők (fogyatékoság, meghatározó tanári minta) befolyásolták a munkába állásukat, a társadalmi szerepvállalásaik között?

4.4.2. A minta jellemzése és a vizsgálati módszer bemutatása

A minta jellemzése

Tisztában vagyunk azzal, hogy ez a csekély, mindösszesen 8 főt számláló minta nem felel meg a reprezentativitás kritériumainak. Ennek ellenére úgy véljük, a fogyatékosággal élő pedagógusok tapasztalatai értékesek a kutatási téma szempontjából lásd részletesen a 11. számú mellékletet.

A mintában 4 férfi és 4 nő szerepelt. Életkor szerinti eloszlást tekintve, 3 fő volt 20 és 30 év közötti. 30 és 40 év között 4 személy képviseltette magát és 1 fő volt olyan, aki 50 és 60 év között volt a vizsgálat lefolytatásakor.

A minta fogyatékosági típusok alapján a következőképpen oszlott meg: 2 személy látássérült, 1 fő hallássérült, 5 fő pedig CP-vel élő mozgássérült személy volt.

A teljes mintából hárman jelenleg is pedagógusként dolgoznak. További két fő pedig már nem folytat pedagógusi tevékenységet. Három fő pedig pedagógiai gyakorlatát végezte éppen az egyetemen az interjú felvételekor.

A vizsgálati és adatelemzési módszerek

Ebben a kismintás kutatásban is a kvalitatív módszerek közé tartozó strukturált kikérdezést használtuk.

A kérdések elsődlegesen arra fókuszáltak, hogy egyrészt, mint tanuló milyen élmények, benyomások érték az oktatás különböző szintjein a megkérdezetteket. Továbbá, hogy milyen tényezők befolyásolták őket abban, hogy a pedagógusi hivatást választották.

Mivel az elemszám alacsony volt - összesen 8 fő -, ezért ebben az esetben értelmetlen volt a MAXQDA2020 programmal elemezni az adatokat. Jelen esetben a szerző egy-egy elhangzott érdekes gondolat bemutatására törekszik csupán.

Az interjúkat diktafonnal rögzítettük és tájékoztattuk az adatközlőket arról, hogy miként kerülnek majd az adatok felhasználásra.

Az interjúalanyok személyiségi jogainak védelmében az interjúrészletekben Fogyatékossággal élő tanár 1-8 elnevezésekkel fognak szerepelni. A disszertációban közölt interjúrészletek forrása a szerző fogyatékossággal élő pedagógusok körében végzett interjúk vizsgálata.

4.4.3. A kutatás eredményei

A fogyatékossággal élő pedagógusok élményei, tapasztalatai az iskolai együttnevelés kapcsán

Az alapfokú óvodai nevelés kapcsán Fogyatékossággal élő tanár 6. a következőket mondta: *„Elég nehézkes volt elintézni, hogy normál óvodába járhassak, de a kezdeti nehézségek után már gördülékenyen mentek a dolgok. Ez valószínűleg annak is köszönhető, hogy egy kis faluban élek, és mindenki ismer mindenkit, és látták az óvodában, hogy nincs nagy probléma velem, így már az általános iskolában sem volt semmiféle negatív hozzáállás velem szemben.”*

Az általános iskolai tapasztalatok visszaidézése nem mindenkinek volt kellemes, így volt ezzel Fogyatékossággal élő tanár 1. is. Általános iskolai élményeiről így fogalmazott: *„Volt, hogy fizikailag is bántottak az osztálytársaim, például kicsavarták a karomat és a tanáraim sem álltak mellettem.”* Fogyatékossággal élő tanár 2. szintén a nehézségeinek adott hangot: *„Az általános iskolai évek nehezek voltak, mert én voltam minden gúnyolódás tárgya. Eleinte zavart, de aztán megtanultam, hogy ne halljam meg a csúfolódásokat, elengedtem a fülem mellett.”* Fogyatékossággal élő tanár 4. a vele készített interjújában annak adott hangot, hogy nehéz volt a Gyengénlátók Általános Iskolájából - ahogy ő fogalmazott a „védett közegből” - kikerülni az integrált oktatásba, *„a lenézés és folyamatos csúfolódás miatt végül iskolát kellett váltanom”* - mondta. Fogyatékossággal élő tanár 8. is annak adott hangot, hogy ő is nehezen élte meg, hogy a Pető Általános Iskolájának barátságos légkörű alapozó osztályából az első osztályt már integráltan végezte. Ő így fogalmazott: *„A Pető Általános Iskolájában a konduktorok mindig figyeltek az egyéni sajátosságaimra, nem a hiányosságaimra fókuszáltak, hanem azt emelték ki, hogy miben voltam jó aznap. Az integrált általános iskolában a tanárok csak azt látták meg,*

hogy mik a „fogyatékoságaim”, folyton csak szidtak, ami nem tett jót az önbecsülésemnek, egy idő után nagyon visszahúzódó lettem.”

A fogyatékossgal élő pedagógusok pályaválasztási motivációja a megkérdezettek válasza alapján

A kérdések másik csoportja a pályaválasztási motivációra irányult. Fogyatékossgal élő tanár 3. a pályaválasztás kapcsán a következőket mondta: *„A nagymamám is tanítónő volt, láttam, hogy milyen nagy lelkesedéssel végzi a munkáját, és ez tetszett. A nénikém szintén tanár és a pedagógiai hivatástudata szintén ösztönözte a pályaválasztásomat.”*

Két interjúalany a fogyatékossgal tényét jelölte meg, mint pályaválasztási motivációt. Fogyatékossgal élő tanár 4. a következőket mondta ezzel kapcsolatban: *„Eleinte pszichológusnak készültem, de akkoriban látássérült még nem lehetett pszichológus. Aztán azért döntöttem a tanári pálya mellett, mert arra gondoltam, hogy meg kéne tanítani az embereknek, hogy sokfélék vagyunk, és a lenézés helyett inkább az egymásra való odafigyelést és az egymás iránti elfogadást kéne előnyben részesíteni.”* Fogyatékossgal élő tanár 2. esetében is fogyatékossga volt a döntő tényező: *„Szerettem volna szakmát tanulni, de a betegségem miatt nem kaptam meg nyolcadik osztály végén az ipari képzésre alkalmas minősítést, így nem maradt más választásom. Gimnáziumban emelt szinten tanultam informatikát, így az érettségivel együtt meg lett a szakképesítem is. A szüleim tanácsolták, hogy ezzel kéne tovább tanulnom. Akkor vidéken három helyen indult informatikatanár képzés biológia, matek-fizika, idegen nyelv, ének-zene, és könyvtáros szakpárokkal. Budapesten 1997-ben akkor nem indítottak ilyen képzést. Végül az informatikus-könyvtáros mellett döntöttem.”*

A pályaválasztási motiváció kapcsán a teljes mintából ketten is mondták, hogy egy meghatározó pedagógus indította el őket a tanári pálya irányába, Fogyatékossgal élő tanár 5. és Fogyatékossgal élő tanár 7. Mind a ketten az általános iskolai történelem tanárukat említették. Fogyatékossgal tanár 5. így emlékezett vissza a szeretett pedagógusra: *„Általános iskolában volt egy csodálatos történelem tanárnőm (sajnos már meghalt), az első történelemórája után úgy mentem haza, hogy én régész szeretnék lenni. Ez tisztult le aztán azzá, hogy a történelem szakot választottam.”*

Ketten pedig az egyéni érdeklődésük miatt választották a tanári pályát. Fogyatékossgal élő tanár 3. így fogalmazott: *„Tetszett a külföldieknek való magyartanítás gondolata, ezért döntöttem úgy, hogy belevágok ebbe a képzésbe.”* Fogyatékossgal élő tanár 6. szintén egyedi érdeklődését hangsúlyozta ki: *„Már kiskoromban is szerettem rajzolni, ezért viszonylag hamar eldöntöttem, hogy a rajzolásal akarok foglalkozni és átadni a megszerzett tudásomat a következő generáció művészpálántáinak.”*

A munkavállalás helyzete és nehézségei fogyatékossgal élő pedagógusként a mintában szereplők véleménye alapján

A kérdések az oktatás mellett a munka világával is foglalkoztak. Arra igyekeztünk választ kapni, hogy milyen tapasztalatok érték őket álláskeresőként. Fogyatékossgal élő tanár 7. kiemelte, hogy szerencsés volt ebben, mert rögtön a diploma megszerzése után munkába tudott állni és azóta is történelmet és magyart oktat középiskolás diákok számára. Fogyatékossgal élő tanár 6. szintén a szerencséjének adott hangot: *„Rögtön találtam állást, de az ismeretség sokat segített, valamint jókor voltam jó helyen, mert pont akkor végeztem, mikor az előző rajztanár helyére kerestek új pedagógust.”*

Az interjúalanyok többségében úgy nyilatkoztak, hogy nem érte őket atrocitás a munkaerőpiacon a fogyatékossguk miatt. Azonban Fogyatékossgal élő tanár 2. keserűen nyilatkozott: *„Nincsenek jó tapasztalataim ez ügyben. Sokszor vissza sem hívtak, hogy értesítsenek a döntésről. Volt, hogy még be sem tettem a lábam és az igazgatónő kiszólt, hogy köszönjük már betelt az állás. Az igazság az, hogy egy bő fél évbe telt, mire a végzés után állást kaptam. Az önéletrajzomba bele van írva a fogyatékossgom, ezért a jövődő munkaadóimat nem érte váratlanul a dolog.”*

4.4.4. Következtetések

K₁ kérdésünkkel kapcsolatban azt a megállapítást tehetjük, hogy a fogyatékossgal élő pedagógusok integrációs-inklúziós tapasztalatai igen vegyesnek bizonyultak. Voltak jó és rossz tapasztalataik, azonban a legtöbb negatív élmény az óvodai és általános iskolai létükhöz

kapcsolódott, a középiskolában kevesebb ilyen jellegű tapasztalatról számoltak be a megkérdezettek.

K₂ kérdésünk így szólt: „A megkérdezett fogyatékossgal élő pedagógusoknak mi volt a pályaválasztási motivációja?” A kapott válaszok alapján azt tapasztaltuk, hogy a pályaválasztást pozitívan befolyásolták a korábban látott pedagógus minták, az egyéni célok, egyéni érdeklődés és felmerült az a motiváció is, amely a fogyatékossgok társadalmi elfogadását, az érzékenyítést említik, mint pályaválasztási késztetést.

K₃ kérdésünkre a megkérdezett pedagógusok többsége (5 fő) azt a választ adta, hogy nem érte őt hátrányos megkülönböztetés álláskeresőként, sőt, ketten közülük rögtön a diploma megszerzése után el tudtak helyezkedni. Ez mindenképpen pozitív eredménynek tekinthető a társadalmi elfogadás tekintetében.

5. ÖSSZEFOGLALÁS

Újszerű megközelítésnek tekinthető az értekezés szemléletisége, amelynek szerzője maga is CP-vel született és a tartós konduktív nevelésben töltött évek segítették és készítették fel őt a sikeres iskolai és társadalmi integrációra. Az értekezésben bemutatott, elemzett probléma egy marginális területet képvisel a magyar neveléstudományi kutatások sorában, amely elsődlegesen a konduktív nevelés, mint egy lehetséges módszer szerepét kívánja feltárni a központi idegrendszerileg sérült, mozgásszervi fogyatékossgal élő személyek integrációjában, így a kutatás eredményei hiánypótlóak.

A konduktív pedagógia legfőbb küldetése, hogy javítsa a központi idegrendszeri sérüléssel élő személyek életminőségét. Értelmezése szerint a rehabilitáció nem más, mint tanulás, újra tanulás. A koncepció a CP-vel élő személyek atipikus tanulási mintázatának helyreállítását helyezi fókuszba a megfelelő részcélok közvetítésével, komplex tevékenységek rendszerén keresztül (Hári és munkatársai, 1991). Elsődleges feladata a neveltek integrációjában, hogy képessé és motiválttá tegye őket a folyamatos tanulásra, önképzésre, ez által az élet különböző területein a felmerülő problémák, kihívások megoldására. *„A konduktív nevelési program biztosítja az érzelmi, testi, mozgásos, erkölcsi, pszichés, értelmi, szociális fejlődéshez szükséges nevelési és oktatási tartalmakat. Mind ez csak úgy és akkor lehetséges, ha a nevelés személyiségközpontú, ha csoportos keretben történik, ha a mozgásfejlesztés nem (csak) cél, hanem a személyiség alakításának fontos eszköze... A cél a gyermekben rejlő tanulási potenciálok kihasználásával a problémamegoldó képességre nevelés, mint életstratégia”* (Feketéné Szabó, 2013: 155). Feketéné idézett gondolatait támasztják alá a neveltekkel készített interjúink eredményei is, amelyben nagy arányban (90%-ban) emelték ki a konduktív nevelés fizikumra gyakorolt pozitív hatását, mint a javuló mobilitás és finommanipuláció. Feketénéhez hasonlóan a kutatásban résztvevő központi idegrendszeri sérült személyek is megemlítették válaszaikban a konduktív nevelés pozitív személyiségformáló vonásait, mint amilyen a kitartás és az önbizalom.

Ahogy arra kutatási eredményeink is rávilágítanak a speciális szaktudás – a gyógypedagógus és/vagy a konduktor birtokában lévő információk a speciális szükségletek kapcsán - egy igen lényeges tényező az integrációs nehézségek leküzdésében, a sikeres

integráció megtámogatásában mozgássérült gyermekek/tanulók körében. Ezért a konduktív nevelés másodlagos feladata a sikeres integrációban, hogy speciális szaktudásuk által arra készítsék fel az elsődlegesen központi idegrendszeri sérüléssel élő mozgáskorlátozott személyeket, hogy a későbbi integrációs folyamatokba – akár pedagógiai, akár szociológiai értelemben – sikerrel be tudjanak tagozódni.

A kapott eredményeink iránymutatást adnak a konduktorképzés jövőbeli perspektíváit illetően is, ugyanis az a kutatásunk során kiderült, hogy a képzésben az elmélet és a gyakorlat egyensúlyát tekintve arra volna igény, hogy a gyakorlati óraszám növelésével mind több tapasztalattal hagyják el a leendő konduktorok a képzőhelyeket. Így azt mondhatjuk, hogy saját kutatásunk eredményei is egybecsengenek Turi 2017-es, a konduktorképzés tartalmára vonatkozó árnyaltabb, kvantitatív vizsgálatának eredményeivel. Ebben a korábbi vizsgálatban a válaszadók többsége szintén úgy vélekedett, hogy leginkább a konduktív nevelési gyakorlat elsajátítására kéne helyezni a hangsúlyt. A képzés elméleti tudásának növelésével a válaszadók csekély hányada értett ugyanis egyet. A jövőben szükséges volna nagyobb hangsúlyt fektetni a hazai képzésben is a teammunkára való felkészítésre, hiszen a konduktor interjúk tanulságai alapján ez volt a második leggyakrabban azonosított, munkavégzést nehezítő tényező. A multidiszciplináris szemlélettel ellentétben a „petői” koncepció az interdiszciplináris szemléletre épül, ennek eredményeként a csoportthasítás fokozottan jelentkezik, *„mivel a gyermekcsoport és a homogén konduktori team együttes pozitív hatásaira épít”* (Pásztorné Tass, 2018: 13).

A hazai integrációs kutatások között tudomásunk szerint eddig nem született olyan közlemény, amely a pedagógusok mozgássérült tanulókkal kapcsolatos integrációs tapasztalatát vizsgálná, különös tekintettel az oktatást nehezítő tényezőkre, hiszen azok többsége főleg a szülők, a pedagógusok és/vagy a pedagógusjelöltek, esetleg az ép tanulóársak attitűdjét vizsgálta az együttneveléssel kapcsolatosan (Zsebe, 2013; Szabó, 2016; Pongrácz, 2017; Márton, 2019; Kovács és Bihari, 2019). Hazai viszonylatban vizsgálatunknak ezen szegmense újabb értékes adalékkal gazdagítja az integrációt vizsgáló kutatásokat.

A kutatás során célul tűztük ki, hogy személyes példákon és jó gyakorlatokon keresztül mutassuk be a konduktív nevelés szerepét az integrációs folyamatok megsegítésében itthon és külföldön egyaránt. Ilyen jó gyakorlatnak bizonyult külföldről - a konduktor interjúk alapján -

a személyi asszisztencia rendszere, ami tehermentesítené a súlyosan fogyatékos gyermekek napi gondozását végző szülőket. Hazánkban a fogyatékossgal élő személy gondozását ellátó gondviselő ápolási díjban részesül, amely egy rendszeres pénzbeli juttatási támogatási forma. Tátrai 2015-ben egy átfogó helyzetfeltáró vizsgálatot készített az ápolási díj rendszeréről és az ellátottak demográfiai és szociális jellemzőiről. Kutatásának leglényegesebb konklúziója, hogy a megkérdezettek jelentős hányada (71%-a) a munkáját adta fel, hogy gondját tudja viselni fogyatékossgal élő hozzátartozójának. Ezért lenne jó megoldás, ha Magyarországon is bevezetnék a személyi segítők rendszerét. Külföldön a fogyatékossgal élő személyek ápolását munkaviszonynak ismerik el, ami után rendszeres fizetés jár. Mindenképpen pozitív társadalmi üzenetet közvetítenek a fogyatékossgal élő tanárokkal készült interjúink. Bár a hazai kutatók alaposan körbejárták már a pedagógusok és tanárjelöltek pályaválasztását befolyásoló tényezőket, de a kérdést eddig csak az ép pedagógusok körében vizsgálták (például Szontagh, 2020). Hasonlóan kutatásunk eredményeihez, korábbi kutatások is említik a mintakövetés szerepét, akár egy szeretett pedagógusét vagy egy családtagét, mint az egyik lehetséges pályaválasztási tényezőt (Szebedy, 2005; Kertész, 2013; Pócsik, 2015). Számos tanulmány és kutatás vizsgálta már a fogyatékossgal és a munka kapcsolatát (Bánfalvy, 2005; Cseh, 2014; László, 2016; Balázs-Földi, 2018). Saját vizsgálatunkban, ellentétben az eddigi kutatások eredményeivel a kutatásba bevont személyek többségében (5 fő) pozitívan nyilatkoztak a munka világával kapcsolatos tapasztalataikról. Ez a fogyatékossgal élő személyek társadalmi integrációja szempontjából nagyon biztató, de természetesen további és alaposabb vizsgálatok szükségesek a jövőben a téma részletes körüljárására.

6. A KUTATÁST LIMITÁLÓ TÉNYEZŐK

A kutatást limitáló tényezők kapcsán szeretnénk felhívni a Tisztelt Olvasó figyelmét néhány olyan lényeges részletre, amely megkönnyítheti a kutatás eredményeinek értelmezését.

A kutatás célja nem az volt, hogy a konduktív nevelést úgy mutassuk be, mint az egyetlen jó módszert a CP-vel élő, mozgássérült személyek integrációjának megtámogatásában, hanem csak, mint egy lehetséges módszert a központi idegrendszeri sérült személyek komplex nevelésében, amely megadja a lehetőséget annak, hogy ők is sikerrel tudjanak a társadalomba betagozódni.

A szerző nem egy kutatócsoport tagjaként, hanem önállóan végezte kutatását, és mivel maga a kutató is CP-vel érintett, így komoly fizikai akadályokat kellett leküzdenie azért, hogy adatokat gyűjtsön a kutatás témájával kapcsolatban. Éppen érintettsége és a téma iránti érzékenysége miatt sokszor lelkileg is megterhelő volt számára ez a folyamat. Mindezek ellenére az objektivitást szem előtt tartva, a téma fókuszát megtartva igyekezett vizsgálatait lefolytatni, annak eredményeit kellő távolságtartással, érzelmektől mentesen az olvasó elé tárni.

A kutatás ugyan nemzetközi kitekintésben vizsgálta a konduktív nevelés szerepét az integrációs folyamatok kapcsán, azonban arra nem volt lehetőség, hogy minden olyan ország sajátos metodikai eljárásait feltárjuk, ahol a komplex konduktív nevelést meghonosították. Vizsgálati módszerünk nem valószínűségi mintavételen alapult, azon belül is leggyakrabban a hólabda és/vagy a könnyen elérhető alanyok módszerével valósult meg. Így eredményeinket ennek figyelembevételével érdemes górcső alá venni.

A téma specifikuma és a kutatás megvalósíthatósága érdekében racionalizálni kellett a minták elemszámát. Ebből következik, hogy kapott eredményeinkből általános érvényű megállapításokat nem tudunk levonni, azok csak a vizsgált mintára nézve validak és reliábilisak, és semmiképpen sem tekinthetők reprezentatívnak.

7. AJÁNLÁS

A szerző a feltárt problémák és hiányosságok tükrében a következő javaslatokkal él:

Érdeemes volna további nagymintás, reprezentatív kutatások segítségével tovább vizsgálni az integrációt, valamint annak erősségeit, és nehézségeit a hazai és a nemzetközi gyakorlatban egyaránt, fókuszálva az iskolai végzettségre, illetve a különböző fogyatékossgal élő gyermekeket integráló pedagógusok módszertani kultúrájára.

További szélesebb elemszámú neveltekkel, konduktorokkal és fogyatékossgal élő pedagógusokkal készült interjúk felvétele volna indokolt az integrációs-inklúziós tapasztalatok mélyebb megismerése céljából.

Úgy véljük, hogy a fogyatékossgal élő személyek nyelvtanulási képességei, motivációi egy új és még feltáratlan terület. Érdeemes volna az idegen nyelvtudás szerepét megvizsgálni a CP-vel élő személyek társadalmi integrációjában.

Meglátásaink szerint további vizsgálatok volnának szükségesek a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók fogyatékossgal típusa szerinti, tünet-specifikus előzetes tudásának megismerésével kapcsolatban.

Érdeemes volna egy nagymintás, reprezentatív vizsgálat segítségével mélyebb ismeretekre szert tenni a CP-vel élő személyek munkavállalási tapasztalataival kapcsolatban.

Indokolt lehet a nemzetközi kitekintés kiszélesítése is a további jó gyakorlatok, példaértékű fogyatékossgal élő személyek bemutatása itthonról és külföldről egyaránt azért, hogy az integráció előnyeit és társadalmi hasznát minél jobban megalapozva tudjuk a tudós társadalom és a közvélemény tudtára adni.

8. IRODALOMJEGYZÉK

Antoni Gáborné Henics, E., Horváth Dezsőné & Hiszárné Mikla, I. (2013). „Inkluzív modell kísérlet” múltja és jelene a Pető Intézetben. *Óvodai nevelés* 66(2), pp. 7-9.

ASAP-Partnerség az iskolai agresszió ellen. (2017). Készült az z Európai Unió Erasmus+ programjának finanszírozásával. URL: <https://partnershungary.hu/wp-content/uploads/2017/11/Partnerség-az-Iskolai-Agresszió-Ellen-MODELLPROGRAM.pdf>

Letöltés dátuma: 2020. 12. 21.

Aydin, K. Kartal, A. & Keleş Alp E. (2019). High rates of malnutrition and epilepsy: two common comorbidities in children with cerebral palsy. *Turkish Journal of Medical Sciences.* 49(1), pp 33-37.

Babbie, E. (2008). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata.* Budapest, HU: Balassi Kiadó.

Balázs-Földi, E. (2018). *Fogyatékos és megváltozott munkaképességű munkavállalókkal kapcsolatos attitűdök.* Debrecen, HU: Debreceni Egyetem.

Balogh, E. (Szerk). (2018). *A 9. Konduktív Pedagógiai Világkongresszus (Budapest, 2016. december 10–13.) Válogatott előadások.* Budapest, HU: Semmelweis Egyetem Pető András Kar.

Balogh, E. & Horváth Dezsőné (2014). *Dr. Hári Mária 1923-2001 Emlékkönyv.* Budapest, HU: Pető András Főiskola.

Balogh, M. (1998). *Bevezető a konduktív mozgáspedagógiába. Pető András előadásai és gyakorlati bemutatói alapján.* Második bővített kiadás. Budapest, HU: MPANNI.

Bánfalvy, Cs. (2005). A fogyatékos emberek és a munkavilága. *Szakképzési Szemle* 21(2), pp. 180-192.

Bánfalvy, Cs. (2009). A fogyatékos emberek iskolai integrációjáról. *Esély* 20(2), pp. 3-16. URL: http://esely.org/kiadvanyok/2009_2/001BANFALVY.pdf. Letöltés dátuma: 2022.01.25.

Bárány V, F. (2018). Az oktatás jogi környezete- Az oktatáshoz való jog érvényesülése. *Neveléstudomány*(4), pp. 7-18. URL:

http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2018/nevelestudomany_2018_4_7-18.pdf Letöltés dátuma: 2022.02.25.

Berta, R. & Dombi, E. (2017). Az iskolai zaklatás körforgása: Az iskolai zaklatás és az osztályléggör kapcsolatának vizsgálata 12-14 évesek körében. *Magyar Pedagógia* 117(3), pp. 257-274.

Blair, E. & Cans, C. (2018). The Definition of Cerebral Palsy. In Panteliadis C. P.(szerk.) *Cerebral Palsy A Mutidisciplinary Approach* Harmadik Kiadás. (pp.13-18.) Springer International Publishing.

Bognár, A. (2016). Az adaptált testnevelés alkalmazásának lehetőségei a konduktív pedagógiában. In Deák A. és Kollega Tarsoly I. (szerk.), *Tanulmányok a konduktív pedagógia köréből. A Hári Mária pályázat gyűjteményéből.* (pp. 297-308.) Budapest, HU: Pető András Főiskola.

Borosán, L. & Budainé Csepela, Y. A szabadidős tevékenységek személyiségfejlesztési lehetőségei*, *TESTNEVELÉS, SPORT, TUDOMÁNY / PHYSICAL EDUCATION, SPORT, SCIENCE* 2(1-2), pp. 24-29.

Buda, M. (2015). *Az iskolai zaklatás- a kutatások tükrében.* Debrecen, HU: Debreceni Egyetemi Kiadó.

Critten, V., Campbell, E., Farran, E. & Messer, D. (2018). Visual perception, visual-spatial cognition and mathematics: Associations and predictions in children with cerebral palsy. *Research in Developmental Disabilities* 80(9), pp. 180-191.

Cseh, J. (2014). *A megváltozott munkaképességű személyek nyílt munkaerő-piaci foglalkoztatásának munkáltatói aspektusai.* Pécs, HU: Pécsi Tudományegyetem.

Csépe, V. (2016). Zene, agy és egészség. In Falus A. (szerk). *Zene és egészség. Zene. Egészség. Nevelés. Test. Lélek.* (pp. 26-42). Budapest, HU: Kossuth Kiadó.

Davis, E., Mackinnon, E., Davern, M., Boyd, R. Bohanna, I., Waters, E., Graham, H. K., Reid, S. & Reddihough, D. (2013). Description and psychometric properties of the CP QOL-

Teen: A quality of life questionnaire for adolescents with cerebral palsy. *Research in Developmental Disabilities*.34(1), pp. 344-352.

Dávid, M. & Estefenné Varga M. (2014). Fogyatékosokat támogató speciális IKT eszközök. In Estefenné Varga M.(szerk.) *Miben más? Ismeretek a gyógypedagógia köréből a felsőoktatásban és felnőttképzésben oktatók számára.* (pp.59-69). Eger, HU: Eszterházy Károly Főiskola

Desits, K. (2019). Konduktív Pedagógiai Szakirány a Gyógypedagógia BA képzésben a Nürnbergi Evangélikus Főiskolán (Evangelische Hochschule Nürnberg). *Tudomány és Hivatás-online tudományos folyóirat.* 4(1), pp. 55-63.

Dimitriou, Sz. (2008). *Integrált / inklúzív oktatásban részesülő fogyatékos tanulók oktatása Magyarországon.* Budapest, HU: Semmelweis Egyetem.

Egészségügyi Minisztérium szakmai protokollja a cerebrális paresisről (CP). *Egészségügyi Közlöny* 59(21), pp. 2996-3016.

Eigner, B. (2012). Érzelmi- és viselkedészavarok gyökerei: a korai szülői hatások szerepe. *Gyógypedagógiai Szemle.* 40(1), pp. 14-24.

Elmont, B. (2019). Cerebrálparesis és egyéb nem progresszív mozgászavarok. In Vekerdy- Nagy, Zs. (szerk.) *A gyermek rehabilitáció sajátosságai.* (pp. 600-621). Budapest, HU: Medicina Könyvkiadó Zrt.

Falus, I. (szerk.) (2014). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.* Budapest, HU: Műszaki Könyvkiadó.

Fehér, Gy. (szerk.) (2015). *A konduktív pedagógiai ellátás szakszolgálati protokollja.* Budapest, HU: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

Fejes, M., Varga, B. & Hollódy, K. (2019). A cerebrális parézis epidemiológiája, költségei és közgazdasági hatásai Magyarországon. *Ideggyógyászati Szemle.* 72(3–4), pp. 115–122.

Feketéné Szabó, É. & Bösenbacher, T. (2019). A konduktív nevelés. In Vekerdy- Nagy, Zs. (szerk.) *A gyermek rehabilitáció sajátosságai.* (pp. 315-317). Budapest, HU: Medicina Könyvkiadó Zrt.

Feketéné Szabó, É. & Gruber, M. (2019). *A konduktív pedagógia, mint neuropedagógiai megközelítés.* In II. Országos Komplex Mozgásterápia Konferencia. Fókuszban A Neuropedagógia. Budapest, HU: MagNet Közösségi Ház.

Feketéné Szabó, É. (2013). A konduktív nevelés új feladatai. In Bábosik, I. (szerk.) *Az iskola optimalizálásának lehetőségei.* (pp. 154-162). Budapest, HU: Eötvös József Könyvkiadó.

Fényes, E. (2016). A drámapedagógia módszereinek beillesztése a konduktív nevelésbe In: Deák, A.& Kollega Tarsoly, István (szerk). *Tanulmányok a konduktív pedagógia köréből: a Hári Mária-pályázat gyűjteményéből.* (pp.7-21). Budapest, HU: Pető András Főiskola.

Fidel-Szabó, B. (2018). A sport hatása a konduktív nevelésben résztvevő tanulókra. In Balogh, E., Feketéné Szabó, É., Horváth, Dezsőné, Kollega Tarsoly, I. & Tenk Miklós Zsebe, A. (szerk). *A 9. Konduktív Pedagógiai Világkongresszus (Budapest, 2016. december 10–13.) Válogatott előadások.* (pp. 143-150). Budapest, HU: Semmelweis Egyetem Pető András Kar.

Fink, A. (1998). *Praxis der Konduktiven Förderung nach A. Pető.* München, DE: Ernst Reinhardt Verlag.

Földesi, R. (2014). Pető András szellemi köre és személyes kapcsolatai. In Németh, A., Pukánszky, B. & Pirka, V. (szerk.) *Továbbélő utópiák –reformpedagógia és életreform a 20. század első felében.* (pp. 302-316). Budapest, HU: Gondolat Kiadó. URL: <https://docplayer.hu/109842758-Tovabbelo-utopiak-reformpedagogia-es-letreform-a-20-szazad-első-feleben.html> Letöltés dátuma: 2019.09.23.

Földesi, R. (2017). A képelemzés lehetőségei a konduktív pedagógiában. *Gyermeknevelés* 5(1), pp. 143-154. URL: <https://doi.org/10.31074/gyntf.2017.1.143.154> Letöltés dátuma:2019.09.23.

Földesi, R. (2019). *Pető András életpályája: A konduktív pedagógiához vezető út 1911-1967*. Budapest, HU: Eötvös Loránd Tudományegyetem. URL: https://ppk.elte.hu/dstore/document/255/foldesi_renata_%20disszertacio.pdf Letöltés dátuma: 2020.10.21.

Halász, G. (2017). *Az oktatási rendszer*. URL: <http://halaszg.elte.hu/download/Oktatasi%20rendszer%20-%20HTML.html> Letöltés dátuma: 2022.02.25.

Hári, M., Kozma, I., Horváth, J. & Kőkúti, M. (1991). *A konduktív pedagógiai rendszer hatékony működésének alapelvei és gyakorlata*. Budapest, HU: Nemzetközi Pető Intézet.

Herczeg, A. (2019). A gyógypedagógiai ellátás, a konduktor-gyógypedagógus együttműködés megvalósulása a Semmelweis Egyetem Pető András Gyakorló Óvodájában. *Tudomány és Hivatás-online tudományos folyóirat*. 4(1), pp. 64-71.

Horváth, P. (2009). A társadalom fogyatékoságügyi (köz)gondolkodása alakulásának és alakításának néhány aspektusa. In: *Fogyatékoság-politikai szakismeretek Szöveggyűjtemény*. (pp. 3-35). Budapest, HU: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.

Horváthné, Kállay Zs. (2018). A konduktív nevelés cél- és hatásrendszere, vagyis az ortofunkció kialakításának folyamata. *Különleges Bánásmód*. 4(3), pp. 73-92. URL: <http://real.mtak.hu/94629/1/Horvathne1803.pdf> Letöltés dátuma: 2022.02.25.

Horváthné, Kállay Zs. (2018). Pető András és a konduktív mozgásterápiái koncepció. *Tudomány és Hivatás-online tudományos folyóirat*. 3(2), pp. 40-51.

Horváthné, Kállay Zs. (szerk.) (2018). *A gyakorlati képzés tájékoztatója hallgatóknak*. Budapest, HU: Semmelweis Egyetem Pető András Kar.

Imre, A. (2020). A közoktatás az indikátorok tükrében. *Új pedagógiai szemle*. 70(9-10), pp. 124-129.

Iszlai, L. (2019). A 2018–2019-es tanévben intézményt váltó neveltjeink pályaválasztását befolyásoló tényezők és felvételi tapasztalataik. *Tudomány és Hivatás-online tudományos folyóirat*. 5(1) pp. 91-100.

Janurik, M. & Józsa, K. (2013). A zenei képességek fejlődése 4 és 8 éves kor között. *Magyar Pedagógia*. 113(2) pp.75–99. URL: http://www.magyarpedagogia.hu/document/1_Janurik_MP1132.pdf Letöltés dátuma: 2020. 10. 25.

Jászi, É. (2013). *Az együttnevelés kihívásai a pedagógusképzésben. Fogyatékos és nem fogyatékos gyermekek együttneveléséről alkotott pedagógusvélemények jellemzőinek vizsgálata*. Budapest, HU: Eötvös Loránd Tudományegyetem. URL: http://ppkteszt.elte.hu/file/Jaszi_Eva_dissz.pdf Letöltés dátuma: 2020. 11. 23.

Jenks, K. M., De Moor, J., & C.D.M. Van Lieshout E. A. (2009). Arithmetic difficulties in children with cerebralpalsy are related to executive function and working memory. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 50(7), pp. 824-833.

Kálmán, Zs. & Könczei, Gy. (2002). *A Taigetostól az esélyegyenlőségig*. Budapest, HU: Osiris Kiadó.

Kelemen, A. (2018). Intention, attention and preparatory motor control an old concept with a new meaning in conductive education. In Balogh, E., Feketéné Szabó, É., Horváth, Dezsőné, Kollega Tarsoly, I. & Tenk Miklósné Zsebe, A. (szerk). *A 9. Konduktív Pedagógiai Világkongresszus (Budapest, 2016. december 10–13.) Válogatott előadások*. (pp. 225-235). Budapest, HU: Semmelweis Egyetem Pető András Kar.

Kertész, K. (2013). A pedagóguspálya választásának motivációi és dilemmái. URL: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop315/palyamotivacio_konferencia/Kertes.pdf Letöltés dátuma: 2022.02.25.

Kiss, V. (2019). A tájékozódási futás adaptációs lehetőségei és tapasztalatai a cerebralparetikus gyermekek körében. *Tudomány és Hivatás-online tudományos folyóirat*. 4(1), pp. 89-99.

Klein, Á. (2019). Nyelvtanulási módszerek és technikák speciális nevelés igényű gyermekek számára *Képzés és gyakorlat: Training and Practice*. 17(2), pp. 115-124. URL: http://publicatio.uni-sopron.hu/1763/1/09-Klein_Agnes-tanulmany-tp-2019-02.pdf Letöltés dátuma: 2022. 02. 25.

Kolumbán, E. (2017). A stranbergi konduktív lakóközösség- egy lehetséges megoldás mozgássérült fiatal felnőttek számára az önállóéletvitel kialakításához. *Tudomány és Hivatás-online tudományos folyóirat*. 2(1), pp. 33-41.

Kontrané Hegybíró E. & Csízér K.(2019). Felsőoktatásban tanuló siket és súlyos fokban nagyothalló hallgatók idegennyelv-tanulási motivációja: egy klaszterelemzésből levonható következtetések. *Magyar Pedagógia* 119(2) pp. 97-112. URL: https://www.magyarpedagogia.hu/document/Kontrane_MPed20192.pdf Letöltés dátuma: 2022. 02. 25.

Koronkai, Z. A. (2017). Kreativitásfejlesztés. A komplex személyiségfejlesztés a drámapedagógia eszközeivel, valamint IKT eszközök használatával. *Tudomány és Hivatás-online tudományos folyóirat*. 2(2), pp.73- 80.

Kovács, E. & Bihari, Zs. (2019). Pedagógushallgatók fogyatékkal élők együttneveléséről alkotott véleménye. *Educatio*. 28(4), pp. 819-829.

Kókayné, Lányi M. (2019). Az integrált/inkluzív feltételrendszere (óvodai és iskolai oktatás integrált módszerrel) lehetőségek, ellátottság. In Vekerdy-Nagy, Zs. (szerk.) *A gyermek rehabilitáció sajátosságai*. (pp. 550-556). Budapest, HU: Medicina Könyvkiadó Zrt.

Könczei, Gy. & Hernádi, I. (2011). A fogyatékoságtudomány főfogalma és annak változásai. In Nagy, Z. É. (szerk.) *Az akadályozott és egészségkárosodott emberek élethelyzete Magyarországon*. (pp. 7-28). HU: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet (NCSSZI)

Központi Statisztikai Hivatal (2015). 17. A fogyatékosággal élők helyzete és szociális ellátásunk. Budapest: KSH. URL: https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_17_2011.pdf Letöltés dátuma: 2022. 02. 25.

Kullmann, L. (2019). A teamtagok képzési rendszere Magyarországon. In Vekerdy-Nagy, Zs. (szerk.) *A gyermek rehabilitáció sajátosságai*. (pp. 761-765). Budapest, HU: Medicina Könyvkiadó Zrt.

Kühnke, A. & Weber, K.S. (2001). *Konduktive Frühförderung international – Konduktive Förderung und Rehabilitation 6*. Dortmund, DE: Borgmann KG.

Laoues-Czimbalmos, N. & Müller, A. (2018). Az integráció-szegregáció helyzete egy kutatás tükrében. *Különleges Bánásmód* 4(4), pp. 19-31.

László, V. (2016). *A fogyatékossgal élők helyzete a munkavilágában*. XXX. microCAD International Multidisciplinary Scientific Conference. Miskolc, HU: 2016. április 21-22.

Lénárt, Z. (2017). *Spasztikus cerebrális paretikus tanulók felső végtagi mozgásainak fejlődése egy tanév alatt: Vizsgálati lehetőségek pedagógiai szintéren és egyes mérhető változások*. Budapest, HU: Eötvös Loránd Tudományegyetem. URL: https://ppk.elte.hu/dstore/document/170/lenart_zoltan_disszertacio.pdf Letöltés dátuma: 2020.12.15.

Lind, L. (2000). Parents' views of the efficacy of conductive education in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*. 15(1), pp. 42-54.

Lind, L. (2003). The pieces fall into place': the views of three Swedish habilitation teams on conductive education and support of disabled children. *International Journal of Rehabilitation Research*. 26(1), pp.11-20.

Lindsay, S. & Mcpherson, A.C. (2012). Experiences of social exclusion and bullying at school among children and youth with cerebral palsy. *Disability and Rehabilitation*. 34(2), pp.101-109.

Makk, Á., Perge, K., Erdős, A. & Feczerné Bedy Cs. (2016). Az utazó-konduktori tevékenység az inklúzió folyamatában. In *Tudomány és hivatás online tudományos folyóirat*. 1(2), pp. 63-64.

Matos, L. (2019). A zenei nevelés jelentősége a konduktív pedagógiában. In Feketéné Szabó, É., Zsebe, A. és Kollega Tarsoly, I. (szerk.) *A konduktív pedagógia kézikönyve. Több mint gyakorlat*. (pp. 331-348). Budapest, HU: Semmelweis Egyetem Pető András Kar.

Márkus, E. (2019). Szomatopedagógia. In Vekerdy-Nagy Zs. (szerk.) *A gyermek rehabilitáció sajátosságai*. (pp. 304-309). Budapest, HU: Medicina Könyvkiadó Zrt

Márkus, E. (2020). *Hogyan támogassuk az intellektuális képesség zavart mutató gyerekeket? Útmutató a súlyosan- halmozottan fogyatékos tanulók integrált neveléséhez*.

Eger, HU: Eszterházy Károly Egyetem. URL:<https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-a-sulyosan-halmazottan-fogyatekos-tanulok-integralt-nevelesehez..pdf> Letöltés dátuma: 2022.02.25.

Márton, E. (2019). *A szülő és az iskola kapcsolata, szerepe a sikeres együttnevelés megvalósításában*. Budapest, HU: Eötvös Loránd Tudományegyetem.

Medveczky, E. (2003). *Fejlődéstan. A központi idegrendszer fejlődési zavarainak oktatása a konduktív pedagógiában*. Budapest, HU: MPANNI.

Medveczky, E. (2003). *A konduktív nevelés, mint a fejlesztés egyik speciális pedagógiai módszere*. Budapest, HU: Semmelweis Tudományegyetem.

Mullback, L. (2016). *Able, If we may Or the Evidence Traitor about the motor Impaired history, Present and future and about neurological disability person's need for Conductive Education in order to develop*. Göteborg, SE: Mullback Förlag AB.

Nagy, I., Körmedi, A. & Pataky, N. (2012). A zaklatás és az osztályléggör kapcsolata. *Magyar Pedagógia*. 112(3), pp. 129-148.

Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben. Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest, HU: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Nádasi, Zs. (2018). A Move & Walk konduktív pedagógiai centrum története és szakmai fejlődése. *Tudomány és Hivatás-online tudományos folyóirat*. 3(1), pp. 49-56.

Nemes, A. (2016). Tapasztalataim Illyesfalván. *Tudomány és Hivatás online tudományos folyóirat*. 1(2), pp. 60-62.

Nemes, M. & Rózsa, H. (2021). A tanulásban akadályozott tanulók német nyelvoktatásának helyzete hazai és nemzetközi kitekintés. *Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat*, 7(4), pp. 55–67.

Oravec, A. (2015). *A Pető Intézet integrációt segítő mindennapos tevékenysége itthon és külföldön*. I. Nemzetközi Különleges Bánásmód Konferencia. Hajdúböszörmény, HU: 2015. december 3. URL:<https://www.youtube.com/watch?v=39khtZnwIpE> Letöltés dátuma: 2019.09.23.

Oravecz, A. (2015). A Pető Intézet Integrációt segítő mindennapos tevékenysége itthon és külföldön. *Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat*,1(4), pp. 49-64.

URL:<https://doi.org/10.18458/KB.2015.4.49> Letöltés dátuma: 2019.09.23.

Oravecz, A. (2016). A gyógypedagógia két meghatározó Máriája: Maria Montessori és Hári Mária. *Különleges Bánásmód- Interdiszciplináris folyóirat*, 2(4), pp. 35-47.

Oravecz, A. (2016). Globális Konduktív Pedagógia. In Keresztes Gábor (szerk.) Tavaszi Szél = Spring Wind 2017 3. Budapest, Magyarország: Doktoranduszok Országos Szövetsége (DOSZ) (pp. 80-113).

Oravecz, A. (2017). International extension of conductive education. In Keresztes Gábor (szerk.) *Tavaszi Szél = Spring Wind 2017 3*. Budapest, Magyarország: Doktoranduszok Országos Szövetsége (DOSZ) (pp. 240-250).

Oravecz, A. (2018). A Pető-módszer haladó szemléletének megvilágítása a konstruktívpedagógia kritériumai alapján. *Különleges Bánásmód*. 4(3), pp. 93–100.

Oravecz, A. (2018). A konduktív nevelés adaptációs formái a nagyvilágban. In Balogh E., Feketéné Szabó, É., Horváth Dezsőné, Kollega Tarsoly, I. & Tenk Miklósné Zsebe, A. (szerk.) *A 9. Konduktív Pedagógiai Világkongresszus (Budapest, 2016. december 10–13.) Válogatott előadások*. (pp. 129-140). Budapest, HU: Semmelweis Egyetem Pető András Kar.

Palisano, R. J.; Kang, L.-J.; Chiarello, L. A.; Orlin, M.; Oeffinger, D.; Maggs, J.(2009). Social and community participation of children and youth with cerebral palsy is associated with age and gross motor function classification. *Physical Therapy*. 89(12), pp. 1304-1314.

Páskuné Kiss, J. (2015). A tanórán kívüli foglalkozások szerepe a tehetséges tanulók személyiségének fejlesztésében. In Polonkai Mária (szerk.): *Pedagógusszerepek a tehetség gondozásban. Gyakorlati megközelítések*. Géniusz-könyvek. 40. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 93-112.

Pásztorné Tass, I. (2018). A konduktív nevelés helye és szerepe a sérült gyermekek és felnőttek rehabilitációjában és rehabilitációjában. *Tudomány és Hivatás-online tudományos folyóirat*. 3(2), pp.11- 29.

Perge, K. (2020). Az Utazó Konduktori Szolgálat, mint az inkluzív nevelés támogató formája. *Tudomány és Hivatás*-online tudományos folyóirat. 5(1), pp.79- 84.

Perlusz, A. (2011). A hallássérült tanulók középfokú oktatása –tendenciák módszertani eljárások. In Papp G. (szerk.) *Középiszkolás fokon?!* (pp. 81-98) Budapest, HU: Eötvös Kiadó ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.

Pető, A. (1955). Konduktív mozgásterápia, mint gyógypedagógia. *Gyógypedagógia* 1(1), pp. 15-21.

Petrikné Jánossy, Cs. (2019). Módszertani kérdések a történelemtanításban CP-s (cerebrális parézis) gyermekek körében. *Történelemtanítás*. 10(2), pp. 2-17. URL: epa.oszk.hu/01900/01954/00025/pdf/EPA01954_tortenelemtanitas_10_02_07_Janossy.pdf Letöltés dátuma: 2019.10.08.

Péntek-Dózsa, M. (2020). *Útmutató a mozgáskorlátozott tanulók integrált neveléséhez*. Eger, HU: Eszterházy Károly Egyetem. URL: <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-a-mozgaskorlatozott-tanulok-integralt-nevelesehez.pdf> Letöltés dátuma: 2022.03.02.

Péter, Cs. (2018). A zene fejlesztő hatása születés előtt és óvodás korban. A zeneterápia. *Parlando*. (5) URL: https://www.parlando.hu/2018/2018-5/Peter_Csaba.pdf Letöltés dátuma:2020. 10. 21.

Pietrzak, K., Grzybowski, A. & Kaczmarczyk, J. (2015). William John Little (1810–1894). *Journal of Neurology*. 263(5), pp. 1047-1049.

Pintér, G. (2002). Pető András és J. L. Moreno. Barátság és kapcsolatok. Magyar Pszichodráma Egyesület. *Pszichodráma Újság*. pp. 42-46.

Pintér, H. (2013). Az írásbeli kommunikáció fejlesztése a konduktív nevelésben. *Gyógypedagógiai Szemle*. 41(2), pp. 140-153. URL: http://epa.oszk.hu/03000/03047/00060/pdf/EPA03047_gyosze_2013_2_140-153.pdf Letöltés dátuma:2020. 10. 27.

Pintér, H. & Gál, F. (2013). Anyanyelvi nevelés a konduktív pedagógiában *Képzés és Gyakorlat: Training and Practice*. 11(1-4), pp. 177-195.

Pintér, H. & Gál, F. (2014). Olvasásfejlesztő gyakorlat az 1. osztályban Olvasási nehézséggel küzdő tanulóknak. *Tanító*. 52(7), pp. 9-12.

Pongrácz, K. (2017). *Többségi tanulók fogyatékossgal élő társaikkal szembeni attitűdjének vizsgálata*. Budapest, HU: Eötvös Loránd Tudományegyetem.

Pócsik, O. (2015). Pedagógusdinasztiák létjogosultsága pedagógus karrierpályák tükrében Magyarországon. *Iskolakultúra*. 25(7-8), pp.102-112.

Pulay, M. Á. (2019). IKT- eszközök a konduktív pedagógiában. In Feketéné Szabó É., Zsebe, A. & Kollega Tarsoly I. (szerk.) *A konduktív pedagógia kézikönyve. Több mint gyakorlat*. (pp. 409-418). Budapest, HU: Semmelweis Egyetem Pető András Kar.

Regalla, M. & Peker, H. (2018). Yes They Can! Demystifying the Effects of Foreign Language Learning for Students with Special Needs. *Learning Languages*. 23(1), pp. 22-24.

Réthy, Endréné (2013). *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Pécs, HU: Comenius Oktató és Kiadó Bt.

Réthy, Endréné (2020). A méltányos pedagógia kutatási aspektusai a tanítás-tanulás folyamatában. *Neveléstudomány* (4), pp. 21-34.

URL:http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelestudomany_2020_4_21-34.pdf

Letöltés dátuma: 2022.02.25.

Révész- Kiszela, K. (2015). *A rekreáció elmélete és módszertana 4. KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓDOT IGÉNYLŐK TESTNEVELÉSE ÉS SPORTJA*. Eger, HU: EKF Líceum Kiadó.

Sanaz, T., Farpour, H. R. & Farpour, S. (2019). The Relationship between Working Memory and Acquisition of Mathematical Strategies in Children with Cerebral Palsy: A Review of Literature. *Journal of Rehabilitation Sciences and Research*. 6(3), pp. 103-108.

URL: https://jrsl.sums.ac.ir/article_45429_2f34e36d5f8f4c687c770b2b2432a79a.pdf

Letöltés dátuma: 2020. 11. 11.

Sántha, K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Budapest, HU: Eötvös József Könyvkiadó.

Sárközi, J. (2011). *Utazótanári tapasztalatok az inklúziós környezet megteremtésére Útmutató a korai agykárosodás okozta mozgáskorlátozott (CP) gyermekek együttneveléséhez.* Budapest, HU: Mozgásjavító Általános Iskola, Szakiskola, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény és Diákotthon.

Schaffhauser, F. (2016). Meaning and importance of the holistic principle in the conductive education by András Pető and Mária Hári. In Balogh, E. & Földiné Németh, G. (szerk.): „*Welcome to the Home of Conductive Education*”. *Abstracts of 9th World Congress on Conductive Education.* (pp. 67). Budapest, 10-13. December 2016. Organisers: András Pető Collage, International Pető Association, András Pető Foundation.

Schiffer, Cs. (2011). Az aktív részvétel, mint a középiskolai integráció és inklúzió alapja. In Papp, G. (szerk.) *Középiskolás fokon?!* (pp. 35-52). Budapest, HU: Eötvös Kiadó ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Schiffer, Cs. & Szekeres, Á. (2013). *Az integratív pedagógia nevelésmélete.* Budapest, HU: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar [URL: https://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop412A/2009-0007_az_integrativ_pedagogia_nevelesmelete/adatok.html](https://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop412A/2009-0007_az_integrativ_pedagogia_nevelesmelete/adatok.html) Letöltés dátuma: 2022.02.25.

Semmelweis Egyetem Ataxiák Betegtájékoztató (2016). [URL:https://semmelweis.hu/genomikai-medicina/files/2016/05/Ataxiak-betegtajekoztato.pdf](https://semmelweis.hu/genomikai-medicina/files/2016/05/Ataxiak-betegtajekoztato.pdf) Letöltés dátuma: 2022.02.25.

Semmelweis Egyetem Pető András Gyakorló Óvodája Pedagógiai Program (2017). Budapest, HU: Semmelweis Egyetem Pető András Kar. [URL:semmelweis.hu/peto-ovoda/files/2018/02/SE_PA_Pedagogiai_Program_2017.pdf](https://semmelweis.hu/peto-ovoda/files/2018/02/SE_PA_Pedagogiai_Program_2017.pdf) Letöltés dátuma: 2020. 10. 21.

Semmelweis Egyetem Pető András Gyakorló Általános Iskolája, Egységes Konduktív Pedagógiai Módszertani Intézménye és Kollégiuma Pedagógiai Program (2017). Budapest, HU: Semmelweis Egyetem Pető András Kar. URL: <https://semmelweis.hu/peto-ekpmi/files/2018/01/SE-PA-EKPMI-PP12.29.pdf> Letöltés dátuma: 2021. 02. 02.

Serel Arslan, S. , Ilgaz, F., & Demir, N.(2018). The Effect of the Inability to Intake Chewable Food Texture on Growth, Dietary Intake and Feeding Behaviors of Children with Cerebral Palsy. *J Dev Phys Disabil* 30(2), pp.205–214.

Shikako-Thomas, K. ; Shevell, M.; Lach, L.; Law, M.; Schmitz, N. ; Poulin, C.& Majnemer, A. (2015). Are you doing what you want to do? Leisure preferences of adolescents with cerebral palsy. *Developmental Neurorehabilitation*. 18 (4), pp.234-240.

Stang, K., Frainey, B., Tann, B., Jones, L. E. , Deike, D. & Spira, D. G. (2020). Understanding children with cerebral palsy and bullying: A mixed methods approach. *Child: Care, Health & Development*.46(3), pp. 303-309.

Sutherland, I. M., Hamilton, E. C.& Berberi, T. (2008) *Worlds Apart? : Disability and Foreign Language Learning*. New Haven: Yale University Press. eBook. Adatbázis: eBook Collection (EBSCOhost).

Szabó, D. (2016). Láttelek a pedagógusok befogadó neveléshez-oktatáshoz való hozzáállásáról. *Iskolakultúra* 26(4),pp. 21-36.

Szebedy, T. (2005). A pedagóguspálya néhány sajátossága és a foglalkozási ártalmak. Az iskola a szereplők együttműködésének függvénye. *Új pedagógiai szemle* 58(7-8), pp. 13-32. URL: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00094/2005-07-ta-Szebedy-Pedagoguspalya.html>
Letöltés dátuma: 2022.02.25.

Szontagh, P. (2020). Pedagógusjelöltek hivatás és pályamotivációja a képzés különböző állomásain. *Pedagógusképzés* 19(3-4), pp. 29-57. URL: <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2020.3-4.02> Letöltés dátuma: 2022.03.01.

Tátrai, A. (2015). *Az alanyi jogú ápolási díj rendszere az ellátott kör Magyarországon*. 2015. TÁRKI Zrt.

Téglás, A. (2018). Hallássérültek idegennyelv- tanulása Magyarországon- A jelnyelv szerepe a magyar idegennyelv-oktatásban. *Képzés és Gyakorlat: Training and Practice* 16 (2), pp. 175-182. URL: <https://doi.org/10.17165%2FTP.2018.2.13> Letöltés dátuma: 2022.02.25.

Tóvári, F. (2011). *Az integrált oktatás magvalósíthatósága az iskolai testnevelésben /Esélyek, lehetőségek /*. Pécs, HU: Pécsi Tudományegyetem.

Turcsányi, I. (2019). Felső végtagi funkciójavító és korrekciós ortopédiai műtétek. In Vekerdy-Nagy Zs. (szerk.) *A gyermek rehabilitáció sajátosságai*. (pp. 222-232) Budapest, HU: Medicina Könyvkiadó Zrt.

Turi, I. (2017). Vizsgálat a konduktorképzésre vonatkozó nézetek körében. Karlovitz J. T. (szerk.) *Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szakmódszertanok köréből.* (pp.76-82) URL: <http://www.irisro.org/pedagogia2017januar/24TuriIbolya.pdf>. Letöltés dátuma: 2020.12.21.

Turi, I. (2018). *Konduktorjelöltek nézetrendszerének alakulása a konduktorképzés folyamán.* Budapest, HU: Eötvös Loránd Tudományegyetem. URL: https://ppk.elte.hu/file/Turi_Ibolya_disszertacio.pdf Letöltés dátuma:2020. 10. 21.

Turi, I. (2019). A konduktor. In Feketéné, Szabó É., Zsebe, A. & Kollega Tarsoly, I. (szerk.) *A konduktív pedagógia kézikönyve. Több mint gyakorlat.* (pp. 155-174). Budapest, HU: Semmelweis Egyetem Pető András Kar

Vadász, Zs. (2018). Mozgássérült óvodás gyermekek rajzi vizsgálata. In Balogh E., Feketéné Szabó, É., Horváth Dezsőné, Kollega Tarsoly, I. & Tenk Miklósné Zsebe, A. (szerk.) *A 9. Konduktív Pedagógiai Világkongresszus (Budapest, 2016. december 10–13.) Válogatott előadások.* (pp. 171-178). Budapest, HU: Semmelweis Egyetem Pető András Kar.

Van Rooijen, M., Verhoeven, L. & Steenbergen, B. (2016.) Working memory and fine motor skills predict early numeracy performance of children with cerebral palsy. *Child Neuropsychology.* 22(6), pp. 735–747.

Varga, J. (Szerk.) (2019). *A közoktatás indikátorrendszere.* Budapest, HU: Közgazdaság és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság Tudományi Intézet .

Vargáné Mező, L. (2004). Sajátos nevelési igényű tanulók együttneveléséről pedagógusoknak, intézményvezetőknek. URL: <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/sajatos-nevelesi-igenyu/sajatos-nevelesi-igenyu-090617-2> Letöltés dátuma: 2020.12.11.

Vargáné Mező, L. (2009). *Az inkluzív nevelés-integrált oktatás jogi háttere. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára.* Készült a Nemzeti Fejlesztési Terv Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program 2.1. intézkedés Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben központi programjának „B” komponense (Sajátos nevelési igényű gyermekek együtt-nevelése) keretében. URL: http://rs1.szif.hu/~nyeki/okt/jog_hatter.pdf Letöltés dátuma: 2020. 10. 15.

Vassné Figula, E. , Margitics, F. , Barcsa Lászlóné, Madácsi M., Pauwlik Zs.& Rozsgonyi Tiborné (2009). Az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásminták vizsgálata általános és középiskolai diákoknál. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 10(2), pp. 77-110.

Várnai, D. E. (2019). *A kortársbántalmazás (bullying) egészségmagatartási és egészségpszichológiai kontextusba*. Budapest, HU: Eötvös Loránd Tudományegyetem.

Víg, J. & Wild, K. (2019). A gyermekkori cerebrális ataxia jellemzői és korszerű terápiája. *Gyógypedagógiai Szemle* 47(3), pp. 218-232. URL:

https://epa.oszk.hu/03000/03047/00083/pdf/EPA03047_gyogyped_szemle_2019_03_218-232.pdf Letöltés dátuma: 2022.02.25.

Vila- Nova, F. ; Oliveira, R.& Cordovil, R. (2020). Participation in Leisure Activities by Portuguese Children With Cerebral Palsy. *Perceptual & Motor Skills* 127(6), pp. 1051-1067.

Vila-Nova, F. ; Dos Santos Cardoso de Sá, C.; Oliveira, R.& Cordovil, R. (2021). Differences in Leisure Physical Activity Participation in Children with Typical Development and Cerebral Palsy. *Developmental Neurorehabilitation* 24(3), pp.180-186.

Vissi, T. (2019). Szubjektív életminőség-mérés az SE Pető András Karának gyakorló óvodájában és gyakorló általános iskolájában. *Tudomány és hivatás-online tudományos folyóirat*. 4 (1), pp. 21-34

Westberg, K. (2010). Personal assistance in Sweden.

URL:[https://www.independentliving.org/files/Personal Assistance in Sweden KW 2010.pdf](https://www.independentliving.org/files/Personal_Assistance_in_Sweden_KW_2010.pdf)

Letöltés dátuma: 2020. 12. 14.

Wlassits, Gy. & Stelczerné Oberszt, M. (2017). Leichter, Leben Lernen – Könnyebben Élni Tanulni. *Tudomány és Hivatás-online tudományos folyóirat*. 2(2), pp. 69-80.

Zsebe, A. (2013). Mozgássérült gyerekek inkluzív nevelése. In Bábosik, I. (szerk.) *Az iskola optimalizálásának lehetőségei*. (pp. 139-152). Budapest, HU: Eötvös József Könyvkiadó.

Zsebe, A. (2018). Tradíció és jövő. In Balogh E., Feketéné Szabó, É., Horváth Dezsőné, Kollega Tarsoly, I. & Tenk Miklósné Zsebe, A. (szerk.) *A 9. Konduktív Pedagógiai*

Világkongresszus (Budapest, 2016. december 10–13.) Válogatott előadások. (pp. 9-15).
Budapest, HU: Semmelweis Egyetem Pető András Kar.

Zsebe, A. (2019). A konduktív nevelés, mint tevékenység központú nevelés. In Feketéné Szabó, É., Zsebe, A. & Kollega Tarsoly I. (szerk.) *A konduktív pedagógia kézikönyve. Több mint gyakorlat.* (pp. 105-113). Budapest, HU: Semmelweis Egyetem Pető András Kar.

Zsebe, A. (2019). Konduktorképzés. In Vekerdy-Nagy Zs. (szerk.) *A gyermek rehabilitáció sajátosságai.* (pp. 766-768). Budapest, HU: Medicina Könyvkiadó Zrt.

9. MELLÉKLETEK



1. számú melléklet: Színezést segítő speciális ceruzatámaszok Németországból forrás: A szerző



2. számú melléklet: A rajzfoglalkozás során készített süni Németországból forrás: A szerző



3. számú melléklet: A rajzfoglalkozáson készített indián a Move and Walknál Svédországból forrás: A szerző

Adrienn Oravec

Monday 30 September	Tuesday 1 October	Wednesday 2 October	Thursday 3 October	Friday 4 October
	8.00 Szilvi welcomes you and informs you about the school	8.00 Inger Starman (DV) welcomes you	8.00 Tündi Fazekas welcomes you and informs you about Träningen	The plane leaves 8.55 , you need to be at the airport around 7.00 . We order you a taxi
	8.30–12.15 Observation in different classrooms	Around 8.30–12.30 Inger Starman and Gábor Borics shows you DV	8.30–13.00 Zsofi shows you TR-groups	
	9.00 blue 10.15 orange 11.30 yellow 12.15 summary with Zsofi	Interview with participants in DV Amanda, Spångy about sports and music	Around 10.00 Coffebreak with Sara Östlund (from Träningen)	
	12.45 Lunch with Kajsa Dahlqvist (LSS)	12.30 Lunch with Petronella (interview)	13.15 Lunch with colleagues from Träningen	
14.50 You arrive at Landvetter airport. Tim drives you to Move & Walk	13.45 Short meeting with Eszter Horvath Tothne	14.00 Interview with Eszter Horvath Tothne	14.00 Interview with Oskar (from DV)	
Around 16.00 Zsofi welcomes you at Move & Walk. She gives you a short tour around the building and tells you a little about the company	14.30 Meeting with Anne Sawaya, art teacher 15.00 Coffee/tea break with Annika Englund	15.30 Zsofi shows fritidsverksamhet	14.30 tea break with Zsofi, summary of the program	
17.00 Dinner with Zsofi	Around 16.30 dinner in Gothenburg with Zsofi	Around 15.30 dinner with Zsofi	Around 16.00 Short sightseeing and pizza in town with Magdi Nemeth	



5. számú melléklet: Adaptált testnevelésóra Németországban forrás: A szerző



6. számú melléklet: Inkluzív testnevelésóra kerekesszékes hokey Németország forrás: A szerző

Monday, October 9, 2017

- 09.00-10.00 h Welcome meeting with Beate Höß-Zenker and Mariann Stelczerne-Oberszt, director and vice director of the Pfennigparade Phoenix GmbH
- 12.00-13.00 h Lunch at Phoenix, hall
- 13.00-14.00 h Meeting with Florian Ritter, head of psychological service, Phoenix, 1st floor
- 14.00-16.00 h Class observation
- 16.00 – 18.00 h Sports and training with the students of the boarding house Phoenix, hall and boarding house
- 19.30 – 21.00 h Dinner with Janine Aigner, former Phoenix student Lohengrins' Restaurant, Cosimastraße 91

Tuesday, October 10, 2017

- 09.00 h Hospitation in our partner class at the Regina-Ullmann-Grundschule
- 12.00 h Lunch
Phoenix, hall
- 13.30 – 14.30 h Interview with Jessica Kleyensteuber, psychologist
Phoenix, 1st floor
- 15.00 – 17.30 h Meeting at Muspili with the students of the boarding house
- 17.30 – 18.00 h Music class
Phoenix, music room (ground floor) with Maria Kölösné-Nemeth

Wednesday, October 11, 2017

- 08.00 – 10.00 Visit of the Phoenix kindergarten
- 12.00 h Lunch
Phoenix, hall
- 12.30 – 13.30 h How to deal with CE in the psychological service?
Phoenix, M. Stelczerne-Oberszt, Phoenix, 2nd floor
- 14.00 – 15.00 h professional meeting for the conductors
Phoenix, 2nd floor, "Besprechungsraum"
- 15.30 – 16.30 h Meeting with the form masters
Phoenix, 2nd floor, "Besprechungsraum"

Verson	Bearbeitung	Bearbeitungsdatum	Freigabe	Freigabedatum	Seite
					Seite 1 von 2

16.45 – 20.00 h trip with the students of the boarding house

Thursday, October 12, 2017

09.00 – 9.45 h observation of an inclusive higher education class at the Ernst-Barlach-Schule (EBS)

09.45 – 10.15 h interview with representatives of the EBS school company

10.15 – 11.00 h observation of an inclusive higher education class at EBS

11.00 -12.00 h meeting with the school director of the EBS

14.00 – 15.00 h interview with Lisa Gattermann, former PHX-student, CE room, EBS underground, room no. NK07

15.00 – 16.00 h interview with Moritz Fischer, EBS, room no. NK07

16.00 – 18.00 h CE-Training for students and young adults at Barlachstraße with Ferenc Stelczer Room no. NK07

19.00 h interview with Nico Wunderle, student of Social Work at the College in Munich Lohengrins' Restaurant, Cosimastraße 97

Friday, October 13, 2017

10.00 – 11.00 h Student's conference Phoenix, hall

11.00 -12.00 h Hospitation at the Phoenix nursery

12.00 – 13.00 h Lunch Phoenix, hall

16.00 h Transfer from Phoenix to Café am Scheidplatz with Beate

17.00 – 18.00 h Interview with Marcel Höppner, former Phoenix student Café am Scheidplatz, Belgradstraße104

18.00 h Meeting with the former Phoenix students Café am Scheidplatz, Belgradstraße 104

Saturday, October 14, 2017

City tour of München

Sunday, October 15, 2017

Transfer to the airport by Beate Höß-Zenker

Version	Bearbeitung	Bearbeitungsdatum	Freigabe	Freigabedatum	Seite
					Seite 2 von 2

7. számú melléklet: A németországi terepkutatás részletes programja forrás: A szerző

Inegrációs-inklúziós kérdőív kérdései:
1. Az Ön neme? Kérem, hogy válaszát jelölje!
2. Az Ön életkora? Kérem, hogy válaszát jelölje!
3. Milyen településen tanít? Kérem, válaszát jelölje!
4. Milyen pedagógusi végzettséggel rendelkezik? Kérem, válaszát jelölje!
5. Mióta dolgozik pedagógusként?
6. Milyen típusú oktatási intézményben tanít, vezet csoportot vagy végzi gyakorlatát jelenleg? Kérem, hogy válaszát jelölje! Több választ is megjelölhet!
7. Az Ön véleménye szerint jelenlegi munka helye vagy gyakorlatának helyszíne mennyire alkalmas az integrált oktatás megvalósítására? Kérem, csak egy választ jelöljön!
8. Jelenlegi intézménye milyen személyi és tárgyi feltételekkel rendelkezik az alábbiak közül? Több lehetőség közül is választhat!
9. Átlagosan milyen létszámú osztályokkal vagy/ óvodai/ hallgatói csoportokkal dolgozik?
10. Tanít-e vagy foglalkozott-e már Sajátos nevelési igényű gyermekkel/hallgatóval? Kérem, válaszát jelölje!
11. Ha az előző kérdésre igennel felelt és tanít vagy foglalkozott már SNI-s gyermekkel/hallgatóval kérem, jelölje meg tanítványa melyik kategóriába tartozik vagy tartozott az alábbiak közül. Többet is megjelölhet!
12. Milyen mértékben okoz nehézséget az Ön napi nevelői-oktatói munkájában az alábbi tényező: Magas osztály vagy csoportlétszám?
13. Milyen mértékben okoz nehézséget az Ön napi nevelői-oktatói munkájában az alábbi tényező: Sajátos nevelési igényű tanulók/hallgatók érzelmi szükségleteire való odafigyelés?
14. Milyen mértékben okoz nehézséget az Ön napi nevelői-oktatói munkájában az alábbi tényező: Sajátos nevelési igényű tanulók/hallgatók társas szükségleteire való odafigyelés?
15. Milyen mértékben okoz nehézséget az Ön napi nevelői-oktatói munkájában az alábbi tényező: Sajátos nevelési igényű tanulók/hallgatók biológiai/ testi szükségleteire való odafigyelés?
16. Milyen mértékben okoz nehézséget az Ön napi nevelői-oktatói munkájában az alábbi tényező: Sajátos nevelési igényű tanulók/hallgatók biológiai/ testi szükségleteire való odafigyelés?
17. Milyen mértékben okoz nehézséget az Ön napi nevelői-oktatói munkájában az alábbi tényező: Sajátos nevelési igényű gyermekek/hallgatók tanulmányi együtt haladásának segítése az osztályközösség többi tagjával?
18. Milyen mértékben okoz nehézséget az Ön napi nevelői-oktatói munkájában az alábbi tényező: Sajátos nevelési igényű gyermekek/hallgatók számára egyéni órai feladatsor vagy dolgozat összeállítása?
19. Milyen mértékben okoz nehézséget az Ön napi nevelői-oktatói munkájában az alábbi tényező: Sajátos nevelési igényű gyermekek/hallgatók számára speciális taneszköz biztosítása?

20. Milyen mértékben okoz nehézséget az Ön napi nevelői-oktatói munkájában az alábbi tényező: Sajátos nevelési igényű gyermekek/ hallgatók verbális vagy testi bántalmazásának, zaklatásának kezelése?

21. Milyen mértékben okoz nehézséget az Ön napi nevelői-oktatói munkájában az alábbi tényező: Sajátos nevelési igényű gyermekek/ hallgatók osztály/csoportközösségből való kirekesztésének, izolációjának kezelése?

22. Milyen módszereket használ Ön a napi nevelői-oktatói munkájában a sajátos nevelési igényű gyermekek/ hallgatók fejlesztésére? Kérem, válasszon az alábbi lehetőségek közül, többet is megjelölhet!

23. Tapasztalta-e már SNI-s gyermek/ hallgató hátrányos megkülönböztetését?

24. Ha Ön tapasztalt már hátrányos megkülönböztetést SNI-s gyermekkel/ hallgatóval szemben, milyen módon és eszközökkel próbált segíteni Neki? Több lehetőség közül választhat!

25. Ön hogyan próbálja vagy próbálta elősegíteni SNI-s neveltje/ hallgatója sikeresebb tanulmányi előmenetelét az osztály / csoport közösségben? Több választ is megjelölhet!

8. számú melléklet: Az integrációs-inklúziós kérdőív kérdései forrás: A szerző

Interjúkérdések nevelteknek:

1. Mesélnél magadról, a születésed körülményeiről, a családi hátteredről? Jelenleg mivel foglalkozol? Egyedül vagy a szüleiddel élsz még? Mennyire akadálymentesített a lakókörnyezeted?

2. Beszéljünk kicsit az iskolás éveidről az általánostól a felsőoktatásig, úgy tudom végig integráltan, azaz ép társaiddal együtt tanultál. Hogyan emlékszel vissza ezekre az időkre? Milyen élmények tapasztalatok értek?(tanulmányi sikerek iskolai kirándulások) Ért-e esetleg negatív diszkrimináció a másságod miatt az osztálytársaid vagy a tanáraid részéről? Volt-e valamilyen tárgyból felmentésed?

3. Mikor és hogyan ismerkedtél meg a konduktív neveléssel? Hogyan változtatta meg ez az életedet mentálisan és fizikailag? Mire lettél képes általa? Például javult a járásod, magabiztosabb lettél stb. Részesültél-e egyéb terápiákban fejlesztésekben például Dévényi vagy lovas terápia?

4. Mennyire figyelsz oda az egészséges étkezésre? Végzel rendszeres sporttevékenységet?

5. Van valami hobbid vagy különleges tehetséged valamihez?

6. Hogyan képzeled el az életedet 5 év múlva? Mik a céljaid, terveid?

7. Mit gondolsz elérted az egyéni célokat? Például, önállóságban, a karrieredben stb.

8. Ha visszatekintesz, az életedre van olyan, amit másképpen csinálnál? Ha igen mi volna az?

Interview questions for former CE students:

1. Please tell me about yourself, the circumstances of your birth, your family background? What are you doing now? Are you living alone or with your parents? How accessible is your living environment?

2. Let's talk a little bit about your school years from primary to higher education, as I know you've studied in an integrated way, with your healthy peers. How do you remember those times? What experiences did you have? Positive and negative ones? Did you have an exemption from any subject?

3. When and how did you become acquainted with conductive education? How has this changed your life mentally and physically? What have you been able to do with it? For example, your gait has improved, you have become more confident, and so on. Have you received any other therapies, such as Dévényi or horse therapy?

4. How much do you pay attention to healthy eating? Do you do regular sports activities?

5. Do you have any hobbies or special talents for something?

6. How do you imagine your life in 5 years? What are your goals and plans?

7. What do you think you achieved your individual goal? For example, in independence, in your career, and so on.

8. Looking back, is there anything in your life that you would do differently? If so, what would it be?

9. számú melléklet: A nevelteknek szóló interjú kérdéssor (magyar, angol és német nyelven) forrás: A szerző

Interviewfragen für ehemalige CE-Studenten

1. Bitte erzählen Sie mir etwas über sich, die Umstände Ihrer Geburt, Ihren familiären Hintergrund? Was machst du gerade? Lebst du alleine oder bei deinen Eltern? Wie barrierefrei ist Ihr Wohnumfeld?

2. Lassen Sie uns ein wenig über Ihre Schuljahre von der Grundschule bis zur Hochschulbildung sprechen, da ich weiß, dass Sie auf integrierte Weise mit Ihren gesunden Altersgenossen studiert haben. Wie erinnern Sie sich an diese Zeiten? Welche Erfahrungen haben Sie gemacht? Positive und negative? Hatten Sie eine Befreiung von einem Fach?

3. Wann und wie haben Sie die konduktive Bildung kennengelernt? Wie hat dies Ihr Leben geistig und körperlich verändert? Was konntest du damit anstellen? Zum Beispiel hat sich Ihr Gang verbessert, Sie sind selbstbewusster geworden und so weiter. Haben Sie andere Therapien wie Dévényi oder Pferdetherapie erhalten?

4. Wie sehr achtest du auf gesunde Ernährung? Betreiben Sie regelmäßig Sport?

5. Hast du Hobbys oder besondere Talente für etwas?

6. Wie stellen Sie sich Ihr Leben in 5 Jahren vor? Was sind Ihre Ziele und Pläne?

7. Was glaubst du, hast du dein individuelles Ziel erreicht? Zum Beispiel in der Selbständigkeit, im Beruf und so weiter.

8. Gibt es rückblickend etwas in Ihrem Leben, das Sie anders machen würden? Wenn ja, was wäre es?

Interjúkérdések konduktoroknak:
1. Mióta dolgozik konduktorként?
2. Milyen nemzetközi tapasztalatai vannak? Tagja-e valamelyik hazai/nemzetközi konduktor/konduktív pedagógiai szervezetnek?
3. Hári Mária volt a nemzetközi kapcsolatok úttörője. Ha esetleg ismerte személyesen is milyen emlékeket őriz róla? Miben látja munkája jelentőségét és mit tehet a jelenlegi vezetőség, hogy ápolja és tovább gazdagítsa a konduktív pedagógia nemzetközi hálózatát?
4. Milyen feltételek között valósul meg a konduktív pedagógia például, Norvégiában, Németországban stb.? Támogatja-e az állam?
5. Mennyire elfogadott a konduktív nevelés például, Norvégiában, Németországban stb.?
6. Milyen diagnózisú gyerekekkel foglalkozott az adott külföldi országban ott tartózkodása idején?
7. Véleménye szerint milyen nehézségekkel néz ma szembe az a konduktor, aki külföldön szeretné gyakorolni hivatását? Melyek azok a konduktori kompetenciák, amelyekre különösen szükség van a külföldi munkavégzés során?
8. Véleménye szerint mi az, amit át lehetne venni a külföldi gyakorlatból és beépülhetne a hazai gyakorlatba?

10. számú melléklet: Konduktoroknak szóló interjúkérdések forrás: A szerző

Interjúkérdések fogyatékossgal élő pedagógusoknak, pedagógusjelölteknek:
1.Mikor született?
2.Milyen fogyatékossgal él?
3.Tanulmányait integrált vagy szegregált oktatásban végezte? Milyen tapasztalatai vannak? Pozitív? Negatív?
4.Ki vagy mi motiválta a pályaválasztását?
5.Voltak/Vannak negatív tapasztalataid a sérültséged kapcsán diákként, illetve most tanárjelöltként? Később hol szeretnél tanítani?
6.Milyen élmény volt Ön számára az egyetem/ főiskola által szervezett tanítási gyakorlat?
7.Milyen tapasztalatai voltak/vannak álláskeresőként érte hátrányos megkülönböztetés a fogyatékossga miatt?
8.Ha épp nem volt munkája, hogy viselte az üresjáratokat? Megviselte testileg - lelkileg? Mivel töltötte ki addig az idejét?
9.Mi motiválja nap, mint nap a munkájában, a pedagógiai pályán?

11. számú: melléklet: Interjúkérdések fogyatékossgal élő pedagógusoknak, pedagógusjelölteknek forrás: A szerző

10. ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra A mozgásra nevelés folyamata (forrás: Horváthné Kállay 2018 műve alapján kiegészített saját szerkesztés)	36
2. ábra A konduktorral egy teamben dolgozó szakemberek (forrás: Oravecz 2017 és Kullmann 2019-es munkája nyomán)	38
3. ábra A 8 konduktori kompetencia (forrás: Oravecz 2016).....	61
4. ábra A külföldi munkavégzéshez szükséges kompetenciák, készségek a konduktorokkal készített interjúk alapján (forrás: Oravecz 2016).....	63
5. ábra Nemek szerinti eloszlás a vizsgált pedagógus mintában (forrás: A szerző)	77
6. ábra Életkor szerinti eloszlás a vizsgált pedagógus mintában (forrás: A szerző)	77
7. ábra Település típusa szerinti eloszlás a vizsgált pedagógus mintában (forrás: A szerző)	78
8. ábra Végzettség szerinti eloszlás a vizsgált pedagógus mintában (forrás: A szerző)	78
9. ábra Munkatapasztalat szerinti eloszlás a vizsgált pedagógus mintában (forrás: A szerző).....	79
10. ábra A kérdőív N=315 intézménytípusa szerinti eloszlása (forrás: A szerző).....	79
11. ábra Az SNI tanítvány fogvatékosági típusának eloszlása a mintában (forrás: A szerző).....	82
12. ábra Az intézmények személyi és tárgyi feltételekkel való ellátottsága (forrás: A szerző).....	82
13. ábra Az alkalmazott munkaformák az SNI diákok fejlesztésére (forrás: A szerző)	83
14. ábra Az SNI diákok tanulmányi előmenetelének segítése (forrás: A szerző)	84
15. ábra A megkérdezettek véleménye intézményeinek integrált oktatásra való alkalmasságáról (forrás: A szerző)	84
16. ábra Nehézségek a napi pedagógiai munka során az SNI tanulók integrálásában (forrás: A szerző)	86
17. ábra A klaszteranalízis dendogramja (forrás: A szerző)	87
18. ábra Hátrányos megkülönböztetés az SNI diákokkal szemben a megkérdezettek szerint (forrás: A szerző)	88
19. ábra Hátrányos megkülönböztetés esetén nyújtott segítségek a megkérdezett pedagógusok körében (forrás: A szerző)	88
20. ábra A segítségnyújtás sokfélesége hátrányos megkülönböztetés esetén (forrás: A szerző).....	89
21. ábra Az iskolás évek nehezítő tényezőinek gyakorisági eloszlása a Maxqda 2020 programban (forrás: A szerző)	113

22. ábra A konduktív nevelés fejlesztő hatásainak gyakorisági eloszlása (forrás: A szerző).....	116
23. ábra: A neveltek ötéves terveinek kódgyakorisági eloszlása (forrás: A szerző)	117
24. ábra: A neveltek életminőségével kapcsolatos kódgyakorisági eloszlás a Maxqda 2020 programban (forrás: A szerző)	119
25. ábra: Az interjúkutatás folyamat ábrája (forrás: A szerző)	124
26. ábra: Hazai és nemzetközi kapcsolatokra vonatkozó kritikák, észrevételek gyakorisági eloszlása (forrás: A szerző)	126
27. ábra: A külföldi konduktori munka nehézségeinek gyakorisági eloszlása (forrás: A szerző)	127
28. ábra Jó gyakorlat külföldről kódgyakorisági eloszlása (forrás: A szerző)	131

11. TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat Az ének-zenei fejlesztés területei és jelentősége a konduktív nevelésben (forrás: Matos 2019)	41
2. táblázat Differenciált ülés és közlekedési módok bemutatása az óvodai megfigyelés során (forrás: a szerző)	44
3. táblázat Anyanyelvi írás-készségfejlesztése a konduktív nevelés iskolai gyakorlatában (forrás: Pintér és Gál 2013).....	50
4. táblázat A magyarországi konduktorképzés legfontosabb változásai (forrás: Zsebe 2019)	59
5. táblázat Pearson-féle korrelációs elemzés a napi oktatást nehezítő tényezők és a pedagógusok munkatapasztalata között (forrás: A szerző).....	Hiba! A könyvjelző nem létezik.
6. táblázat A kérdőívben felsorolt 9 módszer végzettség szerinti bontásban (forrás:A szerző)	95
7. táblázat A hátrányos megkülönböztetés módjai végzettség szerinti bontásban (forrás: A szerző) .	96
8. táblázat Az ANOVA és Welch-próba eredményei a csoportok közötti eltérések vizsgálatára (forrás:A szerző)	97
9. táblázat A magas osztálylétszám Tamhane T2 utóelemzése (forrás: A szerző).....	98
10. táblázat Az érzelmi szükséglet nehézség LSD útovizsgáló(forrás: A szerző)	99
11. táblázat A neveltek integrált oktatással kapcsolatos élményei (forrás: A szerző).....	111
12. táblázat A felsőoktatással kapcsolatos pozitív és negatív élmények (forrás: A szerző).....	114

12. FÜGGELÉKEK

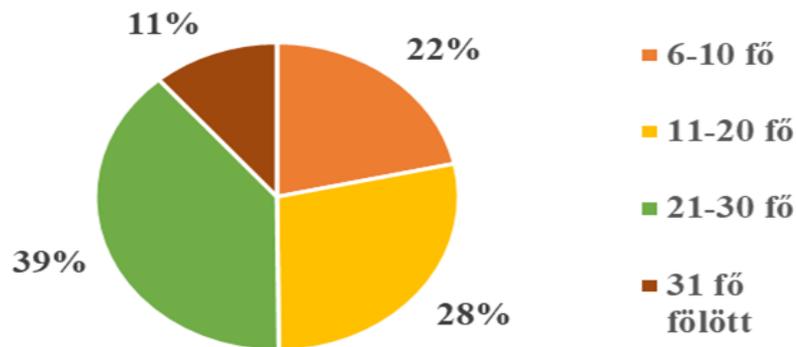


1. számú függelék: A kérdőív kitöltőinek tapasztalata sajátos nevelési igényűek tanításával kapcsolatban
forrás: A szerző



2. számú függelék: A 8 SNI-s kategória továbbskategorizált változókkal forrás: A szerző

Átlagosan milyen létszámú osztályokkal vagy óvodai/ hallgatói csoportokkal dolgozik?

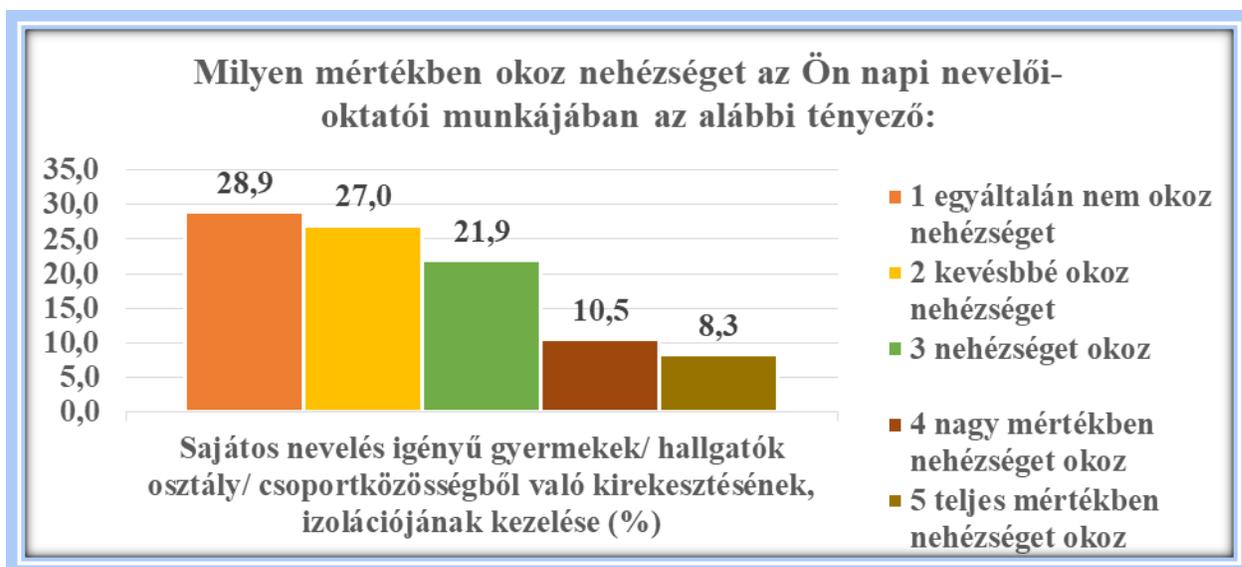


3. számú függelék: Osztály, csoport létszámra vonatkozó adatok forrás: A szerző

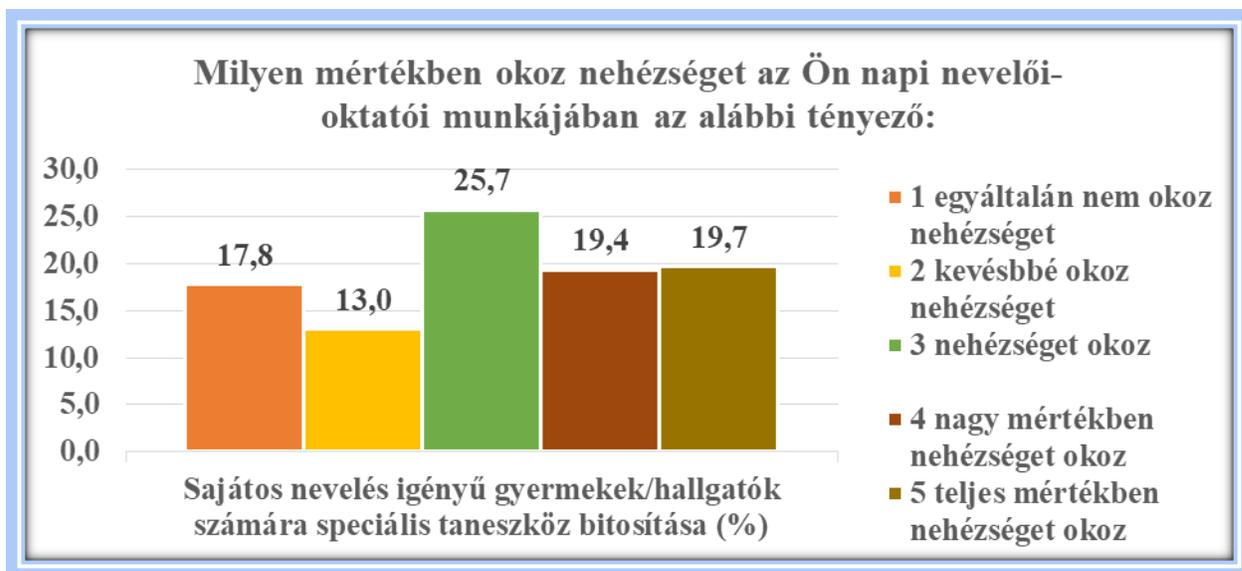
**Milyen mértékben okoz nehézséget az Ön napi nevelői-
oktatói munkájában az alábbi tényező:**



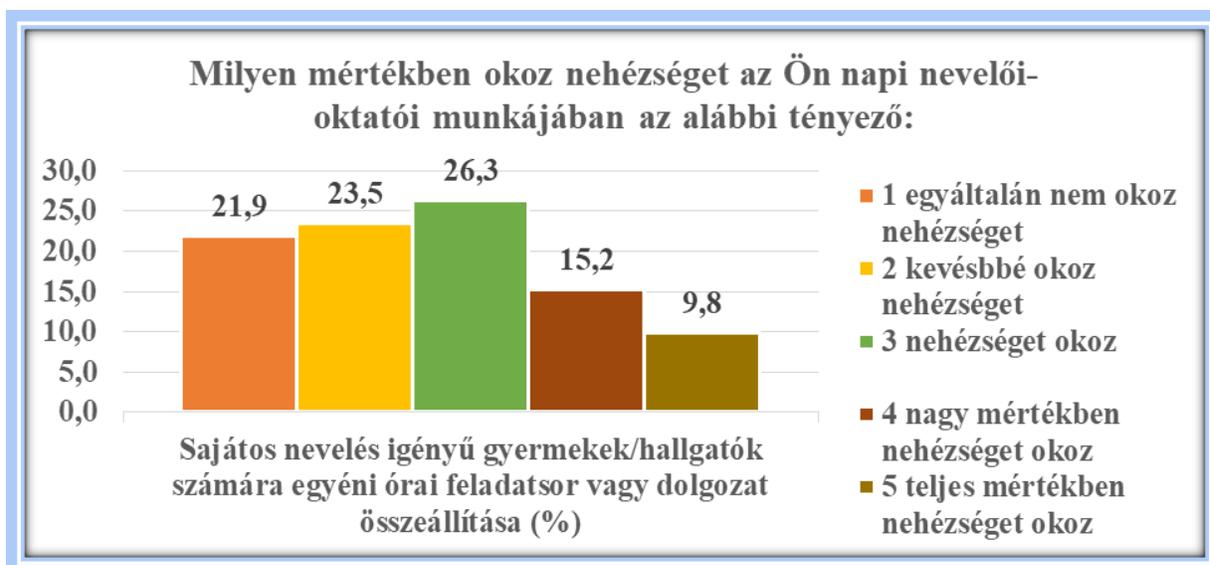
4. számú függelék: Sajátos nevelés igényű gyermek verbális, testi bántalmazásának kezelése forrás: A szerző



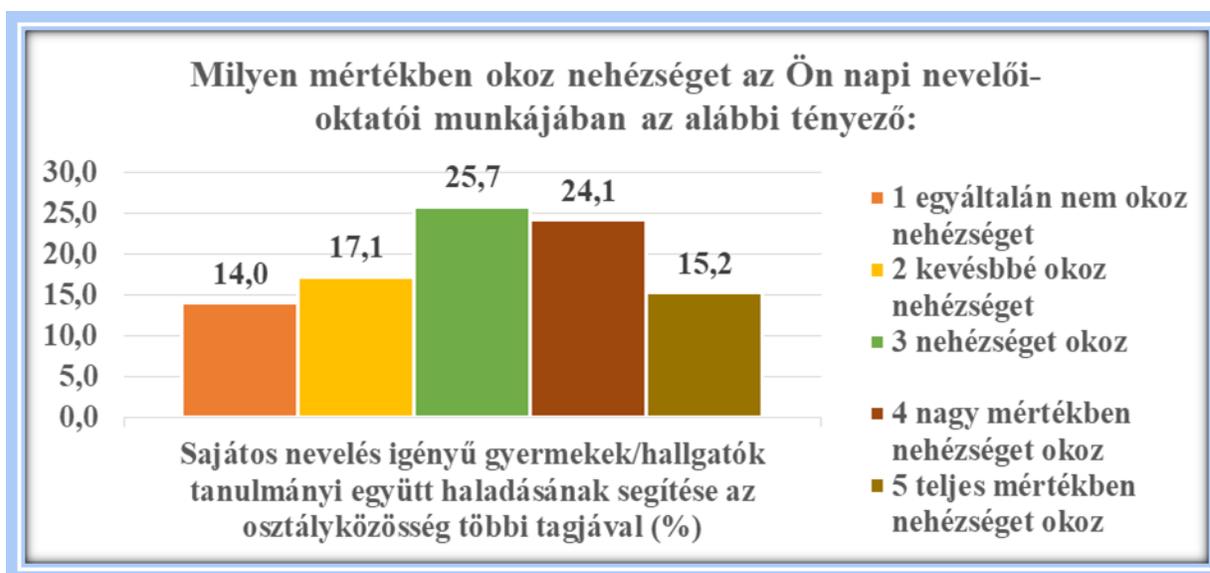
5. számú függelék: Sajátos nevelés igényű gyermek osztály, csoportközösségekből való kirekesztésének kezelése
forrás: A szerző



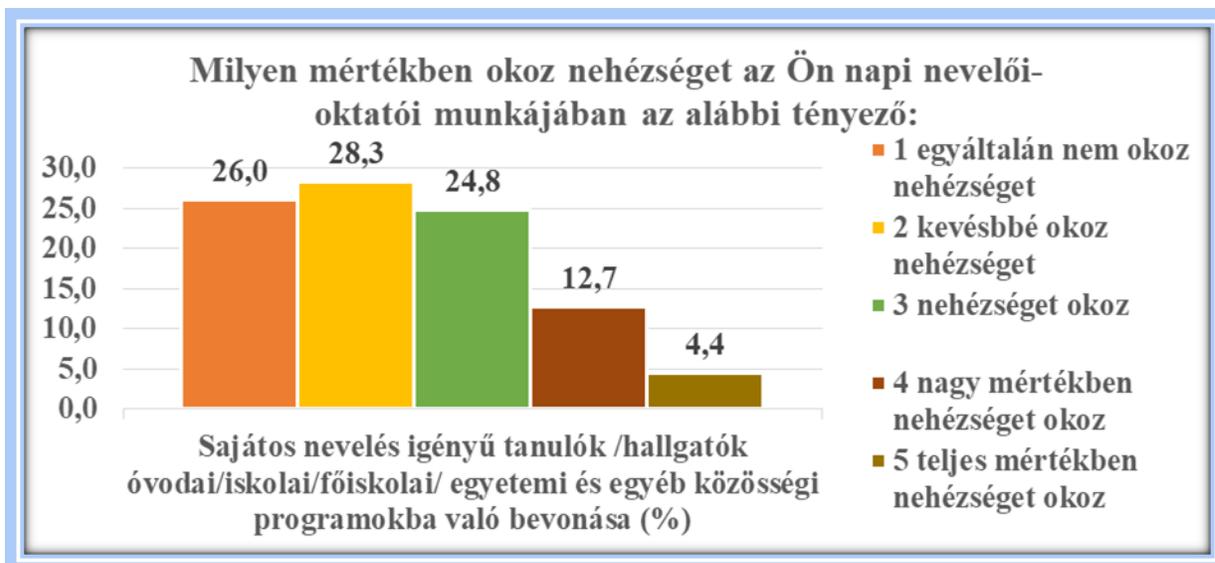
6. számú függelék: Sajátos nevelés igényű gyermek számára speciális taneszköz biztosításának nehézsége forrás:
A szerző



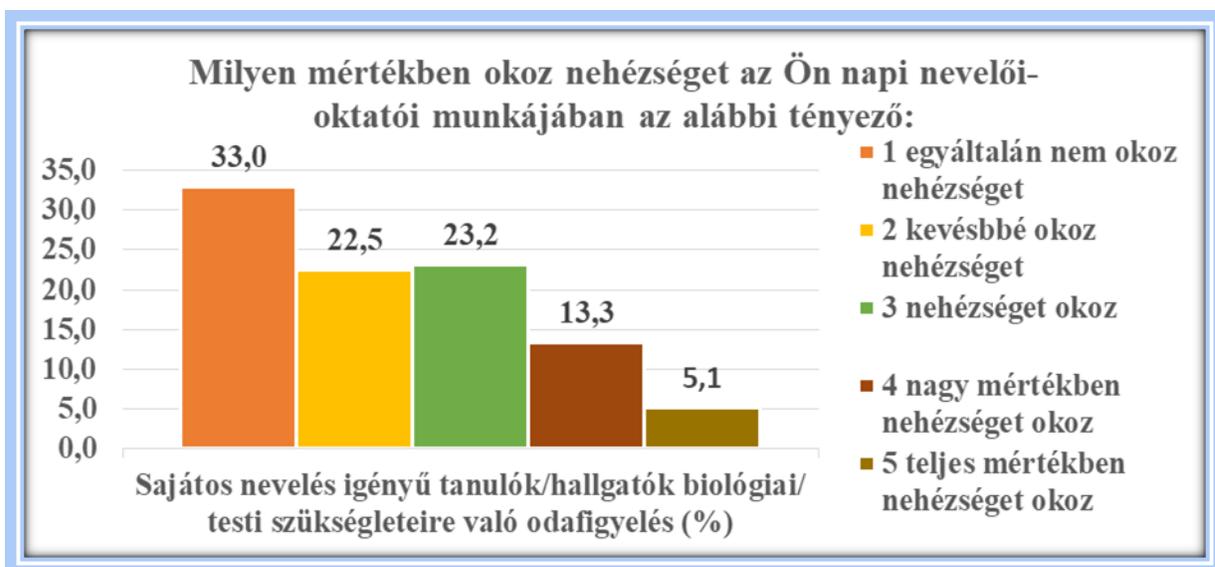
7. számú függelék: Sajátos nevelés igényű gyermek számára órai feladatsor készítésének nehézsége forrás: A szerző



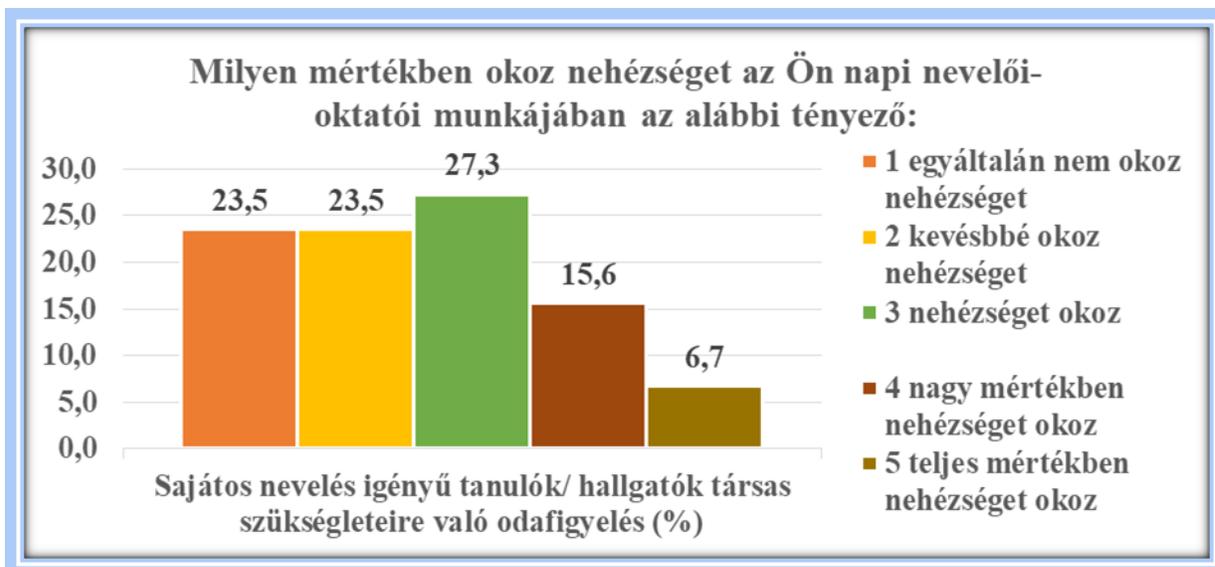
8. számú függelék: Sajátos nevelés igényű gyermek együtt haladásának nehézsége forrás: A szerző



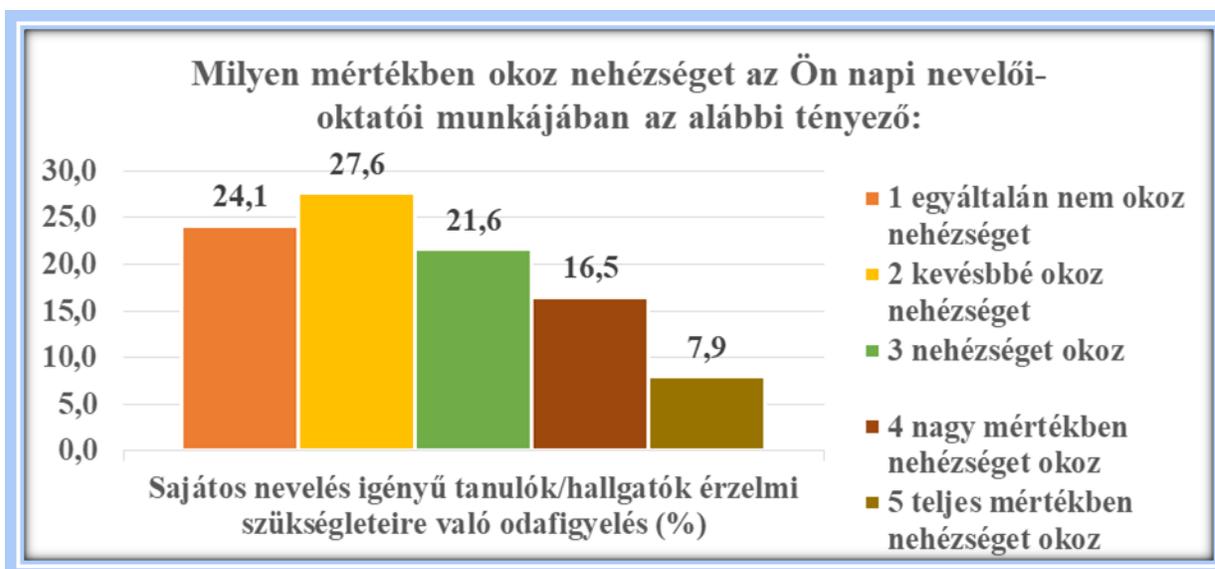
9. számú függelék: Sajátos nevelés igényű tanulók közösségi programokba való nehézségének átlaga forrás: A szerző



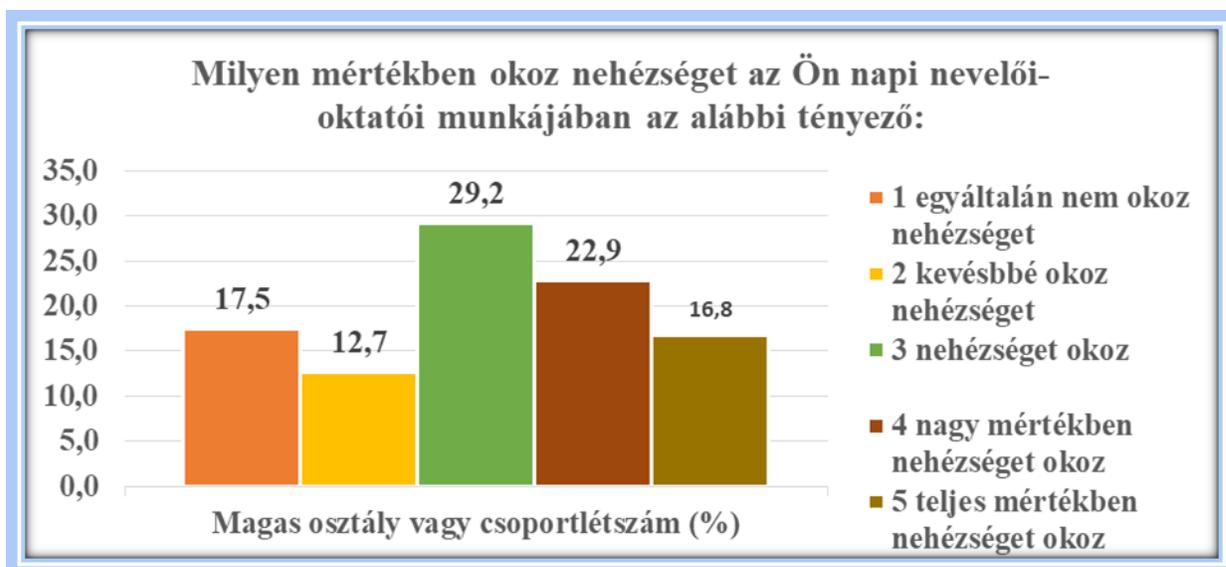
10. számú függelék: Sajátos nevelés igényű tanulók biológiai, testi szükségleteire való odafigyelés nehézségének átlaga forrás: A szerző



11. számú függelék: Sajátos nevelés igényű tanulók társas szükségleteire való odafigyelés nehézségének átlaga
forrás: A szerző



1. számú függelék: Sajátos nevelés igényű tanulók érzelmi szükségleteire való odafigyelés nehézségének
átlaga forrás: A szerző



2. számú függelék: Magas osztály/ csoportlétszám nehézségének átlaga forrás: A szerző

*Nehézségi tényezők leíró statisztikája foglalkozástípusonként
A táblázat*

	magas osztálylétszám (átlag ± szórás)	érzelmi szükséglet (átlag ± szórás)	társas szükséglet (átlag ± szórás)	testi szükséglet (átlag ± szórás)	közösségi program (átlag ± szórás)
felső oktatási hallgató (N=71)	3,07 (±1,18)	2,70(±1,126)	2,65(±1,198)	2,41(±1,204)	2,59(±1,102)
óvodapedagógus (N=13)	4,31 (±1,03)	3,23(±1,092)	3,25(±1,288)	3,42(±1,084)	3,50(±1,087)
gyógypedagógus (N=43)	2,88 (±1,5)	1,95(±1,056)	2,09(±1,096)	2,05(±1,121)	2,35(±1,173)
konduktor (N=15)	2,8 (±1,78)	2,33(±1,397)	2,20(±1,265)	2,00(±1,000)	2,80(±1,424)
általános iskolai tanár (N=86)	3,13 (±1,22)	2,76(±1,226)	2,69(±1,239)	2,31(±1,182)	2,10(±1,061)
középiskolai tanár (N=67)	3,16 (±1,19)	2,55(±1,323)	2,73(±1,073)	2,43(±1,299)	2,31(±1,089)
felsőoktatási oktató (N=15)	2,4 (±1,32)	2,27(±1,624)	2,20(±1,521)	2,07(±1,438)	2,33(±1,234)

3. számú függelék: Nehézségi tényezők leíró statisztikája foglalkozástípusonként A táblázat forrás: A szerző

<i>Nehézségi tényezők leíró statisztikája foglalkozástípusonként B táblázat</i>					
	együtthaladás	egyéni feladat	speciális taneszköz	bántalmazás	izoláció
	(átlag ± szórás)	(átlag ± szórás)	(átlag ± szórás)	(átlag ± szórás)	(átlag ± szórás)
felső oktatási hallgató (N=71)	3,22(±1,195)	2,81 (±1,120)	2,75 (±1,181)	2,38 (±1,087)	2,44(±1,105)
óvodapedagógus (N=13)	3,67(±0,985)	3,50 (±1,000)	3,67(±1,155)	3,17 (±1,467)	3,00(±1,477)
gyógypedagógus (N=43)	2,88(±1,276)	1,84 (±0,949)	2,64(±1,340)	2,49 (±1,099)	2,43(±1,129)
konduktor (N=15)	2,87(±1,246)	2,40(±1,121)	2,67 (±1,496)	2,47 (±1,685)	2,80(±1,265)
általános iskolai tanár (N=86)	3,20(±1,276)	2,69(±1,239)	3,28(±1,400)	2,28(±1,289)	2,38(±1,354)
középiskolai tanár (N=67)	3,06 (±1,3,21)	2,97(±1,357)	3,65(±1,370)	2,17(±1,330)	2,29(±1,234)
felsőoktatási oktató (N=15)	2,67 (±1,633)	2,60±1,724)	2,93 (±1,438)	1,60(±1,056)	2,00(±1,604)

4. számú függelék: Nehézségi tényezők leíró statisztikája foglalkozástípusonként B táblázat forrás: A szerző

<i>Társas szükséglet nehézség LSD post hoc teszt</i>				
(I) csoport		társas szükséglet		
		Átlagok közti eltérés (I-J)	SE	p
óvodapedagógus	gyógypedagógus	1,159*	0,389	0,003
	konduktor	1,050*	0,462	0,024
	felső oktatási oktató	1,050*	0,462	0,024
általános iskolai tanár	gyógypedagógus	0,596*	0,223	0,008
középiskolai tanár	gyógypedagógus	0,643*	0,234	0,006

5. számú függelék: Társas szükséglet nehézségének LSD post hoc tesztje foglalkozástípusonként való bontásban forrás: A szerző

<i>Testi szükséglet nehézség LSD post hoc teszt</i>				
(I) csoport		testi szükséglet		
		Átlagok közti eltérés (I- J)	SE	p
óvodapedagógus	felső oktatási hallgató	1,1011*	0,377	0,008
	gyógypedagógus	1,371*	0,393	0,001
	konduktor	1,417*	0,467	0,003
	általános iskolai tanár	1,107*	0,372	0,003
	középiskolai tanár	0,986*	0,379	0,010
	felső oktatási oktató	1,350*	0,467	0,004

6. függelék: Testi szükséglet nehézségének LSD post hoc tesztje foglalkozástípusonként való bontásban
forrás: A szerző

<i>Közösségi program nehézség LSD post hoc teszt</i>				
(I) csoport		közösségi programba való beillesztés		
		Átlagok közti eltérés (I- J)	SE	p
óvodapedagógus	felső oktatási hallgató	0,906*	0,351	0,010
	gyógypedagógus	1,151*	0,366	0,002
	általános iskolai tanár	1,402*	0,347	0,000
	középiskolai tanár	1,192*	0,353	0,001
	felső oktatási oktató	1,167*	0,435	0,008

7. számú függelék: Közösségi program nehézségének LSD post hoc tesztje foglalkozástípusonként való bontásban forrás: A szerző

<i>Egyéni feladat nehézség Tamhane T2 post hoc teszt</i>				
		egyéni feladat		
(I) csoport		Átlagok közti eltérés (I- J)	SE	p
óvodapedagógus	gyógypedagógus	1,663*	0,323	0,002
általános iskolai tanár	gyógypedagógus	0,850*	0,199	0,001
középiskolai tanár	gyógypedagógus	1,132*	0,222	0,000

8. számú függelék: Egyéni feladat nehézségének Tamhane T2 post hoc tesztje foglalkozástípusonként való bontásban forrás: A szerző

<i>Speciális taneszköz nehézség LSD post hoc teszt</i>				
		speciális taneszköz		
(I) csoport		Átlagok közti eltérés (I- J)	SE	p
óvodapedagógus	felső oktatási hallgató	0,913*	0,418	0,030
	gyógypedagógus	1,024*	0,437	0,020
általános iskolai tanár	felső oktatási hallgató	0,523*	0,217	0,017
	gyógypedagógus	0,634*	0,253	0,013
középiskolai tanár	felső oktatási hallgató	0,897*	0,233	0,000
	gyógypedagógus	1,008*	0,266	0,000
	konduktor	0,984*	0,384	0,011

9. számú függelék: Speciális taneszköz nehézségének LSD post hoc tesztje foglalkozástípusonként való bontásban forrás: A szerző

<i>Nehézségi tényezők leíró statisztikája korcsoportonkénti bontásban A táblázat</i>					
	magas osztálylétszám	érzelmi szükséglet	társas szükséglet	testi szükséglet	közösségi program
	(átlag ± szórás)	(átlag ± szórás)	(átlag ± szórás)	(átlag ± szórás)	(átlag ± szórás)
kevesebb mint 30 éves (N=77)	2,81(±1,308)	2,52(±1,131)	2,44(±1,211)	2,24(±1,168)	2,64(±1,206)
31-50 között lévő (N=134)	3,20(±1,302)	2,62(±1,295)	2,69(±1,203)	2,45(±1,230)	2,46(±1,084)
51 felett lévő (N=99)	3,16(±1,338)	2,52(±1,298)	2,52(±1,230)	2,26(±1,250)	2,12(±1,157)

10. számú függelék: Nehézségi tényezők leíró statisztikája korcsoportonkénti bontásban A táblázat forrás: A szerző

<i>Nehézségi tényezők leíró statisztikája korcsoportonkénti bontásban B táblázat</i>					
	együtthaladás	egyéni feladat	speciális taneszköz	bántalmazás	izoláció
	(átlag ± szórás)	(átlag ± szórás)	(átlag ± szórás)	(átlag ± szórás)	(átlag ± szórás)
kevesebb mint 30 éves (N=77)	3,12(±1,190)	2,65(±1,187)	2,64(±1,267)	2,39(±1,064)	2,51(±1,132)
31-50 között lévő (N=134)	3,09(±1,211)	2,69(±1,258)	3,29(±1,374)	2,41(±1,315)	2,47(±1,238)
51 felett lévő (N=99)	3,13(±1,439)	2,67(±1,340)	3,26(±1,390)	2,15(±1,313)	2,25(±1,360)

11. számú függelék: Nehézségi tényezők leíró statisztikája korcsoportonkénti bontásban B táblázat forrás: A szerző

ANOVA vagy Welch-próba eredményei csoportok közötti eltérések vizsgálatára	Szóráshomogenitás vizsgálat		ANOVA		Welch-próba	
	Levene-teszt	p	F	p	Welch-próba	p
magas osztálylétszám	0,056	0,945	2,434	0,089		
érzelmi szükséglet	1,952	0,144	0,221	0,802		
társas szükséglet	0,061	0,941	1,218	0,297		
testi szükséglet	0,274	0,760	0,957	0,385		
közösségi program	1,292	0,276	4,818	0,009		
együtthaladás	4,429	0,013			0,030	0,970
egyéni feladat	1,600	0,204	0,031	0,970		
speciális taneszköz	0,666	0,515	6,245	0,002		
bántalmazás	4,181	0,016			1,290	0,278
izoláció	1,981	0,140	1,122	0,327		

12. számú függelék: Szóráshomogenitás, ANOVA, Wech próba értékei forrás: A szerző

Közösségi program nehézség LSD post hoc teszt				
		közösségi programba való beillesztés		
(I) csoport		Átlagok közti eltérés (I-J)	SE	p
kevesebb, mint 30 éves	51 év fölött lévők	0,528*	0,177	0,003
31-50 között lévők	51 év fölött lévők	0,343*	0,153	0,026

13. számú függelék: A közösségi program nehézségének LSD post hoc tesztje korcsoportonkénti bontásban forrás: A szerző

<i>Speciális taneszköz nehézség LSD post hoc teszt</i>				
		speciális taneszköz		
(I) csoport		Átlagok közti eltérés (I- J)	SE	p
31-50 között lévők	kevesebb mint 30 éves.	0,651*	0,196	0,001
51 év fölött lévők.	kevesebb mint 30 éves.	0,626*	0,211	0,003

14. számú függelék: Speciális taneszköz nehézségének LSD post hoc tesztje korcsoportonkénti bontásban
forrás: A szerző

<i>Nehézségi tényezők leíró statisztikája munkatapasztalat szerinti bontásban A táblázat</i>					
	magas osztálylétszám (átlag ± szórás)	érzelmi szükséglet (átlag ± szórás)	társas szükséglet (átlag ± szórás)	testi szükséglet (átlag ± szórás)	közösségi program (átlag ± szórás)
pedagógus hallgató vagyok (N=54)	3,02(±1,221)	2,69(±1,079)	2,62(±1,191)	2,33(±1,133)	2,69(±1,130)
kevesebb mint 5 éve dolgozó (N=37)	2,97(±1,343)	2,57(±1,303)	2,43(±1,214)	2,30(±1,175)	2,58(±1,251)
legalább 5 éve, de legfeljebb 10 éve dolgozó (N=22)	3,09(±1,342)	3,14(±1,246)	3,14(±1,276)	2,76(±1,136)	2,90(±1,1,36)
több mint 10 éve dolgozó (N=192)	3,13(±1,347)	2,45(±1,269)	2,51(±1,196)	2,27(±1,247)	2,20(±1,093)

15. számú függelék: Nehézségi tényezők leíró statisztikája munkatapasztalat szerinti bontásban A táblázat
forrás: A szerző

<i>Nehézségi tényezők leíró statisztikája munkatapasztalat szerinti bontásban B táblázat</i>					
	együtthaladás	egyéni feladat	speciális taneszköz	bántalmazás	izoláció
	(átlag ± szórás)	(átlag ± szórás)	(átlag ± szórás)	(átlag ± szórás)	(átlag ± szórás)
pedagógus hallgató vagyok (N=54)	3,20(±1,233)	2,83(±1,156)	2,71(±1,194)	2,44(±1,127)	2,50(±1,077)
kevesebb mint 5 éve dolgozó (N=37)	3,24(±1,116)	2,56(±1,182)	2,75(±1,273)	2,58(±1,180)	2,53(±1,082)
legalább 5 éve, de legfeljebb 10 éve dolgozó (N=22)	3,29(±1,102)	3,00(±1,225)	3,76(±1,261)	3,14(±1,526)	3,05(±1,431)
több mint 10 éve dolgozó (N=192)	3,02(±1,334)	2,61(±1,318)	3,23(±1,413)	2,13(±1,226)	2,27(±1,284)

16. számú függelék: Nehézségi tényezők leíró statisztikája munkatapasztalat szerinti bontásban B táblázat
forrás: A szerző

<i>ANOVA vagy Welch-próba eredményei csoportok közötti eltérések vizsgálatára</i>	Szóráshomogenitás vizsgálat		ANOVA		Welch-próba	
	Levene-teszt	p	F	p	Welch-próba	p
magas osztálylétszám	0,906	0,439	0,201	0,896		
érzelmi szükséglet	1,512	0,211	2,289	0,079		
társas szükséglet	0,051	0,985	1,914	0,127		
testi szükséglet	1,132	0,336	1,025	0,382		
közösségi program	1,248	0,293	4,830	0,003		
együtthaladás	1,487	0,218	0,642	0,588		
egyéni feladat	2,300	0,077	0,998	0,394		
speciális taneszköz	2,079	0,103	4,465	0,004		
bántalmazás	1,677	0,172	5,396	0,001		
izoláció	1,634	0,182	2,820	0,039		

17. számú függelék: Szóráshomogenitás, ANOVA, Wech próba értékei forrás: A szerző

<i>Közösségi program nehézség LSD post hoc teszt</i>				
		közösségi programba való beillesztés		
(I) csoport		Átlagok közti eltérés (I- J)	SE	p
pedagógus hallgató vagyok	több mint 10 éve dolgozó	0,488*	0,176	0,006
legalább 5, de legfeljebb 10 éve dolgozó	több, mint 10 éve dolgozó	0,701*	0,258	0,007

18. számú függelék: *Közösségi program nehézségének LSD post hoc tesztje munkatapasztalat szerinti bontásban forrás: A szerző*

<i>Speciális taneszköz nehézség LSD post hoc teszt</i>				
		speciális taneszköz		
(I) csoport		Átlagok közti eltérés (I- J)	SE	p
legalább 5, de legfeljebb 10 éve dolgozó	pedagógus hallgató vagyok	1,050*	0,349	0,003
	kevesebb mint 5 éve dolgozó	1,012*	0,371	0,007
több mint 10 éve dolgozó	pedagógus hallgató vagyok	0,516*	0,212	0,015

19. számú függelék: *Speciális taneszköz nehézségének LSD post hoc tesztje munkatapasztalat szerinti bontásban forrás: A szerző*

<i>Bántalmazás nehézség LSD post hoc teszt</i>				
		bántalmazás		
(I) csoport		Átlagok közti eltérés (I- J)	SE	p
kevesebb mint 5 éve dolgozó	több mint 10 éve dolgozó	0,452*	0,223	0,043
legalább 5, de legfeljebb 10 éve dolgozó	több mint 10 éve dolgozó	1,012*	0,282	0,000
	pedagógus hallgató vagyok	0,698*	0,315	0,028

20. számú függelék: Bántalmazás nehézségének LSD post hoc tesztje munkatapasztalat szerinti bontásban
forrás: A szerző

<i>Izoláció nehézség LSD post hoc teszt</i>				
		izoláció		
(I) csoport		Átlagok közti eltérés (I- J)	SE	p
legalább 5, de legfeljebb 10 éve dolgozó	több mint 10 éve dolgozó	0,774*	0,285	0,007

21. számú függelék: Izoláció nehézségének LSD post hoc tesztje munkatapasztalat szerinti bontásban forrás:
A szerző

<i>Nehézségi tényezők leíró statisztikája település típusa szerinti bontásban A táblázat</i>					
	magas osztálylétszám	érzelmi szükséglet	társas szükséglet	testi szükséglet	közösségi program
	(átlag ± szórás)	(átlag ± szórás)	(átlag ± szórás)	(átlag ± szórás)	(átlag ± szórás)
főváros (N=100)	3,00(±1,356)	2,24(±1,135)	2,27(±1,177)	1,99(±1,177)	2,34(±1,221)
város (N=175)	3,12(±1,300)	2,72(±1,312)	2,72(±1,218)	2,47(±1,258)	2,43(±1,141)
község (N=35)	3,26(±1,221)	2,69(±1,157)	2,69(±1,132)	2,71(±1,073)	2,32(±1,065)

22. számú függelék: Nehézségi tényezők leíró statisztikája település típusa szerinti bontásban A táblázat
forrás: A szerző

<i>Nehézségi tényezők leíró statisztikája település típusa szerinti bontásban B táblázat</i>					
	együtthaladás	egyéni feladat	speciális taneszköz	bántalmazás	izoláció
	(átlag ± szórás)	(átlag ± szórás)	(átlag ± szórás)	(átlag ± szórás)	(átlag ± szórás)
főváros (N=100)	2,92(±1,319)	2,55(±1,236)	2,77(±1,381)	2,10(±1,206)	2,22(±1,234)
város (N=175).	3,25(±1,277)	2,75(±1,305)	3,33(±1,392)	2,48(±1,311)	2,53(±1,291)
község (N=35).	2,91(±1,040)	2,59(±1,184)	3,06(±1,153)	2,29(±1,115)	2,39(±1,144)

23. számú függelék: Nehézségi tényezők leíró statisztikája település típusa szerinti bontásban B táblázat
forrás: A szerző

ANOVA vagy Welch-próba eredményei csoportok közötti eltérések vizsgálatára	Szóráshomogenitás vizsgálat		ANOVA		Welch-próba	
	Levene-teszt	p	F	p	Welch-próba	p
magas osztálylétszám	0,162	0,850	0,556	0,574		
érzelmi szükséglet	4,407	0,013			5,185	0,007
társas szükséglet	0,736	0,480	4,583	0,011		
testi szükséglet	2,925	0,055	6,686	0,001		
közösségi program	1,032	0,358	0,250	0,779		
együtthaladás	3,766	0,024			2,676	0,074
Egyéni feladat	0,758	0,470	0,856	0,426		
speciális taneszköz	4,436	0,013			4,834	0,010
bántalmazás	2,164	0,117	2,839	0,060		
izoláció	1,009	0,366	1,827	0,163		

24. számú függelék: Szóráshomogenitás, ANOVA, Wech próba értékei forrás: A szerző

Érzelmi szükséglet nehézség Tamhane T2 post hoc teszt				
		érzelmi szükséglet		
(I) csoport		Átlagok közti eltérés (I-J)	SE	p
város	főváros	0,476*	0,153	0,006

25. számú függelék: Érzelmi szükséglet nehézségének Tamhane T2 post hoc tesztje város-főváros bontásban forrás: A szerző

Társas szükséglet nehézség LSD post hoc teszt				
		Társas szükséglet		
(I) csoport		Átlagok közti eltérés (I-J)	SE	p
város	főváros	0,453*	0,153	0,003

26. számú függelék: Társas szükséglet nehézségének LSD post hoc tesztje város-főváros bontásban forrás: A szerző

<i>Testi szükséglet nehézség LSD post hoc teszt</i>				
		testi szükséglet		
(I)		Átlagok	SE	p
csoport		közi eltérés (I-J)		
város	főváros	0,477*	0,154	0,002
község	főváros	0,725*	0,238	0,003

27. számú függelék: Testi szükséglet nehézség LSD post hoc tesztje város-főváros, község-főváros bontásban
forrás: A szerző

<i>Speciális taneszköz nehézség Tamhane T2 post hoc teszt</i>				
		speciális taneszköz		
(I)		Átlagok	SE	p
csoport		közi eltérés (I-J)		
város	főváros	0,552*	0,178	0,006

28. számú függelék: Speciális taneszköz nehézségének Tamhane T2 post hoc tesztje város-főváros bontásban
forrás: A szerző

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A kutatási folyamat során számtalanszor merítettem a kutatásban résztvevő konduktorok szeretetéből, odafigyeléséből, segítőkészségéből és szaktudásából. A konduktív pedagógia hatékonyságát bizonyítja saját életutam, mert segített a kihívások leküzdésében, céltudatosra és motiválttá tett önmagam fejlesztésére folyamatos tanulás és képzés által.

Hálás köszönettel tartozom sorstársaimnak, akik nyilatkozatukkal, élménybeszámolóikkal, egyéni tapasztalataikkal a munkám törzsanyagát szolgáltatták.

Köszönetet mondanék Prof. Dr. Pukánszky Bélának az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Doktori Iskola vezetőjének. Továbbá, Prof. Dr. Falus Ivánnak, az Pedagóguskutatás alprogram vezetőjének támogatásáért, aki a doktori tanulmányaim kezdete óta hitt bennem és a konduktív pedagógia egy nevelt szemszögéből való bemutatásának fontosságában. Továbbá köszönet jár Dr. Estefánné dr. Varga Magdolnának, aki első témavezetőm volt 2015 szeptemberétől 2020 januárjáig. 2020 áprilisától új témavezetőm Dr. Révész-Kiszela Kinga lett, aki precíz munkájával segítette dolgozatom végső formájának kialakítását. Hálával tartozom a másik témavezetőmnek, Feketéné Dr. Szabó Évának is, aki 2016 óta lelkes szakmai támogatója kutatásom konduktív pedagógiai aspektusának. Szakmai közbenjárása révén fontos ismeretségekre tettem szert, és egykori neveltként részt vehettem a konduktoroknak és más terápia szakembereknek szóló 9. Konduktív Pedagógiai Világkongresszuson, ahol többek közt találkoztam a későbbi opponensemvel, Dr. Márkus Eszterrel, illetve Beate Höß-Zenkerrel is.

A disszertáció egyik lényeges aspektusa a külföldi konduktív nevelés bemutatása. Ezen kutatási cél megvalósításához elengedhetetlen volt az is, hogy élőben szerezzek tapasztalatokat a nemzetközi helyzetről. Az egyik ilyen külföldi terepkutatást Beate Höß-Zenker támogatásával végeztem a Pfennigparade Rehabilitációs Centrumban, Münchenben 2017. október 8. és 15. között. A másik tapasztalatszerző tanulmányút Nádasi Zsófia segítségével valósult meg a göteborgi Move and Walk Konduktív Pedagógiai Intézménynél 2019. szeptember 30. és 2019. október 4. között. Értékes szakmai kapcsolatrendszerével és a konduktív pedagógiával kapcsolatos külföldi publikációkkal gazdagította tudásomat Andrew Sutton Birminghamból.

Hálával tartozom az ELTE Pszichológia és Pedagógiai Karán Dr. Réthy Endrénének, valamint a Károli Gáspár Református Egyetem Anglisztika Intézetében Dr. Kállay G. Katalinnak, hogy

tanársegédként mellettük tölthettem el a kötelező felsőoktatási tanítási gyakorlatomat, mellyel segítettek a tanári kompetenciáim fejlődését. Továbbá köszönettel tartozom még a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karáról Dr. Mező Katalinnak, aki a Különleges Bánásmód folyóiratban publikációs lehetőséget biztosított számomra, és hasznos szakmai tanácsaival segített, hogy egyre színvonalasabb írások kerüljenek ki a kezeim közül. Dr. Mező Ferenc és Dr. Márkus Eszter opponensi munkáját is nagyra értékelem, mert hasznos észrevételeikkel hozzájárultak az értekezés megszületéséhez. Végezetül szeretném megköszönni Jakab Katalin segítségét, aki a statisztikai számításaim eredményét átnézte, hibáim korrekciójában segítséget nyújtott.