

TUDOMÁNY ÉS HIVATÁS

A Semmelweis Egyetem Pető András Kar
internetes folyóirata

2020.

2. szám

Tudomány és Hivatás

Főszerkesztő
Földesi Renáta

Szerkesztő
Kollega Tarsoly István

2020. 2. szám

Semmelweis Egyetem
Pető András Kar

Budapest, 2020

Tudomány és Hivatás

A Semmelweis Egyetem Pető András Kar internetes folyóirata

2020. 2. szám

Szerkesztőbizottság

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

Főszerkesztő

Földesi Renáta

Szerkesztő

Kollega Tarsoly István

Rovatvezető

Túri Ibolya (Tudományos közlemények)
Kállay Zsófia (Szakmai műhely)
Pintér Henriett (Hallgatói tehetséggondozás)
Vona Zsófia (Hírek, események)

ISSN 2732-0162

Szerkesztőség

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

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

Tartalomjegyzék

Köszöntő	7
Tudományos közlemények	9
Túri Ibolya: Tudományosság és mérhetőség törekvései és a konduktív nevelés	11
Pintér Henriett: Az írásbeliség elsajátítása cerebrális parézises gyermekeknél bírálati rendszerű nemzetközi tanulmányok alapján. Narratív áttekintés	18
Vissi Tímea – Feketéné Szabó Éva: Cerebrális parézissel élő gyermekek nagymozgás funkcióinak jellemzői	29
Valentné Albert Éva: A játék profán oldalán túl	42
Hammer István: A családközpontú korai intervenció a konduktív pedagógiában	53
Szakmai műhely	65
Földesiné Irmalós Erzsébet: Alternatív kommunikáció bevezetése a Semmelweis Egyetem Pető András Gyakorló Óvodájában	67
Major-Bácskai Alexandra: Kokas Klára pedagógiája	75
Kovács Anna: Inkluzív játszóház és eszközök tervezése	84
Hallgatói tehetséggondozás	95
A Semmelweis Egyetem Pető András Kar Tudományos diákköri munkái	97
Bana Bíborka: Parakenu és a sportsérülések	97
Csöppü Dominika: A sport mint befolyásoló tényező a mozgássérültek pályaválasztásában	97
Aranyosi Zsuzsanna: Társadalmi szemléletformálás elősegítése 6–10 éves korú, ép fejlődésmentű gyermekek körében	98
Nagy Brigitta: Az augmentatív és alternatív kommunikáció beépítésének lehetőségei a konduktív napirendbe	100
Tarcsai Emese: Élet a Pető után, avagy a fiatal felnőttkor kríziseinek megjelenése és megoldása mozgássérülteknél	101
Az anyanyelvet és kommunikációt támogató műhely kutatásai	103
Haga Orsolya: A fonológiai tudatosság értelmezése hazai szakterületen	103
Horváth Hanna: A következtetés fejlesztésének lehetőségei mesékkel cerebrális parézises gyermekek körében	108
Szalóczy Emma: A bizonyítékalapú kézírás lehetőségei	112
Tankó Farkas Kinga: Az augmentatív és alternatív kommunikáció cerebrális parézises személyekre adaptálható intervenciói a nemzetközi tanulmányok tükrében	117
Vörös Emese: Az expresszív írás alkalmazási lehetőségei a konduktív pedagógiában	128
Hírek, események	133
Interjú	141
„70 év ide vagy oda, a konduktív pedagógia máig a legkorszerűbb szemléletet és módszertan egyike.” Beszélgetés Klein Anna konduktorral	143
Interjú dr. Mascher Róberttel, a Humántudományi Intézet igazgatójával	149

Köszöntő

A szerkesztőbizottság tagjai köszöntik a Tisztelt Olvasót a Tudomány és Hivatás 2020/2. számának megjelenése alkalmából!

A *Tudományos közlemények* rovatban öt érdekes, a tudományterületek sokszínűségét leképező munkát olvashatnak. Túri Ibolya nyitó tanulmánya a konduktív pedagógia kutathatóságának fontosságára hívja fel a figyelmet, kiemelve abból az erdményesség – hatékonyság – igazolhatóság kérdéskörét, majd a rovat második megszólalójaként Pintér Henriett nemzetközi publikációk alapján narratív áttekintésében mutatja be a cerebrális parézissel élő gyermekek írásbeliség elsajátítására vonatkozó diskurzusát. Vissi Tímea és Feketéné Szabó Éva rendkívül aktuális tanulmányukban a cerebrális parézissel élő gyermekek nagymozgás funkcióinak jellemzőire vonatkozó kutatásuk eredményeit mutatják be. Ezt követi Valentné Albert Éva írása, aki a biológia, azon belül az etológia kontextusba ágyazva foglalkozik a játék szerepével, céljával a humán dimenzió mentén. Hammer István rovatzáró cikkében a konduktív pedagógiában oly fontos családközpontú korai intervencióra és annak dilemmáira hívja fel a figyelmet.

A *Szakmai műhely* rovatban Földesiné Irmalós Erzsébet írásával folytatjuk a konduktív műhelyeinket, jógyakorlatainkat bemutató tematikus blokkunkat, ezúttal az AAK program konduktív pedagógiai alkalmazási lehetőségei kerülnek fókuszba. Ezt követi Major-Bácskai Alexandra Kokas pedagógiát ismertető cikke, amely általános iskolai gyakorló Kokas pedagógus/konduktor szemmel nyújt bepillantást a módszer folyamatába, bemutatja milyen megközelítésekkel és eljárásokkal lehet segíteni a gyermeki személyiség kibontakoztatását a művészeti nevelés széles eszköztárával. Gyakorlati blokkunk zárásaként Kovács Anna termék- és formatervező járja körül egy inkluzív játszóházhoz szükséges eszközpark tervezésének szempontjait és azok alkalmazásának lehetőségeit a sérüléssel élő gyermekek vonatkozásában.

Hallgatói tehetség gondozás rovatunkban ezúttal a TDK kutatásokon (Bana Bíborka, Csöppü Dominika, Aranyosi Zsuzsanna, Nagy Brigitta, Tarczai Emese) túl bepillantást nyerhetünk a kari kutatóműhelyek hallgatói munkáiba (Haga Orsolya, Horváth Hanna, Szalóczi Emma, Tankó Farkas Kinga, Vörös Emese), jelen számunkban a dr. Pintér Henriett által vezetett „Anyanyelvet és kommunikációt támogató műhely” kutatásait hozzuk közelebb az olvasóhoz.

A *Hírek, események* rovatban Vona Zsófia számol be a szemeszter kiemelt tudományos és közösségi rendezvényeiről, a Pető-megemlékezésről, a Hári Szakmai Szimpóziumról, a jubileumi, X. Konduktív Pedagógiai Világkongresszusról, valamint a kari képzések új fejezetét megnyitó videórendszerrel felszerelt látogatószoba ünnepélyes átadásáról.

Interjú sorozatunkat is folytatjuk: Klein Annával, senior mesteroktatónkkal Fábián Helén illyefalvi hallgatónk, dr. Mascher Róberttel, Humántudományi Intézetünk igazgatójával Méth Frida konduktor kollégánk beszélgetett.

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

Földesi Renáta
főszerkesztő

Tudományos közlemények

Tudományosság és mérhetőség törekvései és a konduktív nevelés

Túri Ibolya¹

A cerebrális parézis kezelésének lehetőségeivel, a kezelések eredményeivel, így a konduktív pedagógia alkalmazásának eredményességével is már régóta foglalkozunk. A központi idegrendszeri sérülés kapcsán számtalanszor felvetődött a kérdés, közvetve is akár, úgy, mint az adott tevékenységet a rehabilitáció, a rehabilitáció egyik válfajaként meghatározva, s említve vele egy soron a további módszereket, alternatív eljárásokat, ugyancsak irányukban is hasonlóan megfogalmazva mindezeket. Elmondhatjuk-e, hogy a konduktív nevelés vagy az éppen mérni kívánt eljárás hatékony, s ez a hatékonyság hogyan és mi által mérhető. A kérdés feltehető akár közvetlenül is, és fel is tették már sokan, sőt talán konkrétan is, vajon a konduktív nevelés valóban hatékony és eredményes a cerebrális parézis vonatkozásában, s vajon a mért eredmény elégségesen objektív-e, vagy már maga a mérhetőség és a mért eredményesség is meglehetősen kérdéses? Ki vagy mi döntheti el mértékadóan azt, hogy az egyes mérések eredményei megkérdőjelezhetőek-e vagy sem?

A konduktív nevelés kidolgozása dr. Pető András nevéhez fűződik. A konduktív nevelés egyediségét és különlegességét az a szemlélet adta, amely újszerű problémamegközelítéssel tekintett a központi idegrendszeri sérülésre, s amely az együttműködésre helyezte a hangsúlyt a nevelő és nevelt közötti viszonyban. Pető András a tanulási folyamat zavaraként fordult a cerebrális parézis felé, s ahogyan mára a konduktív pedagógia elméleti megalapozásaként a neurofiziológiai, neuropszichológia új elméletei felhasználhatóak lennének, Pető András mégis mindezen módszerek és eredmények ismerete nélkül volt képes megalkotni a konduktív nevelést. A neurofiziológiai módszerek kidolgozására csak jóval később, a 20. század elején került sor, főként Sherrington munkájára alapozva, s a mai tudásunk birtokában mind a neurofiziológia, mind a neuropszichológia új elméleti tartalmai egyaránt hasznosíthatóak lennének a konduktív pedagógia elméleti megalapozásához.² Pető András konduktív nevelésének fennmaradásához a gyakorlat bizonyította hatékonyság vezetett. A tevékenység komplexitása által, amely egyesítette a korábban szétválasztott és különállónak gondolt szakterületeket, létrejött az embert egységes egésznek tekintő szemlélet.³ Megszületett az a felismerés, hogy a konduktív útján, agyunk „erejét” hasznosítva, saját erőből vagyunk képesek a legnagyobb eredmények létrehozására; sérültségünk ellenére is.

A konduktív nevelés fennmaradásának záloga a hatékonyság volt, melyet akkor Pető a gyakorlatban igazolt, az őt körülvevő kételkedők pedig az eredményeket látva, sorra ismerték el a konduktív pedagógia létjogosultságát. Az akkor a gyakorlatban igazolt hatékonyság mára az eredményesség igazolhatóságának kérdésévé vált. Dr. Hári Mária, Pető munkatársaként, az „ügy” továbbvitele mellett felvállalta annak feladatát is, amelyet a cerebrális parézis kezelhetősége, a különböző típusú kezelések hatékonysága körüli viták generáltak.

¹ Túri Ibolya főiskolai docens, SE PAK

² Hári 1973; Szabó és mtsai 2012

³ Hári 1973; Földesi 2017

Hári a konduktív pedagógia alkalmazásának eredményességére vonatkozó tanulmányában⁴ eleve felteszi a kulcskérdést: milyen kritériumokkal rendelkezünk az eredményesség megállapítására. Ezt tovább fejtve emeli ki, elméletben a rehabilitáció eredményességének megítélése talán kevésbé jelent kihívást, mint a habilitációé. Miért is? Mivel az eredményesség megállapításához kezünkben van az összehasonlítás alapja; az érintett egyén volt/kezdeti állapotának ismerete, az azt követő teljesítményromlás, majd a rehabilitációs folyamat végén a sérülés utáni teljesítmény. Adott tehát, hogy a sérülés előtti és rehabilitáció utáni teljesítmény könnyedén összevethető legyen. S bár kizárólag a biológiai rehabilitációra szűkítjük a vizsgálódás fókuszát, sok speciális kérdés mégis felmerülhet.

Valóban megegyezik a sérülés utáni teljesítmény az eredetivel? Megítéléséhez speciális próbákra lesz szükség, így konkrét esetet tekintve, vizsgálható lehet például egy futás sebessége, vagy a szorítóerő, a kitartás stb. Azonban azt is látnunk kell, hogy valójában kiderülhet, az egyes részteljesítmények emelkedő tendenciát mutatnak ugyan, az összteljesítmény mégis alatta marad az eredetiének. Mindebből a példából az következhet, hogy egy teljesítményszint méréséhez nem elegendő alapul vennünk az egy-egy részkritériumok adta eredményt, sokkalta inkább az összteljesítmény alapul vétele lesz célravezető. Talán túl egyszerű lenne a mérést végző dolga, ha ezzel a megállapítással beérné. Ugyanis fordított esetek is előállhatnak, s a mérhetőség továbbra sem lesz mentes a nehézségektől. Ugyanis lehetséges, hogy egy-egy részteljesítmény eredménye megváltozik, s bár az összteljesítmény inkább emelkedik, azonban a mért részteljesítmények inkább romlást/csökkenést mutatnak. Hári ezt úgy fogalmazza meg, hogy „a részletek alapján rehabilitációja nem teljes, összteljesítményét nézve teljes”.⁵ Tehát levonható tanulságként megállapíthatjuk, hogy ugyanazon egyén teljesítményszintjét is sokszor kihívás önmagához képest viszonyítani, s így az általa elért eredményességet objektív módon igazolni.

Az eredményesség vizsgálatára habilitáció esetében talán még fokozottabban igaz, hogy nehéz dolga van a mérést végzőnek. Mivel mind a kiindulási állapot, mind a habilitációs folyamat által beállt végállapot a nevelt egyéni teljesítményszintjével jellemezhető, majd ezeket egy általános teljesítményszinthez szükséges hasonlítani. A fentiekben kifejtett kérdések ily módon fokozottabban jelentkeznek, s okoz nehézséget számunkra annak eldöntése, hogy mely részkritériumok alapul vétele vezet bennünket az eredményesség objektívebb megállapíthatóságához, s ezen részkritériumok mérlegelésekor melyeket vegyünk hangsúlyosnak, melyek bírnak igazán jelentőséggel.

A mérhetőség, és annak objektivitása problémáját ugyanis az adja, hogy ugyan összegyűjthető egy elméleti értelemben vett tulajdonság-jegyzék, amelyek eredményeit statisztikailag összegezve megállapíthatnánk egy kvázi átlagszintet, amelyhez hasonlíthatóvá válna a kiindulási és a habilitációs folyamat végén jelentkező végállapot. Azonban minél bővebb és részletesebb ezen tulajdonságok jegyzéke, és törekvésünk az összehasonlíthatóságra a kezdet és a végállapot között, általa ugyan az egyén jól jellemezhetővé válik, azonban az átlag annál gyengébb; s minél inkább törekszünk a fő jellemzők kiemelésére az átlag erősítése érdekében, az annál kevésbé lesz alkalmas az egyén jellemzésére. Azaz rengeteg adattal bírunk majd, de ezen

⁴ Hári 1971

⁵ Hári 1971, 7.

adatok felhasználhatósága az eredményesség megállapításához nem hoz közelebb. Példát jelent erre a járás képességének megítélése, annak objektív megfogalmazása által, hogy a nevelt személy képes-e a járásra vagy sem. Azonban az, hogy a nevelt hogyan jár, milyen távolságon, milyen kitartóan, milyen tartósan vagy milyen biztonságosan, az már további kritériumok alkalmazásának szükségességét emeli be, amely az átlagolhatóság, így összehasonlíthatóság ellen hat.

Hári szerint amennyiben a konduktív nevelési tevékenység eredményességének elbírálására vállalkozunk, úgy alapvetően kétféle módozat alkalmazásának lehetőségét kell szem előtt tartanunk. Követhető az az eljárás, amely kazuisztikailag, az egyes esetekből kiindulást célozza, ebben az esetben nem az átlagos, inkább kirívó eseteket választjuk ki, s elemezzük azokat. Ebben az esetben a kiinduló és végállapot közötti különbség nagysága lesz a felhasználható mérési alap, az egyéni sajátosság kevésbé lesz jelentős. Választható azonban az a mérési megközelítés is, amely a nagy elemszámokból kiindulva, az egyes különbségek kategóriáit „durván” megfogalmazva, elegendő kritériumszámot alkalmazva jut el ahhoz, hogy meghatározott típuscsoportok megrajzolhatókká váljanak. Ezeket a típusokat lehet tehát kétféleképpen kialakítani, egyrészt a klinikai, másrészt a biológiai-társadalmi teljesítmények szintjén.

Az egyes kategóriák kialakításakor törekednünk kell arra, hogy egymástól jól elhatárolható, egymást nem átfedő típusokat, fokozatokat hozzunk létre, amely segíti a megkülönböztetést az egyes teljesítményszintek között. Az önellátásra vonatkozó példaként egy ötfokozatú kritériumskála kialakítását ajánlja Hári, ahol a skála alsó fokán a mindenben állandó segítségre szoruló egyént nevesíti (értékelésére 0 pontszámot adva), míg az ötödik fokon a mindenben önállóan élő, tanuló, vagy munkát végző, otthonról eljárni képes egyént helyezi (értékelésére 4-es pontszámot adva). Az így létrehozott ötfokozatú skálán kialakult pontszámok alapján – a kezdeti és a végállapot között – a bekövetkezett változást átlagindex számításával tudjuk jellemezni. A csoportba tartozó egyének számát megszorozva a fokozatba tartozás pontszámával, majd a szorzatok számát összeadva létrehozható a csoport átlagindexe, amely egyenlő a lehetséges maximális teljesítménnyel százalékban kifejezve. Ennek segítségével könnyedén felírható a kezdeti kiindulási helyzet és a végállapot csoportindexe, s a kettő közötti különbség jelzi számunkra az elért eredményt.

Amennyiben több és megfelelő kritériumot tudunk meghatározni, egyértelmű fokozatokkal, s ehhez megfelelően nagy elemszámú csoportokat tudunk alakítani, s alkalmazni az átlag-indexszámítást, akkor jól körülhatárolhatóan tudjuk jellemezni az eredményességet, az elért eredményeket. Ez utóbbi statisztikai elemzés esetében nehézségét jelenthet az egyének életkorából adódó eltérés, ugyanis egyes kritériumok, és azok fokozatai nem alkalmazhatók egyformán valamennyi életkorban. Mindezeket tudomásul véve úgy kell a mérés kritériumait meghatározni, hogy a fokozatok jól elkülöníthetőek, egymástól egyértelműen elválaszthatók és ezáltal a mérést végző számára kiválaszthatók legyenek. Ezzel a jellemzőmóddal elvitathatatlanul igazolhatóak és kimutathatóak lesznek az egyes csoportok fejlődésében megmutató eredmények.

A konduktív pedagógia eredményességének objektív elbírálására tehát mind a kazuisztikai, a szélsőséges egyedi esetek bemutatása, esettanulmányok, másrésztől a nagy csoportokat felölelő, nagyvonalú kritériumokat és fokozatokat alkalmazó, általánosítható mérések eredményeinek bemutatása szolgál.

A rehabilitáció/rehabilitáció általános eredményességével, mérhetőségével, elbírálásával nem csupán Hári fent idézett tanulmányaiban találkozhatunk. Az egyes és egymástól eltérő, különböző álláspontok közös fókuszában a gyógyítás vs. tanítás kérdése, az eredményesség, hatásosság elemzése, a sérültek rehabilitálhatósága, az egyének lehetséges fejlődése, a pedagógia rehabilitációban betöltött szerepének vizsgálatai álltak.

Sorra születtek az e tárgykörben írt tanulmányok, így példaként említve J. Wolf munkáját a cerebrális parézis (továbbiakban: CP) kezelés eredményeiről,⁶ vagy ugyancsak hangsúlyozva L. W. Heal tanulmányát a CP kezelés integrált megközelítésének értékeléséről.⁷ Wolf munkájában kiemelte, kevés az adott tárgykörben végzett vizsgálat és elérhetővé tett szakirodalom, egyre nagyobb a kezelési választék, hiányoznak a kontrolltanulmányok, s nehezítik a vizsgálódást a CP sajátosságai is. Hári és szerzőtársai⁸ saját tudományos közleményeik útján egyszerre igyekeztek eleget tenni a válaszadás kihívásainak és a saját eredményesség vizsgálatának.

Önálló és átfogó vizsgálatot szervezve, Háriék arra tettek kísérletet, hogy követéses vizsgálat keretében, kvantitatív módszerrel, statisztikai adatokkal alátámasztható módon tárják fel a konduktív nevelési tevékenység hatékonyságát. A kutatás célja a konduktív nevelés eredményességének megállapítása volt. A hivatkozott vizsgálatot a konduktív nevelés kezdetétől, az 1962 és 1971 között elbocsátott, mintegy 1002 fő utógondozási adatainak statisztikai elemzése adta. Az eredményességet a rehabilitálhatóság elérése alapján, tehát az önellátás fokának meghatározása által, így az öltözés, vetkőzés, étkezési készség foka, a tárgy- és eszközhasználat, az írás- és rajzoláskészség, a hely- és helyzetváltoztatás foka alapján, illetve a beszéd-készség és beszédmegértés fokának meghatározásával rendeztek elemzési kategóriákba. Az ezen készségek fokára fókuszáló kutatásban korrelációs statisztikai elemzés útján törekedtek vizsgálni az elért eredményeket. Az adatfelvételre és elemzésekre építő T-próbák elvégzésével, összehasonlító vizsgálat keretében kerültek elemzésre a felvételtkori és elbocsátáskori, valamint az elbocsátáskori és utógondozási állapot közötti eltérések, azok sajátosságai.

A vizsgálat eredményei szerint az intézetből elbocsátott gyermekek közül, azaz mintegy 985 főből 855 fő került ki rehabilitáltként, azaz olyan gyermekként, vagy fiatalként, aki képes volt óvodába, iskolába járni, ebbe beleértve a nyilvános iskolai tanulókat és csupán szervezési okból magántanulókat, de az önellátó, valamint dolgozó és háztartásban dolgozó fiatalokat és felnőtteket is. Az eredmények szerint további 37 fő még részt vett a konduktív nevelésben, így várhatóan tovább emelve az eredményesen rehabilitálhatók körét. Az így kapott értékek mintegy 87,13%-os eredményességet mutattak, amely a teljes rehabilitált személyeket, valamint további 3,7% (a kutatás idején is konduktív nevelésben részesülő 37 fő) további rehabilitálhatóvá tételét jelezték. Az életkori megoszlásokat is figyelembe véve láthatóvá vált, hogy a rehabilitálhatóság elérése az esetszámok felében már 0–14 év kor között, míg a másik fele tekintetében a 18 életév körüli életkorra megvalósult. Az eredményesség kimutatását célzó statisztikai eredmények abszolút sikert jeleztek, mivel ilyen fokú

⁶ J. Wolf 1969

⁷ L. W. Heal 1972

⁸ Hári Mária 1971; Hári Mária 1973; Hári Mária és mtsai 1997

eredményességre mutató nevelési, oktatási és foglalkoztatási forma akkoriban nem volt elérhető.

Heal és kutatótársai a petői elvek mentén tovább működő Mozgásterápiái Intézet munkájának eredményességét vetette górcső alá, az Intézet által elvégzett vizsgálat értékelési és utánkövetési adatainak és eredményeinek elemzése által. Az elemzett vizsgálat alapját az akkori Egészségügyi Minisztérium engedélye alapján, az Intézetben konduktív nevelésben részesült valamennyi 0–14 éves korú gyermekről elvégzett nyilvántartásba vételi adatfelvételek általános és diagnosztikus adatai, valamint az általunk megszervezett, az önellátás fokára vonatkozó, fentiekben röviden ismertett összehasonlító vizsgálat eredményei adták.

A Heal vezette kutatócsoport által lefolytatott vizsgálat a fentiekhez képest árnyaltabb képet eredményezett. Három kötetből álló jelentésük egyikében egyrészt indoklását fogalmazták meg annak, vajon miért figyelemre méltó a Pető-rendszer, s annak tevékenysége. Így ebben a kötetben kiemelésre került, hogy az eredményesség kulcskérdéseként az integrációt tekinthetjük, s az ezt megvalósító két alapelem a konduktor és a konduktív napirend. A konduktor vonatkozásában kiemelik, képes a diszfunkció vonatkozásában minden területre kiterjedően hatni, a gyermek egész napjának szervezése és kísérése által képes a gyermeket egységes egészként látni.⁹ Hangsúlyozták a konduktori csoportban dolgozás jelentőségét, azon értő jelenlétet, amely állandó konduktori irányítást tesz lehetővé a nap bármely szakában, s a napirend gondos megtervezését és lehetőségeit, amelyet a tervszerű tanulási helyzetek, a tanultak gyakorlatban való alkalmazása jellemeznek. A motiváció jelentőségének kiemelése által értékelték azt is, hogy a konduktív nevelés egy tanulási folyamat és nem gyógyító program, mely úgy tanít, hogy célt ad, s ezáltal a nevelt számára a cél elérésére szolgáló megoldást is biztosítja. Hangsúlyozza, olyan pedagógusként tekint a konduktorra, aki szakmáját érti és egyúttal a konduktív pedagógia lényegét is, ellenben más fizioterapeutákkal, akik számára a pedagógiai megközelítés idegen lehet. A konduktor a pedagógia adta lehetőségek által képes megértetni a feladatot, s azt is, hogy ezt a mindennapi élet során a nevelt hogyan alkalmazza, így tehát mindezen képességeket a gyermek tudatos törekvés útján tanulja meg.

Heal jelentésének második kötetéből megismerhetővé vált azon kidolgozott összehasonlító tesztrendszer, amellyel a konduktív nevelés eredményességének vizsgálatára irányuló, Hári és munkatársai által elvégzett vizsgálat eredményeit matematikai módszerekkel, korrelációt számítva hasonlította össze a felvételi és elbocsátási, valamint az elbocsátási és utóvizsgálati eredmények közötti különbségeket. A harmadik kötetben már magát, az eredményeket végig számoló korrelációs ellenőrzés eredményeit olvashatjuk. Az eredmények tükrében úgy találta, hogy a felvétel és az elbocsátás közötti különbségek igen erősen szignifikánsak ($p < 0,001$), így tehát a konduktív pedagógia alkalmazásának eredményei igen jelentősek. Ellenben az elbocsátás és az utógondozás közötti eredménycsökkenésben nem mutat ki szignifikáns, vagyis jelentős eltérést, némi romlás tapasztalható csak az egyes mért képességcsoportok között, úgymint öltözködés, étkezés, helyváltoztatás, de például az írás képessége szignifikáns javulást mutat az elbocsátás után is.

⁹ Hári 1973, 50.

Mindazonáltal bizonyos aggályok is megfogalmazásra kerültek; egyrészt az eredmények elemzése mellett úgy találták, hogy a saját nevelők általi adatfelvétel és egyben elemzés, torzíthatja az eredményeket, így az objektív, elfogulatlan eredményértékelés kritériumaként semleges és független értékelők meglétét sürgették. Kritikájuk megfogalmazásának alapja ugyanis az volt, hogyha ugyanazon személyek gyűjtötték az adatokat, akik maguk egyébként felelősei voltak a konduktív nevelés megvalósításának, úgy érdekükben állt annak eredményességét kellően alátámasztani, akár elfogultan téve is azt. Vitatták másrészt azt is, hogy az önállósági fokozatok meghatározásának kritériumai, amelyek az egyes képességeket meghatározzák, kellően világosak-e, vagy ez is torzíthatja-e valamilyen módon az adatok rögzítését és így azok későbbi értékelő elemzését is. Harmadszor úgy feltételezték, hogy az alkalmazott skálafokozatok intervallumoknak felelnek meg, míg véleményük szerint ezek inkább sorrendet, vagy csak egyes jelleget képviselnek.

Hári és társai érvelése szerint a nagy elemszám és a könnyen érthető, durva mérési feltételek megfogalmazása biztosítják a „válogatás” és elfogultság cáfolatát és ugyancsak az intervallumoknak tekintés helyességét. Tény, hogy intervallum-skálát megalkotni nehéz feladat, de nem lehetetlen, kellő körültekintés mellett a fokozatok intervallumokként való meghatározásakor jól használható intervallum-skálát kaphatunk. Az alkalmazott kritériumok alkalmassága vonatkozásában megfogalmazott kritikára a Heal által javasolt teszt eltéréseit emelte ki Hári. Amíg a konduktív nevelés vonatkozásában olyan kritériumokat alkalmazunk mint például a hely- és helyzetváltoztatás stb., lényege nem a kifejtettségben, sokkalta inkább a megkülönböztethetőségükben, az átfedés mentességben és ezáltal a közülük való könnyű választás lehetőségében rejlik. A Heal és kutatótársai által alkalmazott teszt (Eau Clair Functional Ability Test) mintegy nyolc fokozatra húzta szét mindazon képességeket, amelyek az általunk megalkotott skálán egy fokozatban jelentek meg. Így a Heal-féle teszt eredménye alapján a gyermekek esetében gyakorlatilag semmilyen fejlődés nem volt kimutatható.

Abban a vonatkozásban, mely szerint a független értékelők objektívebb összehasonlítást tesznek lehetővé és értékeléseik jól egyezhetnek, válaszukban azt hangsúlyoztuk, hogy inkább a vizsgálat kritériumait kell „durvává” téve, a vizsgálati célt sokkal megbízhatóbb módon megfogalmazni és elérni. Azaz nem a független értékelők bevonása vezet eredményre, hanem a célkitűzés konkrétsága, azaz nem egy elvont, hanem egy kellően konkrét cél megfogalmazása, olvasatunkban az eredményesség a teljes rehabilitációban mérhető. Azaz a tesztek alkotta eredmény, csupán egy vélemény marad a tudományosság síkján, amely akkor válik igazán gyakorlati kérdéssé, amikor a szülők számára tudjuk bemutatni gyermekük ortofunkcióssá válását. Így tehát a teljes rehabilitáció célkitűzés és egyben az eredmények kritériuma is lesz.

Mindezen gyakorlati érvek mellett egy elvi érv is megfogalmazásra került. A valóságban egy gyermek teljesítményét, annak változását szinte lehetetlen kizárólag egy tesztrendszer által objektíven megítélni. Ehhez adódnak az érzelmi komponensek, az adott szituáció, a vizsgálatban való szereplés megélése (ami lehet gátló, vagy akár motiváló hatású is).

Ennél lényegesebben hangsúlyosabb annak megértése, hogy a konduktív nevelés épít a pedagógiai helyzetre, a pedagógiai megközelítésre, amely gátolja a negatív

reflexeket, reflexgátló helyzet kialakítását eredményezi. Mindezen gátló tényezők feloldása ortofunkciós megoldásmódok kialakításához vezetnek. Az ellenőrzést, értékelést a nevelési folyamattól el nem választva látnunk kell, az objektív értékelők nem lehetnek mások, mint a folyamatban dolgozók, maguk a nevelők. Ők azok, akik a pedagógiai folyamat egészét vezetik, ellenőriznek és értékelnek, valódi, hasznosítható visszajelzést adnak. Mert az eredményekben nem a semleges értékelés a fontos, hanem annak megfogalmazása, min kell még javítani az eredményesség eléréséhez.

Így tehát a valódi pedagógiai folyamatban, pedagógiai tevékenységben nem az időszakos vizsgálatokra kell támaszkodnunk, hanem sokkal inkább a folyamatot végig követve, folyamatos ellenőrzés alapján megszervezett tevékenység alapján kell dolgoznunk. Végül soron a teljes rehabilitáció mint célkitűzés és mint az eredmények kritériuma kell, hogy vezesse vizsgálódásainkat. Tehát a teljes rehabilitáció mint cél és kritérium felállításán, az abban szereplő célok napról-napra történő megközelítése által tudjuk igazán mérni eredményességünket.

Mérési törekvéseink ma is időszerűek. Továbbra is szükséges és hasznos vizsgálni, hogy a konduktív nevelés hogyan és miként járulhat hozzá a központi idegrendszeri sérülés pedagógiai alapú rehabilitációjához, a sikeres integrációra előkészítéshez. Hol vannak és hogyan ragadhatók meg tevékenységünk eredményességének kritériumai, hogyan tudjuk az általunk megfogalmazott teljes rehabilitációt megvalósító célhoz neveltjeinket eljuttatni. Ez a cél mit sem változott az elmúlt ötven év során. Feladatunk ezen kutatások megtervezése és szervezése, munkánk eredményességének folyamatos nyomon követése és reflektálása.

Felhasznált irodalom

- Földesi Renáta (2017): A képelemzés lehetőségei a konduktív pedagógiában. *Gyermeknevelés Online Tudományos Folyóirat*, 143–154.
- Feketéné Szabó Éva – Fehér Miklós – Nádasi Zsófia (2012): Conductive Education As The Pedagogy-based Developmental System of Habilitation and Rehabilitation for Patients With Cerebral Palsy. *World Congress of Neurorehabilitation*, 5.
- Hári Mária – Ákos Károly (1971): *Konduktív Pedagógia I.*, Bp.
- Hári Mária és mtsai (1971): *Tudományos közlemények. Mozcásérültek* Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete. Bp.
- Hári Mária és mtsai (1973): *Tudományos közlemények. Mozcásérültek* Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete. Bp.
- Hári Mária (1997): *A konduktív pedagógia története*. Bp.
- James M. Wolf (1969): *The Results of Treatment in Cerebral Palsy*. Illinois.
- Laird W. Heal (1972): *Evaluating an Integrated Approach to the Management of Cerebral Palsy, Final Report. Appendix A., B, C*. Eau Claire, Wisconsin.

Az írásbeliség elsajátítása cerebrális parézises gyermekeknél bírálati rendszerű nemzetközi tanulmányok alapján.

Narratív áttekintés

Pintér Henriett¹

Bevezetés

A cerebrális parézises gyermekek olvasásának elsajátítását, a rendellenesség összetettségéből fakadóan (Blair, Cans 2018) – amennyiben az egyáltalán lehetséges (Critten, Messer, Sheehy 2019) – több tényező befolyásolja. Az olvasás tanulása ezen tényezőktől lehet sikeres, vagy sikertelen. (Critten, Messer, Sheehy 2019; Fluss, Lidzba 2020) Az olvasás sikerességének egyik tényezője, az olvasási képesség a cerebrális parézis típusától függően változik, és általában megőrződik a járnai tudó és beszélő gyermekeknél (Fluss, Lidzba 2020), ugyanakkor csak egyharmaduk -- köztük a hemiplegiás és diplegiás gyermekek jelentős része érhet el normál teljesítményt (Gilles et al. 2018; Critten, Messer, Sheehy, 2019). Az olvasás alapvető dekódolása és megértése a legtöbb cerebrális parézises gyermeknél alacsony eredményeket mutat. (Gilles et al. 2018) Az olvasás sikeressége közvetlenül kapcsolódik a fonológiai tudatossághoz és a nonverbális intelligenciához. (Sandberg 2006; Peeters 2009a; 2009b) Mivel a cerebrális parézises gyermekeknél, azon belül is a beszédkárosodással küzdőknél az olvasási nehézségek kockázata igen magas, ezeket célszerű korán azonosítani. (Card, Dodd 2006) Az olvasás megértése hasonló előfeltételekre támaszkodik, mint a tipikus fejlődésmentű gyermekek esetében, nevezetesen az általános intelligenciára, a szókincsbefogadásra és a fonéमतudatosság fejlettségére. (Asbell et al. 2010). Ezek a problémák azonban néha rejtetten maradnak (Fluss, Lidzba 2020).

Fluss és Lidzba (2020) ugyanakkor rámutat arra, hogy a rendellenességek mögött meghúzódó intellektuális zavarok tudatos felismerésére megnőtt az igény a szakemberek körében. Érvelésük szerint a cerebrális parézisesekkel foglalkozó szakembereknek a hagyományos neuroortopédiai méréseken túl szisztematikusan is kívánatos lenne érdeklődniük a nem motoros rendellenességről, például a kognitív funkciók és a tanulási képességek eltérő fejlődésmentéről. A rendellenességek oksági következtetéseire hasznosnak bizonyulhat modelljük, mely a születéstől végigvezeti az egyes rendellenességek további hatásait (Fluss, Lidzba 2020; kifejtését lásd később).

Az utóbbi évtizedekben kettős trend figyelhető meg a korai fejlesztés intervenciókutatásait illetően. Egyrészt jelentős mértékben gyarapodott (és továbbra is gyors ütemben gazdagodik) a kutatások szakirodalma, másrészt a kutatások szisztematikus áttekintései és metaelemzések is növekvő tendenciát mutatnak. (Pintér, Molnár 2019) Ennek részeként a cerebrális parézisesek beszédfeldolgozásaira irányuló kutatások, közülük a téma szempontjából fontos, a beszédfejlődés elmaradását célzó populációalapú kutatások közleményei is egyre nagyobb számban jelennek meg az orvostudományi szakterületen. (Zhang, Oskoui, Shevell 2015; Mei et al. 2016) Mindezek alapján elmondhatjuk, hogy az orvostudományi vizsgálatok mellett alig találunk az iskolában tanuló cerebrális parézises gyermekek tanulási képességeinek

¹ Pintér Henriett főiskolai docens, SE PAK

elmaradását, a megkésettiségből következő iskolai-tanulási teljesítményét befolyásoló hatásait vizsgáló közleményeket a nemzetközi és a hazai színtérben. Hazai viszonylatban erre példa Lénárt (2019) longitudinális vizsgálata, mely cerebrális parézises gyermekek tanulására irányult.

Jelen tanulmány célja, hogy feltárja és összegezze a cerebrális parézises gyermekek olvasási fejlődésének tipikustól eltérő vonásait: elsősorban az olvasás nyelvi alapelemeire ható tényezőit. A cerebrális parézises gyermekek olvasásfejlődését befolyásoló elemeit négy nemzetközi bírálati rendszerű tanulmány alapján elemzem, amelyet Firth és Morton (2001)² fejlődési rendellenességek okozati modelljére alapoztam. A modell alapján a viselkedési szinten belül az olvasást mint tanulási képességet értelmezem. Az olvasás a nemzetközi álláspont szerint az írással együtt írásbeliségnek, írásbeli műveltségnek tekinthető. (Steklács, Hódi, Török, 2020), ugyanakkor a tanulmányban olvasásként hivatkozok.

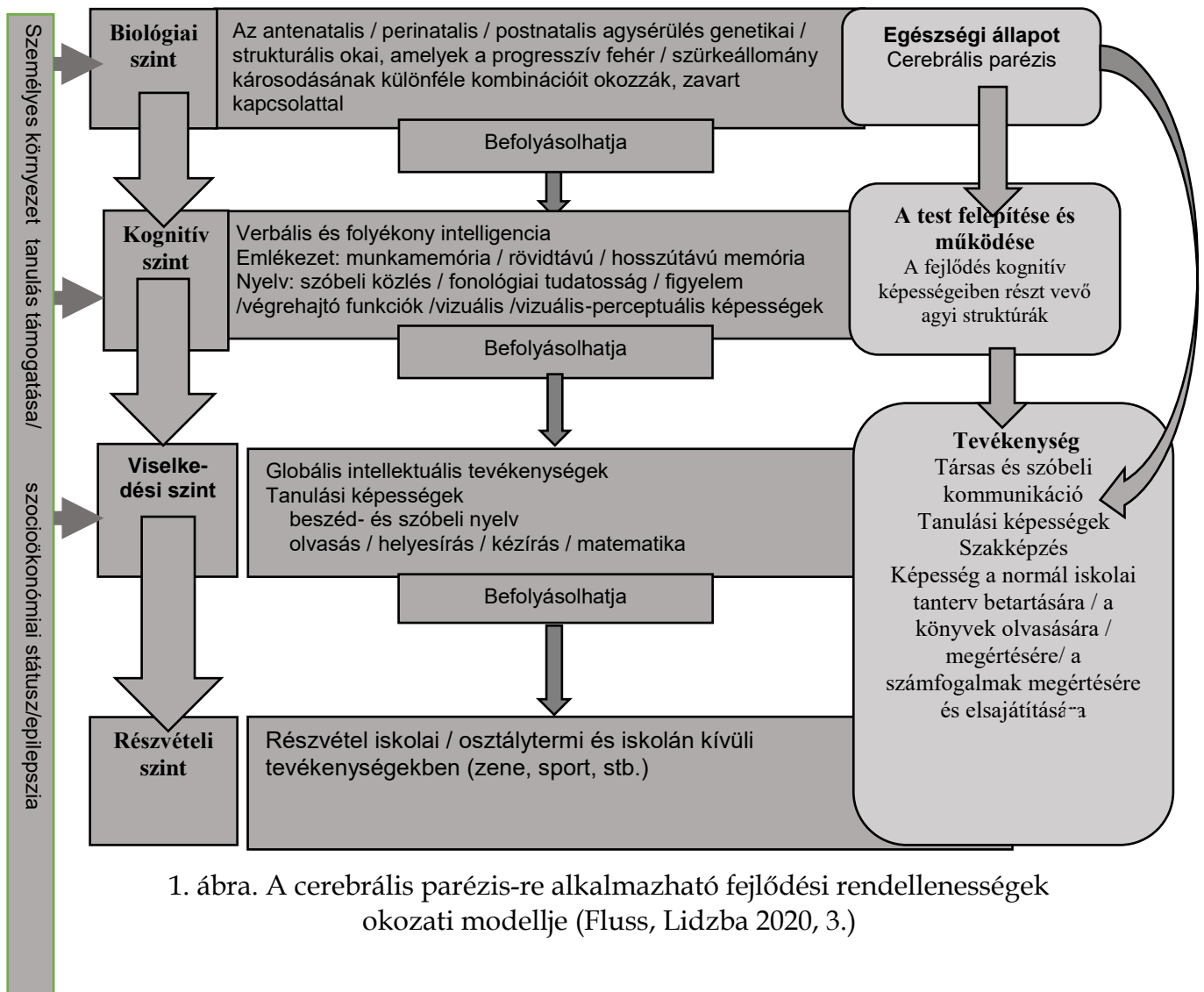
A tanulmány elsősorban cerebrális parézises gyermekekkel foglalkozó szakembereknek igyekszik támpontot adni az érintett gyermekek olvasásának nehézségei mögött meghúzódó rejtett tényezőkről. Nem foglalkozik a diszlexiások olvasásának háttértényezőivel, figyelembe véve Csépe (2006) azon megállapítását, miszerint a korai biológiai hatású tényezők akadályozhatják a nyelvi reprezentáció fejlődését, ugyanakkor az ebből a hátrányból eredeztethető tanulási zavar nem kizárólag olvasási zavar.

A cerebrális parézisre alkalmazható fejlődési rendellenességek okozati modellje

A kognitív diszfunkciók mechanizmusainak és ezek következményeinek tanulmányozásához javasolja Fluss és Lidzba (2020) narratív összefoglalójában Firth és Morton (2001) fejlődésneurológiai modelljét, amely az okozati előrejelzések mutatójaként szolgálhat a cerebrális parézisesek fejlődésére. A modell melletti érvelésük rávilágít arra a hiányra, miszerint a hasonló fejlődésrendellenességi kereteknek hosszú ideig alapvetően meghatározója volt a viselkedési szinteket az agy sérüléséből fakadó rendellenességekhez és a fejlődésneurológiai deficitekhez rendelni, figyelmen kívül hagyva ezáltal a konkrét iskolai (tanulási-tanítási) teljesítményeket meghatározó viselkedési szinteket. Ennek a fejlesztési keretnek a kutatási célokra való hasznossága ellenére még mindig hiányzik a tevékenység és a részvétel alapvető dimenziója, amelyet a Funkciók Nemzetközi Osztálya (FNO)³ már beemelt a koncepciójába. Ebben a felülvizsgálatban megpróbálta Fluss és Lidzba (2020) kiküszöbölni ezt a rést azáltal, hogy beépítették az FNO modellt a klasszikus fejlesztési keretbe. Ez a kombinált modell több szinten, személyes vagy környezeti tényezőt is integrál, amelyeket fontos figyelembe venni az egyes érintett egyének szempontjából.

² Frith és Morton (2001, 263.) bevezetőjében definiálják a modelljüket: „As classical cognitive science has benefited from biological notations of informing processing we believe that a similar notational device, which we have called causal modelling», is useful to cast theories of developmental disorders (Frith, Morton, Leslie 1991; Morton, Frith 1993a; 1993b; 1995).

³ International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) World Health Organization, 2001



1. ábra. A cerebrális parézis-re alkalmazható fejlődési rendellenességek okozati modellje (Fluss, Lidzba 2020, 3.)

Firth és Morton (2001) fejlődési rendellenességek okozati modellje alapján a személyiség dimenziói négy szintre épülnek. A biológiai szint hordozza azokat a veleszületett, peri- vagy postnatalis agysérülések genetikai vagy strukturális okait, amelyek okozzák a különböző nemprogresszív fehér vagy szürke állomány károsodásait társítva a további zavarokkal. Az FNO szerint e szint megfeleltetése a CP-s egészségi állapota. A biológiai szint hatással van a kognitív szintre, amely öt alapvető tényezőkől tevődik össze: a szóbeli gördülékeny kifejezés, emlékezet (munkamemória, rövid- és hosszútávú memória), a nyelv (szóbeli kommunikáció/fonológiai tudatosság), a figyelem és a végrehajtó funkciók és a téri látási (téri-tájékozódási képességek). Az FNO-nál a teststruktúra működését fedi le a kognitív szint (az érintett agyi struktúrák a fejlődési kognitív képességekben). A kognitív szint a viselkedési szintet befolyásolja, melynek két tényezője a globális intellektuális képességek és a tanulási képességek; ez utóbbinak két alapvető elemét alkotja a beszéd és a beszéd-kifejezés, valamint az olvasás (helyesírás, kézírás, számolás). E szint megfelelője az FNO-ban az aktivitás szintje, melynek részét képezi a szociális és szóbeli kommunikáció, illetve a tanulási képességek, melyek a közoktatás szerinti iskolai

teljesítmény normál követését, valamint az olvasást-szövegértést és a numerikus képességeket foglalja magába. Erre van hatással a részvétel szintje, mely az iskolai és az iskolán kívüli részvételt, a tanulási teljesítményt és a szakképzést teszi ki; az FNO-ban ez is az aktivitás szintjét képezi. A négy szint meghatározója és befolyásoló tényezője a személyes környezet, az iskolai (oktatási) támogatás, a szocioökonómiai státusz, valamint az epilepszia mint a cerebrális parézis egyik kísérő tünete.

Az olvasást az FNO a tanulás és az ismeretek alkalmazásához helyezi el, amelyen két szintjét különbözteti meg. Az alapszintű tanulás szintjében az olvasás az írott anyag folyékony és pontos olvasási képességének a kifejlesztését jelenti: az írásjegyek és az ábécé felismerését, a szavak hangoztatását a megfelelő kiejtéssel, valamint különböző szavak és kifejezések megértését. (FNO 2009, 83.) Az ismeretek alkalmazásának szintje az olvasástanulásra épül:

Az írott nyelv megértéséhez és értelmezéséhez szükséges cselekvések végrehajtása (pl. könyvek, útmutatók vagy újságok szöveges általános ismeretek vagy specifikus információ megszerzése céljából. (FNO 2009, 84.)

Az olvasás feldolgozásának kognitív pszichológiai folyamata

Tóth és Csépe (2008) tanulmányukban megállapítják, hogy az olvasás elemei egymásra hatnak és egymásra épülnek: a fonológiai tudatosság és az olvasás, a szókincs és a morfológiai kapcsolatok, valamint a szófelismerési rutin lehetővé teszi a szövegértést, melynek fejlődésének elmaradása az olvasás tanulását is befolyásolja. A tipikus fejlődésmentű gyermekeknél a fonológiai tudatosságnak jelentős szerepe van az olvasás tanulásában, aminek kiépülése már az óvodáskorban zajlik: a szavak hangokra bontásában, a hang-betű, betű-hang megkülönböztetésében. A fonológiai tudatosság a fonémák kategorikus észlelésére épül, amely nélkül a későbbi olvasás tanulása zavarokat mutathat. Az olvasás elsajátításának vizuális feldolgozásához formafelismerésre van szükség; a tipikusan fejlődő gyermek hamar megtanulja a betűk forma- és méret-invariáns vizuális alakzatoknak a felismerését. A szemmozgás mintázata a tipikus fejlődésmentű gyermeknél az olvasás első évének végére a felnőttekével megegyezővé válik. Kiemelt szerepe van a fonológiai és az ortográfiai rendszer integrációjának, ami a negyedik évfolyam végére éri el a gyakorlott olvasók szintjét, s ekkorra tehető a gyors jelentés-hozzáférés a szóforma alapján, valamint a fonológiai kód automatikus aktivációja is. Amikor kiépül a szófelismerési rutin (Nagy 2004), akkorra képes a gyermek a pontos szövegértésre. Ennek minőségét az általános nyelvi készségek – a szókincs és a morfológiai tudatosság – is meghatározzák. (Tóth, Csépe 2008, 49.)

Az olvasás elsajátítása az iskolai olvasástanulás előtt elkezdődik, ugyanis olyan idegrendszeri változások következnek be, amelyek az iskolai olvasástanulás során lehetővé teszik annak elsajátítását. (Tóth, Csépe 2009, 374.) A fonológiai feldolgozás fejlődése lehetővé teszi, hogy a gyermek képes legyen hozzáférni a szavak természetes egységeihez, a szótagokhoz, a beszédhangok észleléséhez. a hang-betű, betű-hang megfeleltetéséhez. A tanulás gyorsan megtörténik a betűk felismerésében és a betűk vizuális mintázatkénti feldolgozásában. A betűk felismerése absztrakt szinten reprezentálódik, ily módon a betű formálása (írás módja) egy idő után rögzül. Az olvasás tanulásának következő szintje a betűk és hangok feldolgozásának, tehát a

vizuális és hallási rendszernek az integrációja. A szavak írott alakjának dekódolása során a gyermek egyre több tapasztalatot szerez, s kialakulnak az olvasási rutinjai, ami a fonológiai és az ortografikus feldolgozás során történik. A hatékony olvasás alkalmával a feldolgozás gyorsan és automatikusan zajlik az egyes agyi rendszerek folyamatos interakcióiban. (Tóth, Csépe 2009, 374.)

A halmozott tanulási zavar előfordulása a koraszülöttséggel és az alacsony születési súllyal együtt egyaránt rizikófaktort jelent. Ugyanakkor nem feltétlenül kell tekintenünk a koraszülött gyermekek olvasási zavarát nem feltétlenül, mert feltételezhető okai nem azonosak a valódi, minden bizonnyal genetikai okokra visszavezethető diszlexiával, illetve a tanulási zavar nem kizárólag olvasási zavar. A korai biológiai és biológiai hatású tényezők hátráltatják, esetleg akadályozzák a nyelvi reprezentáció fejlődését. (Csépe 2006, 170–172.)

Módszer

A forrásokat a PubMed és a WOS adatbázisából, nem szisztematikus módon, elsősorban empirikus kutatásokat bemutató tanulmányokat kerestem. A keresési kulcsszavak: „reading”, „Cerebral Palsy”, „reading comprehension”. A kiválasztásomban a cerebrális parézisesek olvasását, olvasási fejlődését, olvasásfeldolgozási folyamatait a tanulási képességek és az iskolai tanulás szempontjából vettem figyelembe; a képalkotó eljárásokkal foglalkozó beszéd- és olvasásfeldolgozási kutatásokat, valamint az olvasásintervenciókat kizártam. Így választottam ki négy olyan tanulmányt, amely empirikus kutatásokat mutat be, és az cerebrális parézises gyermekek olvasás-elsajátításának nyelvi elemeinek vizsgálatára irányult.

A négy tanulmány adatait és eredményeit a tipikus fejlődésmentű gyermekek olvasás-elsajátítási nyelvi, idegéletani és kognitív pszichológiai tényezői alapján elemeztem: a fonológiai tudatosság és az olvasás és a beszédészlelés és az olvasás összefüggésében. A cerebrális parézises gyermekek klasszifikációja alapján elenyésző adataink vannak a nyelv- és beszédfolyamatnak tekintetében, az olvasásra – tudomásom szerint – szinte alig (Fluss, Lidzba 2020) összegző táblázatát.

Eredmények

A négy tanulmányt a minta, az életkor, az olvasásra irányuló vizsgálat, a mérőeszközök és az eredmények alapján összegeztem az 1. táblázatban. A tanulmányokból kirajzolódó, az olvasás elsajátításának nyelvi és kognitív pszichológiai előrejelzői közül kettőt emelek ki, a fonológiai tudatosságot és a vizuális téri percepciót. E kettőt azért tartom fontosnak kiemelni, mert a btipikus fejlődésmentű gyermekeknél is meghatározó tényező az olvasás tanulásában.

Az olvasás elsajátításának folyamatában az olvasás elemei egymásra hatnak, egymásra épülnek. Különösen jelentős a fonológiai tudatosság és a vizuális percepció megfelelő fejlettsége. (Tóth, Csépe 2008) Asbell et al. (2010) megállapítása szerint a fonológiai tudatosság szövegértésre gyakorolt hatását az életkor mérsékelte, de csak a tipikusan fejlődő csoportban. A cerebrális parézises gyermekeknél a funkcionális kifejező képességnek közvetett hatása volt az olvasás megértésére, amelyet a fonológiai tudatosság közvetített. Peeters et al. (2009a) kutatása szerint a CP-s gyermekeknél elmaradás mutatkozott a tipikus fejlődésmentűekhez képest az óvodai év máso-

dik szakaszában. Eredményeik szerint, az olvasás előrelzőit a fonológiai tudatosság és a fonológiai rövidtávú memória jósolta meg, továbbá a cerebrális parézises gyermekeknél a beszédészlelés és a beszédprodukció lehet az olvasás előrelzője. Peeters et al. (2009b) egyéves longitudinális vizsgálata azt mutatta, hogy az otthoni műveltségi tényezők a cerebrális parézises gyermekek korai olvasási készségének ösztönzésében közvetetten és közvetve is jelentős szerepet játszhatnak az olvasás elsajátításban. A kutatók eredményei a szóhasználatot, a szintaktikai készségeket és a fonológiai tudatosságot, azaz a rím- és a fonématudatosságot mutatták az olvasás előrelző mutatóinak az óvodáskor végén. Az 1. évfolyam az olvasás előrelzőjeként a korai olvasási készségeket, a szülői műveltség közvetítését, valamint a közös könyvolvasáson belül a szómeghatározást és a történetfelismerési tevékenységeket találták.

Peeters et al. (2009a) kutatásai arra az eredményre jutottak, hogy a cerebrális parézises gyermekek már az óvoda második évében lemaradnak társaiktól az olvasás előkészítő képességeinek fejlesztésében. Ezt előreljelezte a fonológiai tudatosság, a fonológiai rövidtávú memória fejlettségi szintje is. Megállapítható, hogy a cerebrális parézises gyermekeknél is az olvasás elsajátításának háttérében a fonológiai tudatosságnak kiemelten fontos szerepe van; ez a készség a többségi fejlődésmentű gyermekeknél is fontos előfeltétel. (Csépe 2006) Critten et al. (2019) vizsgálata rámutatott arra, hogy a jobb olvasó cerebrális parézises (olvasni tudók) jobban tudták a fonetikus szegmentálást, mint az olvasni alig tudók. A tipikus fejlődésmentű gyermekeknél az életkor előrehaladtával a fonológiai tudatosság olvasásra gyakorolt hatása csökken, ugyanakkor a cerebrális parézises gyermekeknél ez eltolódik. (Asbell et al. 2010) Továbbá összefüggés mutatható ki cerebrális parézises gyermekeknél a nyelv hangszerkezetének ismerete, az artikulációs képességei és az olvasás megértése között. (Peeters et al. 2009a) Critten et al. (2019) kutatása rámutat arra, hogy a vizsgálatukba bevont 15 cerebrális parézises gyermekből öt tekinthető olvasni tudónak, a 10 olvasni nem tudó gyermeknek nagyon gyenge a betűzése. Nem találtak különbségeket a két csoport között a verbális gondolkodás, a kommunikáció és a nyelv terén. A fonológiai készségek, a vizuális szekvenciális memória és a vizuális térbeli kapcsolatok észlelése összefüggést mutatott az olvasással és a helyesírással.

Critten et al. (2019) vizsgálata kimutatta, hogy a cerebrális parézises gyermekek többségének nagyon rossz volt a vizuális és térbeli észlelése, egy fontos kivételtől eltekintve; az olvasni tudó gyermekek életkoruknak megfelelő vizuális szekvenciális memóriával és térbeli kapcsolatokkal rendelkeztek. Az óvodáskorú gyermekeknél szignifikáns összefüggéseket mutattak ki a vizuális érzékelés és a korai olvasási készségek között, például a betűk, a fonémák, a látó szavak, a számok és a vizuális memória pontos vizuális érzékelésében.

1. táblázat. A cerebrális parézises gyermekek olvasástanulását befolyásoló tényezők a nemzetközi kutatások alapján

<i>Forrás</i>	<i>Minta</i>	<i>Életkor</i>	<i>Az olvasásra irányuló vizsgálat</i>	<i>Mérőeszköz</i>	<i>Eredmény</i>
<i>Asbell et al. (2010)</i>	41 CP-s és 74 tipikus fejlődés- menetű gyermek	6-12 évesek	A szövegértés előrejelzőinek feltárása regresszióelemzéssel: fonológiai tudatosság, a receptív szókincs és az általános intelligencia hatása az olvasásra	Peabody kép- szókincs Test (PPVT) Raven-féle színezett progresszív mátrix (Raven's Coloured Progressive Matrices, RCPM) Peabody egyéni teljesítmény teszt -- Olvasási szövegértés alteszt (Peabody Individual Achievement Test- Revised / Normative Update; Reading Comprehension subtest, PIAT) A fonológiai tudatosság átfogó tesztje (Comprehensive Test of Phonological Awareness; Elision subtest, CTOPP)	A fonológiai tudatosság szövegértésre gyakorolt hatását az életkor mérésélte, de csak a tipikusan fejlődő csoportban. A CP-s csoporton belül a funkcionális kifejező képesség közvetett hatása volt az olvasás megértésére, amelyet a fonológiai tudatosság közvetített.
<i>Peeters, Verhoeven, de Moor (2009)</i>	52 CP-s gyermek: 50 spasztikus:13 quadriplégiás, 22 diplégiás, 5 hemiplégiás, 5 spasztikus- ataxiás és 62 tipikus fejlődés- menetű gyermek	Átlagos életkor: 67 hónap_ az 1. időpontban 72 hónap, a2. időpontban és 84 hónap volt: 3 év 7 hónap	Egyéves longitudinális vizsgálat: a korai olvasásfejlődés előjelei: a szódekódolás előjelei a tipikus fejlődés- menetű gyermekekhez képest	Nonverbális intelligencia: Peabody kép- szókincs Test (PPVT) Raven-féle színezett progresszív mátrix (Raven's Coloured Progressive Matrices, RCPM) Beszédprodukción Fonológiai rövidtávú memória Beszédészlelés Ritmuserzékelés Fonématudatosság Szódekódolás	A CP-s gyermekeknél elmaradás mutatkozott a tipikus fejlődés- menetű- ek- hez képest a második óvodai szakaszban. Az olvasás előrejelzőit a fonológiai tudatosság és a fonológiai rövidtávú memória jósolta meg. A CP-seknél a beszédészlelés, majd a beszéd- produkción lehet az olvasás előrejelzője.

1. táblázat. (folytatás): A cerebrális parézises gyermekek olvasástanulását befolyásoló tényezők a nemzetközi kutatások alapján

<i>Forrás</i>	<i>Minta</i>	<i>Életkor</i>	<i>Az olvasásra irányuló vizsgálat</i>	<i>Mérőeszköz</i>	<i>Eredmény</i>
<i>Peeters et al. (2009)</i>	35 CP-s gyermek szülei		Egyéves longitudinális vizsgálat: az otthoni műveltségi változók hatékonyak a CP-s gyermekek korai olvasási készségének stimulálásában, közvetlenül vagy közvetve az olvasás előjelzéseiben	Kérőív: otthoni környezeti írásbeliség (home literacy environment, HLE) Az olvasás előjelei: a szóhasználat, a szintaktikai készségek, a fonológiai tudatosság (rím és a fonéma)	Három HLE változó az olvasás előrejelzőivel és a korai olvasási készségekkel összefüggésben: 1. a szülői műveltség közvetítése, 2. a szóorientáció és 3. a történeti orientációs tevékenységek a közös könyvolvasás során. (Közvetetten kapcsolódott a fonológiai tudatosságon keresztül.)
<i>Critten, Messer, Sheehy. (2019)</i>	15 CP-s: 6 spasztikus quadriplégiás, 3 spasztikus hemiplégiás, 1 athetoid mind a négy végtag érintett, 1 hipotóniás gyenge koordinációval, 2 kerekesszékkal közlekedő 1 rendkívül merev (extreme stiffness) 1 athetoid-szerű CP	6 év 9 hónap és 11 év 6 hónap között	A fonológiai készségek, a téri-vizuális percepció, az olvasás és a helyesírás közötti összefüggések	Olvasás- és helyesírás tesztek (pl olvasás- és betűzésteszt, szódekódolás, mondatolvasás), Nem verbális intelligencia-tesztek (pl. kommunikációs képességek, receptív szókincs, szemantikus fluencia) Fonológiai mérések: (pl. fonémikus fluencia, képről gyors megnevezés) Vizuális és téri percepciós mérések (pl. vizuális memória, vizuális szekvenciális memória, vizuális formaállandóság, alak-felismerés, ábra-/alak -kiegészítő befejezése.)	15 gyermekből öt tekinthető olvasni tudónak, a 10 olvasni nem tudó gyermeknek nagyon gyenge a betűzése; Nem találtak különbségeket a két csoport között a verbális gondolkodás, a kommunikáció és a nyelv terén. A fonológiai készségek, a vizuális szekvenciális memória és a vizuális térbeli kapcsolatok észlelése összefüggést mutatott az olvasással és a helyesírással.

Diszkusszió

A tipikus fejlődésű gyermekeket érintő kutatások (Lervåg, Hulme 2009) azt találták, hogy a fonológiai képességek megjósolják az olvasás sikerét. Figyelmet érdemlő, hogy a diszlexiás gyermekeknél a fonológiai feldolgozás károsodását tekintik a fő oknak. (Bonifacci, Snowling 2008) A cerebrális parézises gyermekeknél is ezt a károsodást mutatták ki az ezt feltáró vizsgálatok. (Ehlers et al. 1997) Critten et al. (2019) vizsgálatában a 15 cerebrális parézises tanulóból mindössze öt tekinthető olvasni tudónak. Ebből arra a következtetésre jutottak, hogy a nem olvasók fonológiai képességeinek romlása lehet az oka a nagyon alacsony szintű olvasásuknak. Az olvasás általában magában foglalja a nyomtatás vizuális elemek feldolgozását, azaz egy szó fonológiai formájára való ráismerését a vizuális ingerekből. Következésképpen lehetséges, hogy az olvasás és a helyesírás fejlődésének késését a vizuális rendszer károsodása okozhatja. Az is előfordul, hogy az alacsonyabb szinten olvasó gyermekeknél gyakrabban fordul elő vizuális rendellenesség, és viszonylag gyengén teljesítenek a vizuális szekvenciális memórián. (Kibby et al., 2015).

Az olvasás tanulásának ezen eredményei új perspektívát nyújthatnak a cerebrális parézises gyermekek tanulásában és tanításában, különösen az írástudási képességek fejlesztésével kapcsolatban. Többek között az új tanulási módszerekre utalnak, ideértve a vizuális szekvenciális memória és a vizuális térbeli kapcsolatok tanulását az olvasástanulásuk segítése érdekében. (Critten et al. 2019)

Tanulások a konduktív pedagógia számára

Tekintettel arra, hogy a konduktív pedagógia a tanulás elmozdítására törekszik (Emerson, Hollroyd 2020, 1353.) nem pedig javításra és gyógyításra, így módon reflektálnia kell az új kutatások eredményeire is, ahogyan ezt a bizonyítékalapú gyakorlat (Pintér 2019) kihívásai is elvárják a szakterület szakértőitől. Erre irányulóan elindult a konduktív pedagógia szakmai közössége: elindultak a konduktív pedagógiai mérések. (Vissi, Feketéné, Papp 2020) A cerebrális parézis rendkívül összetett társ tüneteinek ismerete a konduktív iskolai nevelésben és oktatásban kurrens feladatot jelent a gyakorlat szakembereinek. A tanulási képességek zavarai mellett a mentális és viselkedési zavarok is figyelmet érdemlő szempontok a tanulás minden területén, például az alvászavar és az ebből következő fáradékonyság. (Downs et al. 2018)

A cerebrális parézises gyermekek tanulásának támogatásához Vigotszkij (1978) legközelebbi fejlődési zónájának alkalmazása (Hári et al. 1991) és a folyamatos konduktív pedagógiai mérések (GMFCS, MACS, DIFER) mellett a jelenlegi kutatási eredmények beemelésével célszerű lenne a gyermekek beavatkozása (tanulása, nevelése) előtt egy döntési fát megtervezni a szakembereknek, mint például, a cerebrális parézises gyermek: beszélni nem tudó – szövegértésre képes – szövegértésre nem képes, szemfixálásra képes – szemfixálásra nem képes, beszélni tudó gyermek – szövegértésre képes, szövegértésre nem képes – olvasni tudó – olvasni nem tudó, halló – nem halló). Ez jó lehetőség lehet a gyakorlati szakemberek számára (az esetleges vakon tapogatózás helyett) annak átlátására, hogy a cerebrális parézises gyermek mire is képes valójában, és mi lehet számára a következő lépcsőfok.

Irodalom

- Asbell, S. – Donders, J. – Van Tubbergen, M. – Warschausky, S. (2010): Predictors of reading comprehension in children with cerebral palsy and typically developing children. *Child Neuropsychol*, 2010; 16, 313–325.
- Bonifacci, P. – Snowling, M. J. (2008): Speed of processing and reading disability. A cross-linguistic investigation of dyslexia and borderline intellectual functioning. *Cognition*, 107(3), 999–1017.
- Blair, E. – Cans, C. (2018): The definition of cerebral palsy. In: C. Panteliadis (Ed.), *Cerebral Palsy. Science and Clinical Practice*, 13–17.
- Card, R. – Dodd, B. (2006): The phonological awareness abilities of children with cerebral palsy who do not speak. *Augmentative and Alternative Communication*, 22(3), 149–159.
- Critten, V. – Messer, D. – Sheehy, K. (2009): Delays in the reading and spelling of children with cerebral palsy: Associations with phonological and visual processes. *Research in Developmental Disabilities*, (85) 131–142.
- Downs, J. – Blackmore, A. M. – Epstein, A. – Skoss, R. – Langdon, K. – Jacoby, P. – Cerebral Palsy Mental Health Group (2018): The prevalence of mental health disorders and symptoms in children and adolescents with cerebral palsy: a systematic review and meta-analysis. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 60(1), 30–38.
- Ehlers, S. – Nydén, A. – Gillberg, C. – Sandberg, A. D. – Dahlgren, S. O. – Hjelmqvist, E. – Odén, A. (1997): Asperger syndrome, autism and attention disorders: A comparative study of the cognitive profiles of 120 children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(2), 207–217.
- Emerson, A. – Holroyd, F. (2020): Conductive education: thirty years on. *Disability & Society*, 35(8), 1349–1354.
- Gillies, M. B. – Bowen, J. R. – Patterson, J. A. – Roberts, C. L. – Torvaldsen, S.: Educational outcomes for children with cerebral palsy: a linked data cohort study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 2018, 60. 397–401.
- Hári M. – Kozma I. – Kórkúti M. (1991): A konduktív nevelés rendszere. Bp.
- Kibby, M. Y. – Dyer, S. M. – Vadnais, S. A. – Jagger, A. C. – Casher, G. A. – Stacy, M. (2015): Visual processing in reading disorders and attention-deficit/hyperactivity disorder and its contribution to basic reading ability. *Frontiers in psychology*, 6, 1635.
- Könczei György (2009, szerk.): A funkcióképesség, a fogyatékoság és az egészség nemzetközi osztályozása. Bp.
- Lénárt Zoltán (2019): Spasztikus cerebrális paretikus tanulók felső végtagi mozgásainak fejlődése egy tanév alatt. Vizsgálati lehetőségek pedagógiai szintéren és egyes mérhető változások. Doktori disszertáció. ELTE, Bp.
- Lervåg, A. – Hulme, C. (2009): Rapid automatized naming (RAN) taps a mechanism that places constraints on the development of early reading fluency. *Psychological Science*, 20(8), 1040–1048.
- Mei, C. – Reilly, S. – Reddihough, D. – Mensah, F. – Pennington, L. – Morgan, A. (2016): Language outcomes of children with cerebral palsy aged 5 years and 6 years: a population-based study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 58(6), 605–611.

- Nagy József (2004): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra*, 14(3), 3–26.
- Pintér H. – Molnár P. (2019): A cerebrális parézis intervenció-kutatások kirajzolódó problématerületei a nemzetközi folyóiratokban publikált szisztematikus összegző tanulmányok és metaelemzések témamodelljével. *Tudomány és Hivatás*, 11.
- Pintér Henritett (2019): A bizonyítékon alapuló gyakorlat a konduktív pedagógiában. A konduktív pedagógia kézikönyve. Több mint gyakorlat... Bp., 175–204.
- Sandberg, A. D. (2006): Reading and spelling abilities in children with severe speech impairments and cerebral palsy at 6, 9, and 12 years of age in relation to cognitive development: a longitudinal study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 48(8), 629–634.
- Peeters, M. – Verhoeven, L. – de Moor, J. – van Balkom, H. (2009a): Importance of speech production for phonological awareness and word decoding: the case of children with cerebral palsy. *Research in Developmental Disabilities*, (30) 712–726.
- Peeters, M. – Verhoeven, L. – de Moor, J. – van Balkom, H. – J. van Leeuwe (2009b): Home literacy predictors of early reading development in children with cerebral palsy. *Research in Developmental Disabilities*, (30) 445–461.
- Steklács J. – Hódi Á. – Török T. (2020): Az olvasás-szövegértés tanításának megújítása az elméleti keretek, az értékelés és a fejlesztőprogramok területén renewing reading instruction in theoretical foundations, assessment and intervention programmes. *Magyar Tudomány*, 181(1), 11–23.
- Tóth D. – Csépe V. (2009): Az olvasás fejlődése kognitív idegtudományi nézőpontból. *Pszichológia*, 29(4), 357–375.
- Tóth D. – Csépe V. (2008): Az olvasás fejlődése kognitív pszichológiai nézőpontból. *Pszichológia*, 28(1), 35–52.
- Whitney, D. G. – Warschusky, S. A. – Peterson, M. D. (2019): Mental health disorders and physical risk factors in children with cerebral palsy: a cross-sectional study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 61(5), 579–585.
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in Society: the development of higher mental processes*. Cambridge
- Vissi T. – Feketéné Szabó É. – Papp G. (2020): Tanuláshoz szükséges készségek mérése DIFER programcsomaggal cerebrális parézissel élő gyermekek körében iskolába lépéskor. *Gyógypedagógiai Szemle*, (48) 1–2. 113–130.
- Zhang, J. Y. – Oskoui, M. – Shevell, M. (2015): A population-based study of communication impairment in cerebral palsy. *Journal of child neurology*, 30(3), 277–284.

Cerebrális parézissel élő gyermekek nagymozgás funkcióinak jellemzői

Vissi Tímea¹ – Feketéné Szabó Éva²

Jelen tanulmány célja a Semmelweis Egyetem Pető András Karának (SE PAK) gyakorlói intézményeibe járó óvodás és iskoláskorú gyermekek nagymozgás funkcióik felmérésének, a nagymozgás funkciók változásának bemutatása. A vizsgálathoz az SE Pető András Karának gyakorlói intézményeibe járó gyermekek intézményi adatbázisában gyűjtött adatai kerültek elemzésre.

A vizsgálatba 119 fő, 2015–2019 között az intézményben tanuló, 3–10 éves, cerebrális parézissel élő gyermek adatai kerültek elemzésre. A nagymozgás funkciók szintjének osztályozásához a *Gross Motor Function Classification System (GMFCS)* osztályozási rendszert, a nagymozgás funkciók méréséhez a *Gross Motor Function Measure-88 (GMFM)* mérőeszközt alkalmaztuk.

Összességében nézve, az egy, illetve két év alatt a GMFM-88 pontszámok változása területenként és összesítve is pozitívan változott, a különbség szignifikáns (összesített mutatóban 1 év alatt $p=0,000$; 2 év alatt $p=0,000$). Életkori övezetekre bontva a változás szignifikáns 8 éves korig (3–4 évesek $p=0,00$; 5–6 évesek $p=0,020$; 7–8 évesek $p=0,000$). GMFCS szintekre bontva legnagyobb változást a GMFCS3 szinten lévőknél tapasztaltunk (10,93%), utána következtek a nagymozgásukban súlyosan akadályozott gyerekek (GMFCS4: 7,51%; GMFCS5 7,24%), és legkisebb mértékű a fejlődés a nagymozgásukban enyhén akadályozottak kategóriáiban (GMFCS2: 5,58%; GMFCS1: 3,27%).

Más vizsgálatokhoz hasonlóan azt találtuk, hogy a fejlődés mértéke lassul az életkor előrehaladtával. Adataink elemzése alapján a határ 7–8 éves korra tehető, ám vannak gyerekek, akik a tetőpontot csak 9–10 éves korban érik el.

Elméleti háttér

A cerebrális parézis (CP) ernyőfogalom, mely sokféle megjelenési formát takar, és definíciója – a tudás bővülésével párhuzamosan – többször is változott 1843 óta, amikor William John Little (1810–1894), angol sebész a tünetcsoportot először jellemezte és összefüggésbe hozta az agy korai sérülésével (Morris, 2007). 2004-ben, Bethesdában (USA), egy nemzetközi workshopon született az a megegyezés, hogy a CP definícióját és osztályozását újra kell gondolni, amely segítheti az orvosok, kutatók, egyéb szakemberek és a családok közötti kommunikációt. (Rosenbaum, Paneth, Leviton, Goldstein, Bax 2007) 2006-ban született meg a ma is érvényben lévő hivatalos definíció: „A cerebrális parézis a tartás és mozgásban jelentkező, nem progresszív fejlődési rendellenességek csoportja, mely korlátozza a tevékenységet, és amelyeket a fejlődő magzati vagy csecsemőagyban fellépő károsodás okoz. A motoros rendszer zavarát gyakran kíséri az érzékelés, észlelés, megismerés és viselkedés zavara, epilepszia és másodlagos mozgásszervi-ortopédiai problémák.” (Elmont 2019, 225.; Blair, Cans 2018, 14.; Rosenbaum és mtsai. 2007, 9.)

A CP-vel élő gyermekek és felnőttek életében a mozgásban való enyhébb vagy súlyosabb akadályozottság mindig jelen lévő tünet tehát, éppen ezért a CP-vel élő

¹ Vissi Tímea tudományos segédmunkatárs, Semmelweis Egyetem Pető András Kar

² Feketéné Szabó Éva főiskolai tanár, Semmelweis Egyetem Pető András Kar

gyermekek fejlesztésekor a nagymozgás funkciók fejlődése és fejleszthetősége központi szerepet kap.

A CP-vel élő gyermekek fizikai jellemzői gyakran vizsgált terület, de a nagy-motoros funkciók *fejlődésének* jellemzői kevésbé. Rosenbaum és mtsai (2002) tanulmányukban kiemelik, hogy vizsgálatuk az első ilyen jellegű kutatás. Elemzésükbe 657 fő, 1–15 éves gyermek eredményének analízise került be, a vizsgálat reprezentatívnak tekinthető. Eredményeik alapján a CP-vel élő gyermekek, GMFCS szinttől függetlenül 7 éves kor körül érik el átlagosan a tetőpontot nagymozgás funkcióikban, utána állapotuk stagnál. A gyermekek 5 éves korukra eléri a saját motoros funkcióik maximumának 90%-át, ami azt is jelenti, hogy az első öt évben a motoros fejlődés gyorsabb, 5–7 éves kor között a fejlődés lassul (további 10%-ot fejlődik még a gyermek saját maximumához képest), majd 7 éves kor után a fejlődés megáll, vagy legalábbis a fejlődés mértéke a 0-hoz közelít.

Harries, Kassirer, Amichai és Lahat (2004) egy köznevelési intézményben 1995–2001 között tanuló 106 gyermek (a vizsgálati periódus kezdetekor 3–4 évesek, a befejezésekor 9–10 évesek) adatait vizsgálták. A gyermekek nagymozgás funkcióinak felméréshez a GMFM mérőeszközt használták, a mérésekre minden tanítási év végén került sor, így összesen 7 év mérési eredményeit tudták a vizsgálatba bevonni. Ők is azt találták, hogy bár a vizsgált 7 éves periódus alatt összességében a változás pozitív irányú volt és szignifikánsnak bizonyult, a fejlődés jelentősen lassult 6–7 éves kor után, és ha volt is változás, az igen csekély mértékű. Ha azonban nem átlagosan nézték a fejlődést, hanem a nagymozgás funkciókban való akadályozottság szerint 3 csoportra bontva (enyhe: önállóan képesek járni; közepes: segédeszközzel képesek önállóan járni; súlyos: segédeszközzel sem képesek önállóan járni), akkor azt találták, a plafont a súlyos akadályozott csoport 6, az enyhén akadályozott csoport 7 évesen éri el, a közepesen akadályozott gyermekek csoportja azonban 7–8 éves korban még jelentős fejlődésen ment keresztül.

Beckung és mtsai (2007) megismételték Rosenbaumék vizsgálatát holland gyermekek körében, 317, 1–15 éves CP-vel élő gyermek adatainak elemzésével. Bár eredményeik megegyeztek abban, hogy a tetőpont átlagosan 6–7 éves kor körül következik be, de kiemelték, hogy sok gyermek ezt a tetőpontot 9–10 éves korában érte el, és nem 7 évesen, ahogy Rosenbaumék és Harriesék saját vizsgálatukban megállapították.

Hanna és mtsai (2009) kifejezetten azt vizsgálták, hogy Rosenbaumék (2002) vizsgálatában résztvevő gyermekek (657 fő) elérve a kamaszkort, illetve a fiatal felnőttkort megtartották-e korábbi eredményeiket. A vizsgálat folytatásaként pontosították korábbi eredményeiket. Azt találták, hogy a GMFM tetőpontok elérése a különböző GMFCS szinteken eltért egymástól. Az 1-es és 2-es szinten lévő gyermekek a 6 éves kor körül elért limitjüket a későbbiekben is megtartották, és állapotukban hanyatlás nem következett be. A GMFM tetőpont életkorban kissé eltolódott a másik három szinten, a GMFCS 4 és 5 szinten lévő gyermekek egyaránt 6 év 11 hónapos korukban érték el a legmagasabb pontszámot, a GMFCS 3 szinten lévő gyermekek pedig pontosan egy évvel később 7 év 11 hónapos korukban, vagyis a 2002-ben publikált eredményekhez képest közel 1 évvel később. Viszont a tetőpont elérése után mindhárom szinten lévő gyermekek nagymozgás állapotában hanyatlás következett be, és GMFM pontszámaik fokozatosan romlani kezdtek a legnagyobb

hanyatlást a 4-es szinten lévő gyermekeknél és fiataloknál mérték. (Hanna, és mtsai., 2009)

A vizsgálat célja

Jelen tanulmány az SE PAK gyakorló intézményeibe járó gyermekek körében lefolytatott mérések eredményeinek elemzésére vállalkozik. A tanulmány célja, hogy feltárja az ide járó gyermekek nagymozgás funkcióinak sajátosságait az életkorral, a GMFCS szinttel és az intellektuális szinttel összefüggésben, illetve, hogy vizsgálja a nagymozgás funkciók változásait. A vizsgálat hiánypótló, Magyarországon hasonló jellegű vizsgálat tudomásunk szerint még nem történt.

További célunk, hogy a gyakorló szakemberek számára visszajelzést nyújtsunk, amelyet munkájuk során hasznosítani tudnak. A CP-vel élő gyermekek nagymozgás funkcióinak jellemzői ismertek, de a funkciók fejlődésének jellemzői kevésbé. Fontos hangsúlyozni, hogy az itt feltárt jellemzők csak erre a szűk és nem reprezentatív mintára vonatkoztathatók, az eredmények kiterjesztéséhez további vizsgálatok szükségesek. Szintén fontos hangsúlyozni, hogy az itt ismertetett eredmények átlageredmények, amelyektől a gyermekek egyénenként jelentősen eltérhetnek.

A vizsgálat módszerei

Adatgyűjtés

A SE PAK 2015-ben vezette be gyakorló intézményeiben a nagymozgás funkciók osztályozását a *Gross Motor Function Classification System (GMFCS)*, és a nagymozgás funkciók mérését a *Gross Motor Function Measure-88 (GMFM-88)* használatával. A GMFCS osztályozási rendszer, és a GMFM-88 mérőeszköz használatát belső képzés előzi meg. A SE PAK gyakorló intézményeibe járó gyermekek személyes és demográfiai adatait, valamint ettől elkülönítve osztályozási és mérési eredményeiket név nélkül, sorszámokkal ellátva egy központi, intézményi adatbázisban tárolja.

A vizsgálat a SE PAK adatbázisában szereplő adatok felhasználásával készült, a tanulmányhoz a 2015 és 2019 közötti időszakban a gyakorló intézményekben nevelkedő, a beválogatás kritériumainak megfelelő gyermekek (n=119) adatai kerültek felhasználásra.

Beválogatás kritériumai:

- CP diagnózis
- életkor: 3–10 éves kor
- SE PAK gyakorló óvodájában/gyakorló iskolájában tanulói jogviszony
- legalább 1 GMFM mérés.

A vizsgálatba került gyermekek személyes adatai közül a gyermek neme, születési ideje, diagnózisa, a CP megjelenési formája, a szakértői véleményében rögzített intellektuális képességei alapján történő besorolása és a GMFCS besorolása került rögzítésre, valamint a GMFM mérések dátuma, és a mérések eredményei területenként és összesítve. A mérések során a gyermek által rendszeresen használt orthosis és járását segítő eszköz (pl. bot, járókeret) használata megengedett. Vizs-

gálatunkban az ezekkel az eszközökkel támogatott mérések eredményeit vettük figyelembe.

A statisztikai próbák elvégzéséhez IBM SPSS Statistics programot használtunk, a $p < 0,05$ szignifikancia szintet fogadtuk el.

Nagymotoros Funkciók Osztályozási Rendszere (GMFCS)

A GMFCS osztályozási rendszert 1997-ban alakították ki (Russel, Rosenbaum, Cadman és mtsai. 1998; Palisano, Rosenbaum, Bartlett, Livingston 2007), és azóta nemzetközi viszonylatban a legelterjedtebb nagymozgás osztályozási rendszer a CP-vel élő gyermekek (Palisano 2007; Hőgye, Jenei, Vekerdy-Nagy, 2016), és egyre inkább a felnőttek körében is (Sandstrom, Alinder, Oberg 2004). A motoros fejlődést figyelembe véve 5 korosztály számára került kidolgozásra az osztályozási rendszer (2 éves kor előtti, 2–4 éves, 4–6 éves, 6–12 éves és 12–18 éves korosztály), amely rendszerben elért szintek Wood és Rosenbaum (2000) vizsgálata alapján az életkor előrehaladtával nem változnak. Az osztályozási rendszert röviden 1. ábra szemlélteti.

6–12 éves gyermekek GMFCS szintjei

GMFCS1: A gyermek teljesen önállóan, segítség és segédeszköz nélkül jár otthon, az iskolában, az utcán, minden terepen.

GMFCS2: A gyermek önállóan, segítség nélkül jár, a lépcsőn kapaszkodva közlekedik, de az egyenetlen talaj, lejtő, zsúfolt terek nehézséget jelenthet számára. Házon kívül botot vagy keretet igényelhet, hosszabb távhoz akár kerekesszéket is, amelyet képes hajtani.

GMFCS3: a gyermek házon belül is botot, járókeretet használ. Hosszabb táv megtételéhez kerekesszéket használ.

GMFCS4: Legtöbb helyzetben fizikai segítséget igényel, vagy motoros eszközt használ. járni csak fizikai segítséggel és rövid távon képes.

GMFCS5: A gyermek minden helyzetben fizikai segítséget igényel, teljes ellátásra szorul. Problémát okoz a fej emelése és megtartása, a törzs közepén tartása, a végtagok mozgatása.

1. ábra. GMFCS osztályozási rendszer szintjei (6–12 éves korban)

Nagymotoros Funkciók Mérése (GMFM)

A tipikusan fejlődő csecsemők, kisgyermekek motoros fejlődésének mérföldkövei mindenki számára ismertek. A CP-vel élő gyermekek motoros képességeinek fejlődése eltér tipikusan fejlődő társaitól, a fejlődés mértéke lassabb, részleges, elakadások jellemzik. A GMFM kidolgozásakor a motoros fejlődés azon mérföldkövei képezték a vizsgálati helyzetek és feladatok alapját, amelyeket a tipikus fejlődésű gyermekek 5 éves korban kivitelezni tudnak. (Russel, Rosenbaum, Avery 2002; Rosenbaum és mtsai 2002) A GMFM a nagymotoros funkciókat méri 5 területen: fekvés és fordulás; ülés; mászás és térdelés; állás; járás, futás és ugrás. A mérőeszköznek két változatát dolgozták ki: a 88 tételből álló GMFM-88, illetve ennek rövidebb változata a 66 tételt tartalmazó GMFM-66. A vizsgálat felöleli a nagymozgás funkciók teljes spektrumát a

háton fekve fejforgatástól egészen az egy lábon való ugrálásig. A GMFM megjelenése óta nemzetközileg széles körben használt mérőeszköz a CP-vel élő gyermekek nagymozgás funkcióinak felméréséhez. A GMFM mérőeszköz nemcsak az aktuális állapot felmérésére szolgál, hanem a változások kimutatására is megbízhatóan alkalmas. (Josenby, Gummesson, Jarnlo, Nordmark 2009; Rosenbaum és mtsai 2002; Russel és mtsai 2000; Russel D., Rosenbaum, Cadman és mtsai 1998)

Eredmények

Résztvevők jellemzői

A vizsgálatba került gyermekek jellemzőit az 1. táblázatban tüntettük fel.

	n	%
nem (n=119)		
férfi	68	57,1
nő	51	42,9
CP megjelenési formája		
spasztikus	82	68,9
diszkinetikus	7	5,9
ataxiás	13	10,9
kevert	6	5,0
hiányzik	11	9,2
GMFCS szint		
1. szint	21	17,6
2. szint	23	19,3
3. szint	23	19,3
4. szint	31	26,1
5. szint	21	17,6
IQ		
többségi (IQ \geq 70)	43	36,1
tanulásban akadályozott	45	37,8
hiányzó	31	26,1

1. táblázat. A résztvevők jellemzői

Legelőször a gyermekek GMFCS szintje szerinti eloszlását vizsgáltuk. A cerebrális parézissel élő személyekről magyarországi adatbázis nem létezik, így a *Surveillance of Cerebral Palsy in Europe* (SCPE) adataival vetettük össze.

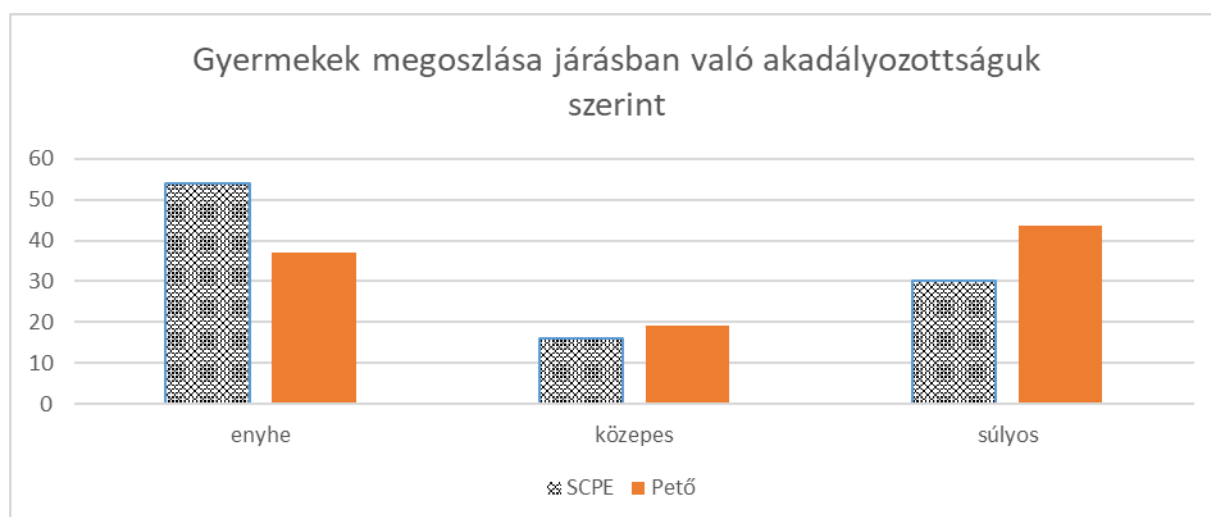
8 ország 14 központjának összefogásával 1998-ban alapították a *Surveillance of Cerebral Palsy in Europe* (SCPE) szervezetet, kifejezetten abból a célból, hogy egy központi adatbázis kialakításával figyeljék a CP előfordulásában, tüneteiben megjelenő irányokat és keretet adjanak a kutatásoknak. Bár adatbázisukban nem a GMFCS kategóriák alapján gyűjtik a nagymozgás funkciókkal kapcsolatos adatokat, azonban a GMFCS szinteket – az osztályozást megalkotókhoz hasonlóan (Russell és mtsai

1989) – az SCPE kategóriákhoz igazítottuk, hogy az adatok összehasonlíthatóvá váljanak. A kategóriák összevonását a 2. táblázat szemlélteti.

SCPE kategóriák	GMFCS szint
enyhe: segédeszköz nélkül képes önállóan járni	GMFCS 1-2
közepes: segédeszközzel (bot, rolátor stb.) képes önállóan járni	GMFCS 3
súlyos: önállóan nem képes járni (sem segédeszközzel sem anélkül)	GMFCS 4-5

2. táblázat. GMFCS szintek összevonása és egyeztetése az SCPE kategóriákkal

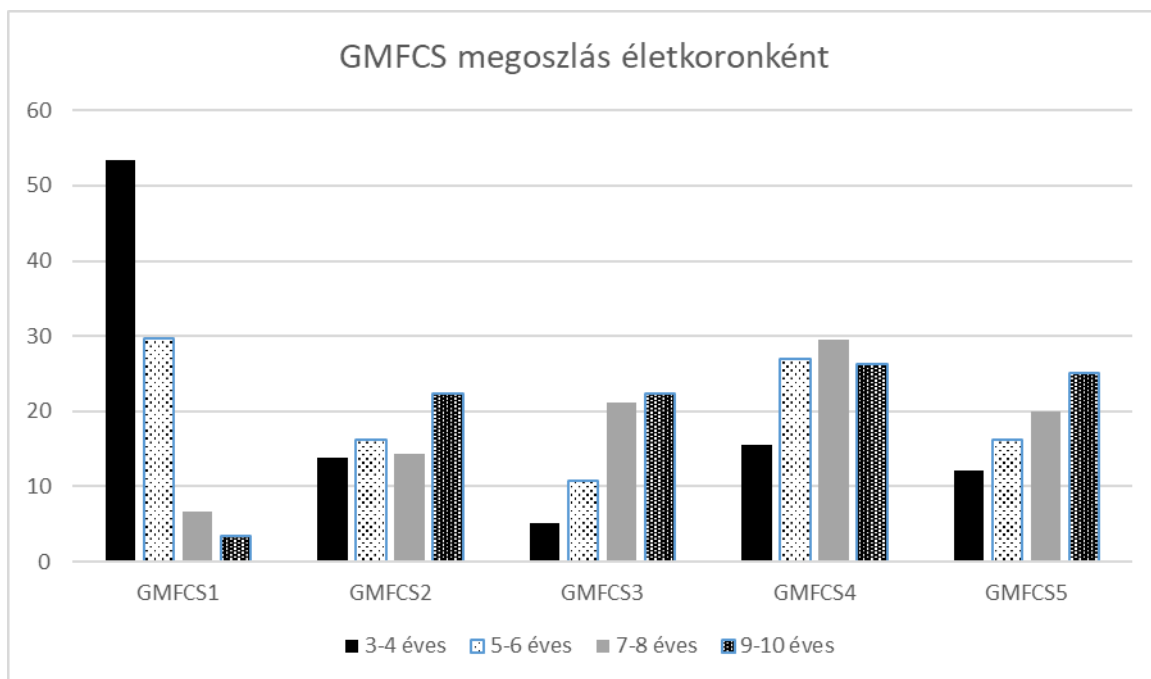
Az így kialakult csoportok összehasonlításához Beckung és mtsai tanulmányát (2008) használtuk, akik az SCPE adatbázisából az 1976 és 1996 között született, 14 Európai Központ által beküldött, összesen 9012 gyermek adatait vizsgálják. Az összehasonlítás ábrázolását a 2. ábra mutatja.



2. ábra

Látható, hogy az arány esetünkben majdnem fordított, mint az összesített európai átlag. Míg az SCPE adatbázisában található adatok alapján (Beckung, Hagberg, Uldall, Cans, 2008) a gyermekek 54%-a képes segédeszköz nélkül önállóan járni és a gyermekek 30%-a az önálló járásra segédeszközzel sem képes, addig a hozzánk járó gyermekeknek csak 36,9%-a képes segédeszköz nélkül járni, és 43,7% járásában súlyosan akadályozott, segédeszközzel sem tud járni.

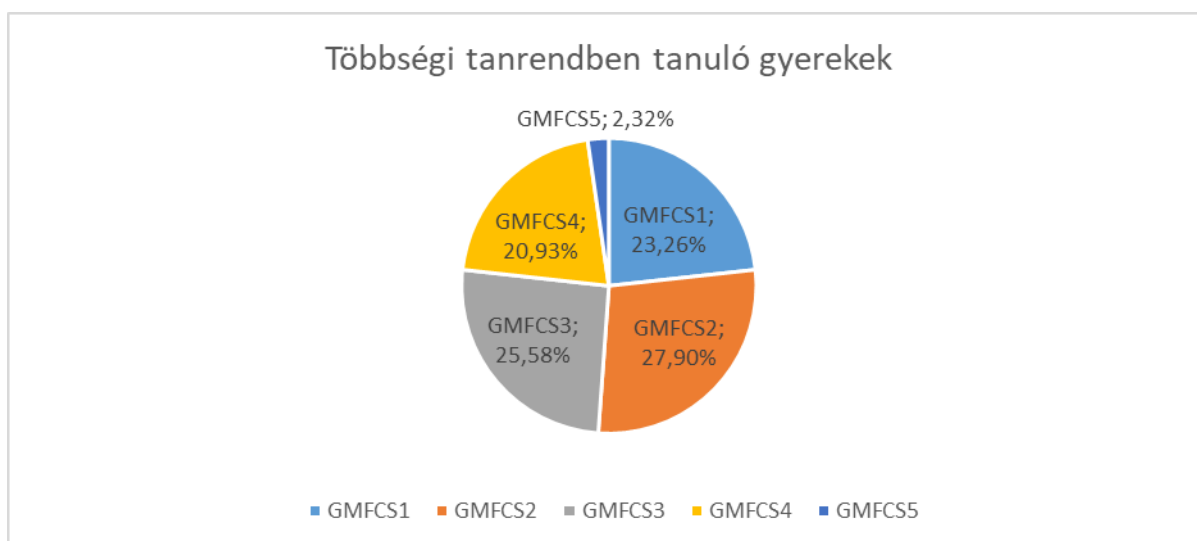
Megnéztük ezek után, hogy az életkor előrehaladtával hogyan változik a hozzánk járó gyermekek megoszlása nagymozgás funkcióik (GMFCS) alapján. (3. ábra)



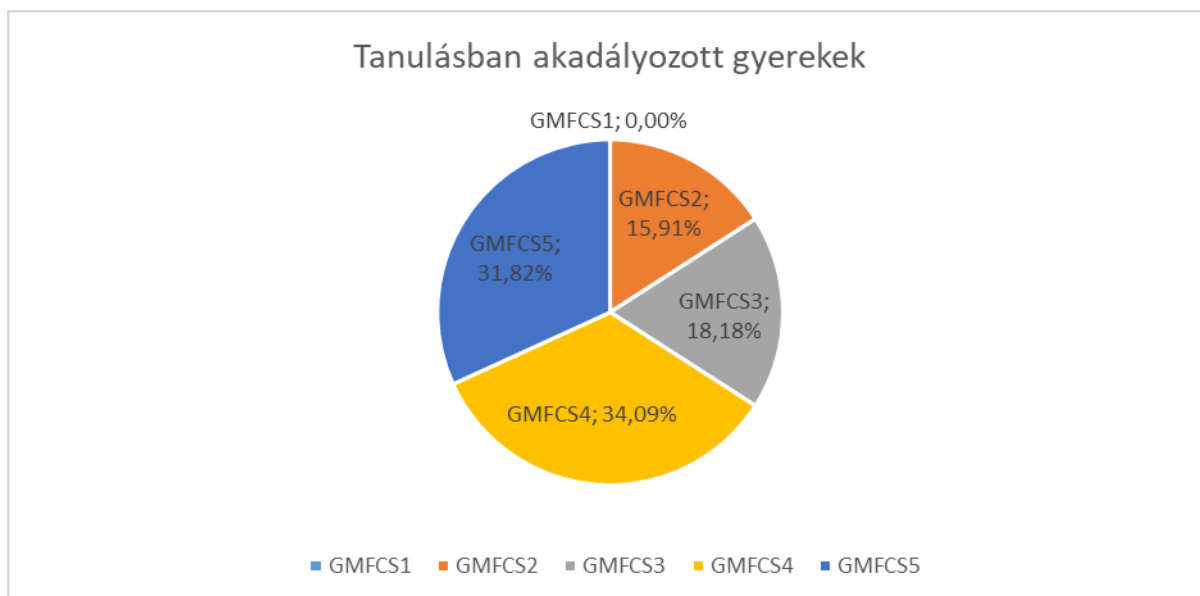
3. ábra

Leolvasható, hogy az életkor előre haladtával a nagymozgásban való akadályozottság szintje egyre növekszik. Míg a legkisebb általunk vizsgált életkorban (3–4 év) a mozgásukban legenyhébben akadályozott gyermekek (GMFCS1 és 2) aránya 67,23%, addig a 9–10 évesek között már csak 25,72%. A legsúlyosabban akadályozott gyermekek (GMFCS4 és 5) aránya viszont a 3–4 éves korban előforduló 27,59%-ról 51,32% -ra emelkedik.

Több tanulmány is igazolja, hogy az intellektuális képességek szintje összefüggést mutat a nagymozgás funkciók szintjével. (Reid, Meehan, Arnup, Reddihough 2018; Beckung, Carlsson, Carlsdotter, Uvebrant 2007) Éppen ezért megvizsgáltuk a többségi tanrenddel haladó és a tanulásban akadályozott gyermekek körében a nagymozgás funkciók szintjének megoszlását, melyet a 4. és 5. ábra szemléltet.



4. ábra. A többségi tanrendben tanuló gyermekek megoszlása GMFCS szint szerint



5. ábra. A tanulásban akadályozott gyermekek megoszlása GMFCS szint szerint

A többségi tanrendben tanuló gyermekek az enyhébb (GMFCS 1 és 2), illetve a közepesen akadályozott tanulók köréből kerülnek ki, míg a tanulásban akadályozott tanulók között feltűnően magasabb a nagymozgás funkciókban való súlyos akadályozottság (GMFCS 4 és 5).

Nagymozgás funkciók változása

A gyermekeknek a gyakorlóintézményben 7 éves korig (1. osztály év vége) évente két nagymozgás mérése készül, majd 2–4. osztályig évente egy, a felső tagozaton pedig kétevente egy-egy, 6. és 8. osztályban a tanítási év végén. A bevont adatok 5 évet ölelnek fel, ezért a 119 főnek az 5 év alatt több mérési eredménye is rendelkezésünkre állt.

A statisztikai elemzéshez a résztvevőket különböző csoportokra bontottuk. Figyelembe véve az utánmérésekben résztvevő gyermekek számát, elemzésünkben csak az egy, illetve a két év alatti változást vizsgáltuk.

Legelőször összevetettük az 1 év, illetve két év alatti változásokat. Mind egy év alatt, mind pedig két év alatt minden területen és összesítve is a gyermekek eredményei javultak, és a különbség minden esetben szignifikáns, melyet a 3. és 4. táblázatok mutatnak be.

	Páronkénti eltérések				
	Átlag (1-2. év)	Szórás	t	df	p
1.év A % - 2.év A %	-5,03	11,00	-4,551	98	,000*
1.év B % - 2.év B %	-3,94	12,85	-3,050	98	,003*
1.év C % - 2.év C %	-5,24	12,90	-4,044	98	,000*
1.év D % - 2.év D %	-3,78	16,54	-2,275	98	,025*
1.év E % - 2.év E %	-5,2	15,61	-3,317	98	,001*
1.év Összesített % - 2.év Összesített %	-4,64	9,19	-5,026	98	,000*

*. Szignifikáns eltérés 0,05-ös szignifikanciaszint mellett

3. táblázat. 1 év különbséggel mért GMFM eredmények közti eltérések vizsgálata páros mintás t-próbával N=99

	Páronkénti eltérések				
	Átlag (1-3. év)	Szórás	t	df	p
1.év A % - 3.év A %	-2,89	7,31	-2,503	39	,017*
1.év B % - 3.év B %	-4,83	14,17	-2,157	39	,037*
1.év C % - 3.év C %	-6,55	12,93	-3,204	39	,003*
1.év D % - 3.év D %	-6,99	17,13	-2,580	39	,014*
1.év E % - 3.év E %	-10,4	13,71	-4,788	39	,000*
1.év Összesített % - 3.év Összesített %	-6,33	8,89	-4,502	39	,000*

*. Szignifikáns eltérés 0,05-ös szignifikanciaszint mellett

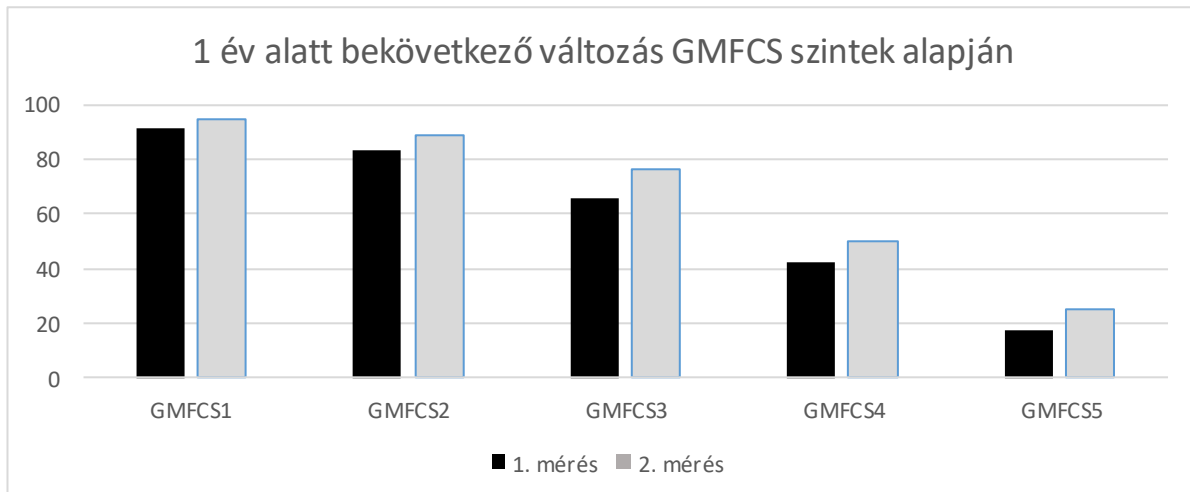
4. táblázat 2 év különbséggel mért GMFM eredmények közti eltérések vizsgálata páros mintás t-próbával n=40

Tovább vizsgálódva, az 1 év alatt bekövetkező változásokat (n=67) először életkor szerint, majd GMFCS szint szerint (5. ábra) csoportokra bontottuk.



5. ábra

Az 5. ábráról leolvasható, hogy a 3–4 évesek körében a GMFM eredményében tapasztalható átlagos változás 10,6%, az 5–6 évesek körében 7%, a 7–8 évesek körében 5,5%, míg a 9–10 évesek körében már csak 2,2%. A Páros mintás t-próbát elvégezve az eredmények szignifikánsak a 3-4 évesek ($p=0,001$), az 5-6 évesek ($p=0,020$) és a 7-8 évesek ($p=0,000$) csoportjában.



6. ábra

A nagymozgásban való akadályozottság alapján kialakított csoportokban (6. ábra) 1 év alatt a változás pozitív irányú mindegyik csoportban. A legnagyobb mértékű fejlődés a közepesen akadályozott (GMFCS3) csoportban (10,93%) tapasztalható, utána következnek a nagymozgásukban súlyosan akadályozott gyerekek (GMFCS4: 7,51%); GMFCS5 7,24%), és legkisebb mértékű a fejlődés a nagymozgásukban enyhén akadályozottak kategóriáiban (GMFCS2: 5,58%; GMFCS1: 3,27%).

Megbeszélés

A nagymozgásban való akadályozottság szerinti eloszlás összehasonlításához magyarországi adatbázis nem, de európai adatbázison alapuló tanulmány rendelkezésünkre állt (Beckung és mtsai 2008), és ez alapján intézményünkben az eloszlás éppen fordított, mint az európai átlag: az enyhébb mozgásfogyatékossgal élő gyermekek kisebb arányban, a súlyosabb akadályozottsággal élő, önállóan járni nem tudó gyermekek aránya magasabb. Életkoronként is vizsgálva ezt az eloszlást megállapíthatjuk, hogy az életkor előrehaladtával csökken az enyhébb és növekszik a súlyosabb korlátokkal élő gyermekek aránya intézményeinkben. 9–10 éves korban az enyhébb korlátokkal élő gyermekek aránya kb. a fele, míg a súlyosabb korlátokkal élő gyermekek aránya kb. a duplája az európai átlagnak. Ez a tendencia megfelelt előzetes elvárásainknak és tapasztalatainknak. Egyre több CP-vel élő gyermek tanul a többségi köznevelési intézményben. A mozgásában súlyosan korlátozott gyermekek számára azonban a többségi iskola nem minden esetben tudja nyújtani a gyermek szükségleteinek megfelelő nevelés kereteit. Így a szegregáltan oktató intézmények falai között egyre inkább a súlyosabb nehézségekkel küzdő gyerekek vannak jelen, és az enyhébb nehézségekkel küzdő gyermekek a többségi intézményekbe kerülnek.

Több vizsgálat is igazolja, hogy az intellektuális képességek és a nagymozgás funkciók között szoros összefüggés mutatkozik. Éppen ezért megnéztük a többségi tanrendben tanuló és a tanulásban akadályozott gyermekek csoportjában a GMFCS eloszlást. Itt a szakirodalom alapján elvárható minta rajzolódott ki, vagyis a többségi tanrendben tanuló gyermekek nagyobb arányban a mozgásukban enyhén (GMFCS1 és 2) és a közepesen (GMFCS3) akadályozott gyermekek köréből kerülnek ki, míg a tanulásban akadályozott tanulók a mozgásukban súlyosabban akadályozott (GMFCS 4 és 5) csoportból. Ez az eredmény összecseng Reid és mtsai (2018), valamint Beckung és mtsai (2007) eredményeivel, hogy az intellektuális képességzavar – vizsgálatunkban csak a tanulásban való akadályozottság – erős összefüggést mutat a mobilitási képességgel.

Az eredményt árnyalja egy korábbi vizsgálatunk, melyben a többségi tanrendben tanuló gyermekek tanulási képességeit vizsgáltuk (Vissi, Feketéné Szabó, Papp 2020), és ahol a GMFCS szintek alapján a gyermekek tanulási képességei nem tértek el jelentősen, vagyis a nagymozgás funkciók szintje és a tanulási képességek között összefüggés nem igazolódott.

A két eredmény együtt érdekes irányba mutat. A tanulásban akadályozott gyermekeknél – ahogy nevéből is adódik – a hangsúly a tanulási képességek akadályozottságán van. A két vizsgálat alapján, amennyiben a tanulási képességek zavara eléri azt a szintet, hogy a gyermek a tanulásban akadályozottak kategóriájába kerül, úgy mozgásban való akadályozottságával ez összefüggést mutat. Azonban ha tanulási képességei ennyire nem érintettek, és a többségi tanrend szerint haladók csoportjába kerül, akkor az összefüggés a nagymozgás funkciók és a tanulási képességek között nem mutatkozik.

Elegendő adat állt rendelkezésünkre, hogy a GMFM-ben elért értékek egy, illetve két év alatt bekövetkező változásait megvizsgáljuk. Összességében tekintve mintánkat, az eredmények minden területen és az összesített mutatóban is pozitívan változtak, vagyis a gyermekek nagymozgás funkciói fejlődtek. Az eredmény minden területen szignifikánsnak bizonyult.

Az 1 év alatt bekövetkező változásokat életkori és GMFCS szint szerinti csoportbontásban is megnéztük. Életkor alapján azt láthattuk, hogy a legnagyobb változás az alacsonyabb életkorokban jelenik meg, majd, bár a változás továbbra is pozitív irányú – a változás mértéke az életkor előrehaladtával csökken. Ez az eredmény megegyezik a korábban ismertett vizsgálatok eredményeivel, melyek a fejlődés lassulását találták. (Hanna és mtsai 2009; Beckung és mtsai 2008; Harries és mtsai 2004; Rosenbaum és mtsai 2002) Szintén egyezők eredményeink Rosenbaum és mtsai (2002) eredményeivel abban a tekintetben, hogy az első öt évben a motoros fejlődés gyorsabb, 5–7 éves kor között a fejlődés lassul, de nem egyezett abban, hogy a fejlődés 6–7 éves korban eléri a tetőpontot, majd megáll. A szakirodalomban ismertett vizsgálatok eredményei eltérnek a fejlődés tetőpontjának, majd az utána bekövetkező lassulásnak vagy esetleg hanyatlásnak idejében. Jelenlegi eredményeink Hanna és mtsai (2009) eredményeihez állnak legközelebb, hogy a fejlődés tetőpontja 7–8 éves korban következik be, illetve Beckung és mtsai (2007) véleményét támasztják alá, hogy sok gyermek a tetőpontot nem 6–7, hanem későbbi életkorban éri el.

A GMFCS szint szerinti vizsgálatnál a GMFCS3 csoportban mutatkozott a legnagyobb mértékűnek a fejlődés, utánuk következtek a GMFCS4 és 5 csoportok-

ban, míg az enyhébben korlátozott, GMFCS2 és 1 csoportokban volt a legkisebb mértékű. Ez az eredmény részben összecseng Harries és mtsai (2004) eredményeivel, a közepesen akadályozott csoport (GMFCS3) ment keresztül a legnagyobb fejlődésen. Annak megállapításához, hogy a fejlődés a csúcspontot esetükben – és a többi GMFCS csoport esetében – melyik életkorban éri el, illetve hogyan alakul a nagymozgás funkcióinak állapota a tetőpont elérése után további vizsgálatok szükségesek.

Összefoglalva, az itt ismertetett eredmények csak kiindulópontoknak tekinthetők, amelyeket a további adatgyűjtés árnyalhat, pontosíthat. További adatgyűjtésünk és vizsgálódásunk tárgya továbbá a tanulási képességek fejlődése, változása a CP-vel élő gyermekek körében, illetve annak vizsgálata, hogy a GMFCS szint, az intellektuális képességek, vagy egyéb változók milyen hatással vannak a mozgásfejlődésre, és melyik változó szerepe a leghangsúlyosabb. A jövőben szeretnénk felrajzolni a lehetséges fejlődési utakat, mely nem csak meglévő ismereteinket, tudományos hátterünket gazdagítaná, hanem segíthetné a szakembereket az elvárások kialakításában, a közeli és távolabbi célok kitűzésében, a szülőkkal való párbeszédben.

Irodalomjegyzék

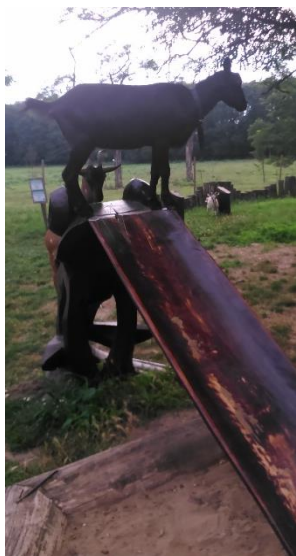
- Beckung, E. – Carlsson, G. – Carlsdotter, S. – Uvebrant, P. (2007): The natural history of gross motor development in children with cerebral palsy aged 1 to 15 years. *Developmental Medicine & Child Neurology* 49:, 751–756.
- Beckung, E. – Hagberg, G. – Uldall, P. – Cans, C. (2008): Probability of Walking in Children With Cerebral Palsy in Europe. *Pediatrics* 121:1, 187-192.
- Blair, E. – Cans, C. (2018): The definition of Cerebral Palsy. In Panteliadis (szerk.). *Cerebral Palsy*, 13–17. Springer Link.
- Bodkin, A. – Palisano, R. – Rosenbaum, P. – Walter, S. – Russell, D. – Wood, E. – Galuppi, B. (1998): Development and reliability of a system to classify gross motor function in children with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 214–223.
- Elmont, B. (2019). Cerebralparesis és egyéb, nem progresszív mozgászavarok. In: Vekerdy-Nagy Zs. A gyermekrehabilitáció sajátosságai. Bp., 600–602.
- Hanna, S. – Rosenbaum, P. – Bartlett, D. – Palisano, R. – Walter, S. – Avery, L. – Russel, D. (2009): Stability and decline in gross motor function among children and youth with cerebral palsy aged 2 to 21 years. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 295–302.
- Harries, N. – Kassirer, M. – Amichai, T. – Lahat, E. (2004): Changes over years in gross motor function of 3–8 year old children with cerebral palsy. Using the Gross Motor Measure (GMFM-88). *Isr. Med. Assoc. Journal* 6, 408–411.
- Hógye Zs. – Jenei Z. – Vekerdy-Nagy Zs. (2016): Felső végtagi funkcionális tesztek használata a rehabilitációban – Melyiket válasszuk? *Rehabilitáció* 26., 221–229.
- Johnson, A. (2002): Prevalence and characteristics of children with cerebral palsy in Europe. *Developmental Medicine & Child Neurology* 44., 633–640.
- Josenby, A. – Gummesson, C. – Jarnlo, G. B. – Nordmark, E. (2009): Longitudinal Construct Validity of the GMFM-88 Total Score and Goal Total Score and the GMFM-66 Score in a 5-Year Follow-up Study. *Physical Therapy*, 89 (4), 342–350.

- Morris, C. (2007): Definition and classification of cerebral palsy. A historical perspective. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 3-7.
- Palisano, R. – Rosenbaum, P. – Bartlett, D. – Livingston, M. (2007): Content validity of the expanded and revised Gross Motor Function Classification System. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 744-750.
- Palisano, R. J. (2007): GMFCS-E & R Gross Motor Function Classification System: Expanded and Revised. Canchild centre for childhood disability research. Ontario, Canada.
- Reid, S. – Meehan, E. – Arnup, S. – Reddihough, D. (2018): Intellectual disability in cerebral palsy. A population-based retrospective study. *Developmental Medicine & Child Neurology* (60)7, 687-694.
- Rosenbaum, P. – Paneth, N. – Leviton, A. – Goldstein, M. – Bax, M. (2007): A report: the definition and classification of cerebral palsy April 2006. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 8-14.
- Rosenbaum, P. – Walter, S. – Hanna S. – Palisano R. – Russell, D. – Raina, P. – Galuppi, B. (2002): Prognosis for gross motor function in cerebral palsy. *JAMA* 288, 1357-1363.
- Russel, D. – Avery L. – Rosenbaum, P. – Raina, P. – Walter, S. – Palisano, R. (2000): Improved scalling of the gross motor function measure for children with cerebral palsy. *Physical Therapy*, 873-885.
- Russel, D. – Rosenbaum, P. – Avery, L. (2002): Gross Motor Function Measure (GMFM-66 & GMFM-88) Users Manual. *Clinics in Developmental Medicine*, London, England.
- Russel, D. – Rosenbaum, P. – Cadman, D. et al. (1998): The gross motor function measure. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 341-352.
- Russel, D. – Rosenbaum, P. – Cadman, D. – Gowland, C. – Hardy, S. – Jarvis, S. (1989): The gross motor function measure: a means to evaluate the effects of physical therapy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 341-352.
- Sandstrom, K. – Alinder, J. – Oberg, B. (2004): Description of functioning and health and relations to a gross motor classification in adults with cerebral palsy. *Disability & Rehabilitation*, 1023-1031.
- Vissi T. – Feketéné Szabó É. – Papp G. (2020): Tanuláshoz szükséges készségek mérése DIFER programcsomaggal cerebrális parézissel élő gyermekek körében iskolába lépéskor. *Gyógypedagógiai Szemle*, 113-130.
- Wood, E. – Rosenbaum, P. (2000): The gross motor function classification system for cerebral palsy: a study of reliability and stability over time. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 2000; 42, 292-296.

A játék profán oldalán túl¹

Valentné Albert Éva²

Mi a játék célja a biológia, azon belül is az etológia szemszögéből? Mi a játék szerepe a humánetológia nézőpontjából? Az emberi játék mennyiben profán? Vajon az idő és a tér profán és szent kettősségét értelmezhetjük a játékra vonatkoztatva is? Milyen szerepe lehet egy iskolai játéknak? A dolgozatban ezekre a kérdésekre igyekszünk választ keresni elsőként az etológia majd a humánetológia tárgyköréből merítve egy-egy példa kiemelésével, leíró jellegű összehasonlításával. Ezt követően áttekintjük röviden a felsorolt szakirodalmak segítségével az egyik legrégebben játszott játék, a bújócska évszázadokon átívelő európai változatait, képzőművészeti és irodalmi példákat is felvonultatva. A történeti leírást magyarországi játékleírásokkal zárjuk. Részletesen elemzünk egy különleges, a Szent Szív Társaság iskoláiban játszott változatot. A játék lefolyását az interjú módszerével, valamint elsődleges forrásként használt visszaemlékezés segítségével rekonstruáltuk. Az elemzésben kitérünk a játékban fellelhető különbségekre, változtatásokra, megkeresve bennük az egyedi nevelési tartalmakat, feltárva rajtuk keresztül a játék profánon túli dimenziójának megnyilatkozásait.



1. kép. Kecskék játéka
Zalakomáron a
Bivalyrezervátumban
2014-ben.
(Fotó: Valent Zsolt)

A játék nem emberi találmány. Csányi Vilmos *Etológia* című könyvében számos példát olvashatunk az állatvilágban előforduló játékokról. Fiatal őzgidák „Enyém a vár, tied a lekvár” játékát számos alkalommal megfigyelték. A gida egy kisebb buckára, dombra állva dobantgatással jelzi a játék kezdetét. Ezután a többi gida a dombra szalad, és onnan óvatosan „játékosan” lökdösi lefelé a kezdetben tetőn állót. Amikor a gida lekerül a dombról, a játékban az őt lelökő áll a bucka tetejére és új játék kezdődik. Fontos szabály, hogy agressziónak nyomát sem találjuk. (Csányi 1994, 431.)

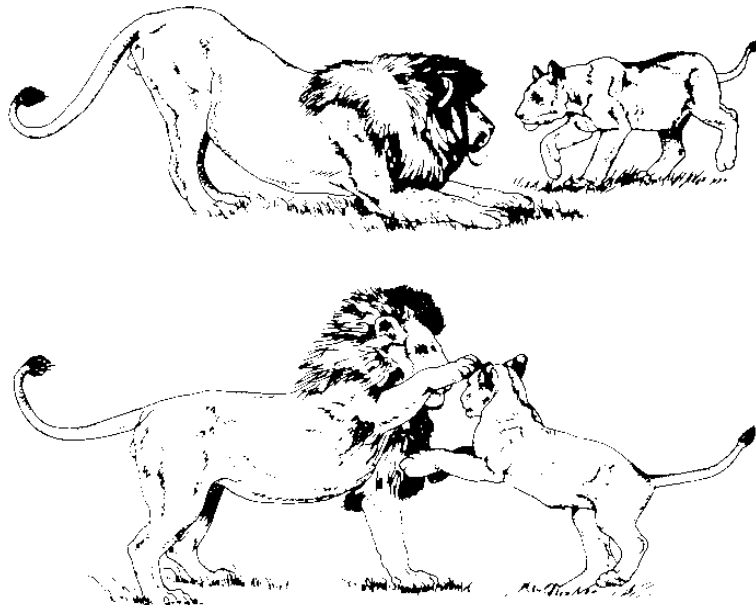
Mi a játék szerepe az állatvilágban? A játék csupán a fiatalok felesleges energiáinak levezetése lenne? Csányi szerint ez az elképzelés nem állja meg a helyét. A játék, újabb elméletek szerint, sokkal inkább tekinthető egyfajta edzésnek, a később használandó izmok fejlesztésére. Esetleg a felnőttek életének egyes viselkedésmintáit segít begyakorolni? Amennyiben ez helytálló volna, akkor a játékban ügyesebb egyedek felnőttként hatékonyabbak lennének a vadászatban, ez azonban nem így van. A játék célja biológiailag nem magyarázható egyértelműen. Szerepe azonban sokrétű. A szociális játékok segítik a társas viselkedésformák kialakulását, rangsor kialakítását már a fiatal egyedek között is. A játék arra való, hogy az egyed kipróbálhassa, kombinálhassa az általa létrehozható viselkedési formákat, egy mentális daraboló és

¹ Valentné Albert Éva (2014): A játék profán oldalán túl. In: Fehér Ágota; Fülöpné Erdő Mária; Mészáros László (szerk.) „In Caritate Perficias.” A keresztény nevelés mint társadalmi érték. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác, 280–288. tanulmány képekkel kiegészített változata.

² Valentné Albert Éva főiskolai adjunktus, SE PAK

összerakó mechanizmus a biológiailag öröklött és a tanult formák között. (Csányi 1994, 431-435.)

A játék fontosabb jellemzői: többnyire fiatal egyedekre jellemző, létezik egy játékra felhívó jel, arc, emellett létezik sajátos játékos hang is, amely gátolja a játszótárs agresszióját. Ezután minden csak „játékból” van... Előfordul, hogy tárgyak bevonásával történik (holló, amely hátán fekvé fel-feldobál egy ágacskát a karmaival, majd a csőrével próbálja meg elkapni). (Csányi 1994, 433-434.)



2. kép. Játékra invitáló hímoroslán (Csányi 1994, 431.)

A humánétológia tárgyköréből röviden megmutatjuk a játék kulturális befolyásoló szerepét két, biológiailag hasonló környezetben élő, de merőben eltérő túlélési stratégiát alkalmazó humán törzsön keresztül Csányi idézett könyvéből, melyben Eibl-Eibesfeldt 1989-ben megjelent művére hivatkozik. A könyv busman és yanomamo törzsek eltérő nevelési és viselkedésmintázatait vizsgálja.



3. kép Busmanok

<http://thevagabondadventures.com/us/tsumkwe-bushmen-photo-diary> (letöltve: 2014.04.24.)

Megállapítja, hogy a legharciasabbnak tartott yanomamok gyermekeiket korán kényszerítik „harcias” játékokra, ahol egymás bántalmazása, fizikai legyőzése a cél. A játék alól sírással kibúvó gyermekeket kinevetik, kicsúfolják. Így a gyermekek korán megtanulják túrni a fájdalmat, és igyekeznek minél inkább megfelelni az elvárásoknak, minél hatékonyabban legyőzni a másik „játszótársat”. Míg a busmanok gyermekeiket nem a kompetitív játékokra ösztönzik, hanem a kooperációt igénylőkre, konfliktushelyzeteiket igyekeznek minél békésebben megoldani.

Mindkét törzs esetében szűkösek az erőforrások. A busmanok felnőtt egyedei azonban a helyzet megoldására kooperatív technikákat alkalmaznak a szerény mezőgazdaság fenntartásával, míg a brazil yanomamok a szintén szűkös őserdei nyersanyagokat állandó harcban igyekeznek megszerezni. Azaz a korai bevésődési időszakban játszott játékok komoly hatással lehetnek a későbbi agresszió egyes formáira. (Csányi 1994, 707–708.)



4. kép. Yanomamok Braziliában

<http://www.br.de/themen/wissen/humanethologie-irenaeus-eibl-eibesfeldt-100.html> (letöltve: 2014.04.24.)

Ebből a szempontból figyelve érdekes megvizsgálni, hogy egy adott játéktípus milyen módosulásokon esett át, hol milyen céllal játsszák? Az eltérést mi okozza? Később ez milyen emléknymot hagy?

A jelen vizsgálódás tárgyát a bújócska játék képezte. A játék különböző fajtáinak említését megtaláljuk egy 1649-ből származó konstantinápolyi török könyvben, mely egy főrangúak között játszott bújós játékról számol be. (Paládi-Kovács 1988–2002, 643.)

Korábbi említéseket és részletesebb játékleírásokat találunk Endrei és Zolnay *Társasjáték és szórakozás a régi Európában* című munkájában. A szerzők a bújócskát a *Szabadtéri játékok* azon belül is a *Keresők, kitalálók* közé sorolják. Az egyszerű, elsősorban gyermekek által játszott, *Bújócska* (Cachette) ritkán jelenik meg leírásokban, bár XIII. Lajos (1601–1643) gyermekkoráról készült naplójában van rá példa. Shakespeare is megemlíti, mint gyermekjátékot 1598-ban „...bújócsdi, régi jó gyerekjáték”. (Shakespeare 1598/1886) Érthető okokból a felnőttek körében elterjedt társasjáték változatok leírásai maradtak inkább fent, mint például Rabelais (1494–1553) leírásában szereplő *Ruhaeldugódsi* (Cutte cache), amelyben az elrejtett tárgy keresésére indulónak a többiek a tűz-víz vagy forró-hideg jelzéssel segítenek a tárgy fellelésében. A *Szembekötödsdit* mint a hunyás egy változatát már az ókori görögöknél is megtaláljuk *Érclegy* néven. A bekötött szemű fogó „Érclegyet kergetek” felkiáltással próbálja megfogni a többieket, mire azok „Kergeted, de meg nem fogod”

mondattal válaszolnak. Feltételezhetően az emberáldozatok korába nyúlik vissza a skót változat amelyben, akit a fogó megérintett az „megégett” jelzöt kapott. A középkorból eredeztethető angol változat neve *Pöröly Colin* (Colin Maillard), amely a 999-ben zajlott csata egy lovagját idézi, aki megvakulva is tovább irtotta a sereget. (Endrei, Zolnay 1986, 79–81.)

Rabelais hangulatos leírását idézzük 1533-ból Faludy György fordításában: „Nos, ahogy az ülésterembe lépek, a tisztviselőket ott találtam, amint fölöttébb egészséges módon éppen szembekötösdi játszottak. Nem tudok visszaemlékezni, vajon ebéd előtt volt-e, vagy után, de ez a ténykörülmeny elhanyagolható, tekintve hogy a szembekötösdi illedelmes, tisztességes, legális, e mellett a régi görögöktől eltanult játék, lásd *De inventoribus et inventaribus Szembekotosdium*. Szembekötösdiért semmiféle törvényszabta büntetés nem jár, ahogy *A szabad művészetek gyakorlása és a szórakozás* című rendelkezésekből kiderül. Ahogy visszagondolok erre, magam előtt látom Tielman Picquet urat, ki fogó volt és hasát paskolta röhögtében, amikor vaksin tapogatódzva sorra leverte a tanácsnok urak süvegeit, kik háta mögé sompolyogtak és úgy akartak fejére koppintani.” (Rabelais, Faludy 1533/1989, 293.)

A *Csuklya* (chapifou) nevű francia játék a nevét onnan kapta, hogy a fejfedőt fordítva helyezték a fogó fejére, a többiek viszont levették sajátjukat és azzal csapkodták meg a fogót. A játék, amelyben mind a két nem képviselőit megtaláljuk a játékosok között, igen népszerű volt a felnőttek körében, amelyre számos korabeli német költő is utal, de olvashatunk Gusztáv Adolf svéd király ezredeseivel folytatott játékaról is. Az *Erre csörög a dió* játék egyik változatát Froissart (1337 körül – 1405 körül) írja le, amelyben kagylóban zörgő kavicsok hangjával segítenek a fogón. Hasonló játéknak tekinthető a francia *briché*, melyben a közepén ülő, bekötött szemű résztvevő bottal megérinti valamelyik játékost, akinek eltorzított hangon kell mondania valamit. Ha a hunyó eltalálja, ki volt az, helyet cserélnek. E játék gyakran szerepel különböző peres iratokban, első említése 1270-ből származik. Ezen játék másik változata, amelyben a hunyó bottal valamely tárgyat kell hogy eltaláljon, esetenként összetörjön, a *Vakon tojást ütni* (Blind ei Slaan) holland játék, amelynek köcsöggel játszott változatát Bruegel 1560-ban festett *Gyermekjátékok* című festményén is megtaláljuk.



5. kép. Pieter Bruegel az idősebb: Gyermekjátékok (1560) részlet
http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/e5/Pieter_Bruegel_d._%C3%84._041b.jpg (letöltve: 2014.04.24.)

A képen a bekötött szemű gyermek társa ütögeti az edényt, irányt adva segítségül a hunyónak. 1428-ban kiadott rendelet engedélyezi a hasonló *Fazékverés* (Hafen schlagen) nevű játékot Nördlingenben, de Rabelais is leírja *Casse pot* néven. Hasonló játék a *Saccomazzone*, amelyet Orazio Mochi XVII. századi szobráról is ismerhetünk.



6. kép. Orazio Mochi: Saccomazzone (1625)
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Romolo_del_Tadda_e_orazio_mochi,_gioco_del_saccomazzone,_1613-20,_02.JPG (letöltve: 2020.12.10.)

A sort a *Ki tette?* (qui féry?) elnevezésű játék zárja, melynek egyik ábrázolását megtaláljuk I. (Anjou) Károly (1288–1342) egyik aranyból készült ötvöstárgyán is. A hunyó az arcát valamely résztvevő ölébe hajtja és hátrateszi egyik kezét (bár ez

utóbbi el is maradhat a játék közegetől függően), a többiek közül pedig valaki rácsap, és a hunyónak ki kell találnia ki volt az. (Endrei, Zolnay 1986, 79–81.)

Az európai kitekintés után ismerkedjünk meg a leggyakoribb magyarországi változatokkal. A játék a Magyar Néprajz besorolását tekintve a *Szellemi játékokhoz* azon belül a *Rejtő-kereső játékokhoz* tartozik. A könyv két változatát írja le, a *Sima bújócskában* a hunyó, (humó vagy kumó) egy kijelölt helyen számol, mialatt a többi résztvevő elbújik. Ezután a hunyó felkiált: „Aki bújt, bújt, aki nem, nem, (de én) megyek!”, majd a többiek keresésére indul. Az első megtalált lesz az új hunyó, a többiek maguktól előjönnek. Az *Ipi-apacs* változatban a hunyó, amint fellel valakit, a korábban kijelölt „apacsfához” szalad és például így kiált: „Apacs a ... (pl. Kis Pista), apacs, apacs, apacs!”. Amennyiben óvatlan volt, őt is „leapacsolhatják”, és akkor ismét neki kell hunynia. Csapatban játszott bújócska a *Katonázás*. Az egyik csapat tagjai hunynak, míg a másik csapat tagjai elbújnak. A keresők megtaláláskor a bújó nevét kiáltják, mire az kiesik a játékból. A játék addig tart, amíg minden bújót meg nem találnak, azután cserélik a szerepeket. Megtévesztésül azonban a bújók kicserélhetik ruháikat, és ha a keresők rossz nevet kiáltanak, ismét ők lesznek a hunyók. A Magyar Néprajz ebbe a játéktípusba sorolja a betyárvilágot idéző *Rabló-pandúr* játékot is. (Paládi-Kovács 1988–2002, 643–644.)

Kiss Áron a *Magyar gyermekjáték-gyűjteményben* 1891-ben egy Cigóra nevű bújócska játékot ír le. Ebben a játékban csak leányok játszanak a leírás szerint. Egyikük lekuporodik középen, a többi a szoknyáját fogja. Egy másik leány körbemeget és verset mond, miközben maga mögé sorakoztatja a körben álló lányokat. Amikor mindenki mögé gyűlt, elszaladnak és elbújnak, kivéve egyet, akinek be kell takargatnia a hunyót, majd ő is elbújik. A hunyót ördögnek nevezik, és akit először megtalál, az lesz az új ördög. (Kiss 1891, 266.)

Justné Kéry Hedvig a következőképp mutatja be *Ősi és népi játékok élmény-lefolyása és jelentőségük* c. munkájában a játékot. A bújócskában rendszerint egy hunyó és több bújó játszik. Kiolvastó mondóka dönti el, ki legyen a hunyó. A hunyó behunyt szemmel számlál, amíg a többiek elbújnak. Ezután keresésükre indul, és akit megtalált, annak elő kell jönnie. A játék lefolyása két szakaszra osztható. Az első a veszélyt kereső tevékenység. Az elbújás jelenti az oltalmat, melyet senki sem hagy el magától. A második szakaszban megszűnik a védettség, a hunyó felfedi a rejtekhelyet. (Kéry 1975, 21.)

A *holland bújócska* a tavaszváráshoz kapcsolódik. Fialatok madár, virág, bogár-kereső népszokását eleveníti fel, melyben a bújók madarakat utánzó mozgással menekülnek a „vadász” hunyó elől. Az *Ipiapacs* játéknál egy „ház” is szerepet játszik. A hunyó itt végzi a számolást, ezt követően keresésre indul. A játék három szakaszból áll. Az első az elbújás, ideiglenes védettség, a második a búvóhely elhagyása az oltalmat adó „ház” elérésének céljából, a kitörés a védett helyzetből. A harmadik rész pedig a játék befejezése, az összes bújó megtalálása, új és végleges biztonság keresése és megtalálása a „házban”. „Kinél van a sulykoló?” finn játék az *Ipiapacs* egy változata. A hunyó egy kőnél ötvenig számol, amíg a többiek elbújnak. Egyiküknél egy tárgy van, egy sulykoló. A hunyónak nem elég meglátnia a bújót, de meg is kell érintenie. A játék célja a sulykoló birtokosát megtalálni. Amint ez megtörténik, a játéknak vége, a sulykolót birtokló lesz az új hunyó, a korábbi hunyóból pedig a sulykolót birtokló. Amennyiben a sulykolót birtokló odafutva eléri a követ, „a fa

hazakerült” kijelentéssel győz, és az eddigi hunyónak kell ismét számolnia. A súlykolót birtokolót a többiek segíthetik, és a helyváltoztatás a számolás után megengedett. (Kéry 1975, 20–23.)

Kéry szerint a játék magyarázata egyfelől a keresés és felfedeztetés veszélyének átélésén másrészt az elszakadás és visszatérés élményében, a gyermek anyjától való elszakadásának félelme és a megtalálás, megtaláltság örömeinek újra átélésében keresendő. (Kéry 1975, 31–32., 58.)

E játéknak egy különleges változatát is bemutatjuk, amelynek bizonyos elemeit az 1800-as évek óta szinte változatlan formában és környezetben játsszák el a Sacré Coeur iskoláiban mind a mai napig. Ádám Márta egykori növendék visszaemlékezését idézzük:

„...és a Cache-cache a csapatos bújócska. Minden csapattal játszott egy-egy fiatal *mère*,³ feltűrt köténnyel rohant velünk együtt keresztül-kasul az egész házon, hajkurászva az ellenfél csapatát. Ugyanis aki hármat közülük elkapott, az lett a győztes. Részben halálos csendben lapultunk valahol, másrészt a győztes diadalordításától zengett a ház. A *mère*-ek által készített apró ajándékok voltak a győztesek jutalma, a vesztesek pedig vigaszdíjat kaptak. Mennyi munka, fantázia szeretet rejlett mindezek megszervezésében, előkészítésében.” (Ádám 2005, 8–9.)

A *Cache-cache* franciául bújócskát jelent, ennek a változatnak nincs külön elnevezése, sok tekintetben a fent említett *katonázáshoz* hasonlít. A leíráshoz kiegészítést fűzünk Ádám Márta szóbeli közlése alapján. A játék kezdetén két csapat alakul. A csapattagokat a *mère*-ek választják ki. Először az egyik mond egy nevet, azután a másik egyet, felváltva, amíg el nem fogynak a gyerekek. Pénzfeldobással dől el, melyik csapat a kereső, melyik a bújó. Mindkét csapatnak van egy bázisa. A bújás idejét előre megbeszélik. A kereső csapat a bújás ideje alatt a saját bázisán várakozik. A bújó csapat minden tagja ugyanazon helyre rejtőzik, alkalmasint egy tanterembe. A megbeszélt idő letelte után a kereső csapat minden tagja elindul a másik csapat keresésére. Ha megtalálták az adott helyet, termet, még be is kell jutniuk oda, meg kell érinteniük legalább három személyt a bújók közül a győzelemhez. A játéknak ezen része erősen megviselte némelykor az adott ajtót, melyet az egyik csapat kívülről, a másik belülről taszigált. Ha azonban a bújók csapatából legalább háromnak sikerült kiszabadulnia és a bázishelyet elérnie, akkor a bújók csapata győzött. A játékot rendszerint azon a napon nem ismételték meg többször, időzítése a vacsora előtti időszakra esett, és így az izgalmaktól és a rohangálástól kifáradt lányok megpihenhettek a vacsora ideje alatt.

Próbáljuk meg ezt a játékváltozatot értelmezni Kéry magyarázata szerint. A játék lefolyását tekintve első fontos különbség, hogy nemcsak gyermekek spontán együttjátásáról van szó, hanem nevelők és gyermekek együttese által, meghatározott időben történő, előkészületeket is igénylő, több csapatban játszott játékról beszélhetünk.

Amennyiben elfogadjuk az elszakadás félelmével és a megtalálás, megtaláltság örömeivel kapcsolatos magyarázatot, márpedig miért ne tennénk, így a Sacré Coeurben játszott változat fontos üzeneteket közvetít. A *mère*, az Anya jelenléte állandó, még a veszélyhelyzetben is, a bujdosás pillanatában is. A keresztény nevelés egyik fontos alapeszméje valósul meg ezen játék alatt is, sosem vagy egyedül, sosem

³ *Mère* jelentése anya. (Az iskola, ahol Anyának szólítjuk a tanárnőt...)

vagy elhagyva, mindig veled van a szerető, védelmező... Ugyanígy a diadal pillanata sem a magányos győztes egyedüllétéről, saját eredményességéről szól. Egy csapat a győztes, akivel ott van egy Anya. Megtalálnak, de nem egy személy, hanem egy közösség. Az is lényeges, hogy egy ember megtalálása vagy kettőé még nem dönti el a játékot. Jelképes, hogy három embernek kell lelepleződnie a másik csapat győzelméhez. A feszültség fokozódik, de ebben a feszültségben osztozik a játszó a saját csapattársaival, köztük az Anyával is.

Az interneten található Sacré Coeur glosszárium⁴ szerint, amelyet több Sacré Coeur iskola szóról szóra idéz saját honlapján, a cache-cache egy olyan bújócska-változat, amelyet a mai napig tradicionálisan játszanak a Sacré Coeur iskoláiban, eredete az 1800-as évekhez vezethető vissza. Valószínűleg a játék összefüggésbe hozható a rend megalapításával és kezdeti körülményeivel.

A Szent Szív Társaság 1800. november 21-én alakult, alapítónője az 1925-ben szentté avatott Madeleine Sophie Barat (1779–1865). (Rébay 2002, 164.) A Sacré Coeur a jezsuita rend női testvérrendje. A francia forradalom és az utána következő zűrzavaros évek alatti szekularizáció következtében felszámolták a jezsuita rendet. A játék pontos háttértörténete még kutatás tárgya, azonban feltételezhető, hogy egyrészt az alapítók titkos, üldözésektől is tartó létét is mutathatja, de jelképezheti azokat a szegény gyermekeket is, akikkel az iskolát az alapítónő elindította. Tornyai Erika RSCJ⁵ nővér így ír: „Mi egy szentignáci lelkiségű szerzetesrend vagyunk, amit 1800-ban alapított Párizsban Szent Magdolna Zsófia. Párizs tele volt utcagyerekekkel, akiket Zsófiáék összegyűjtöttek és felnevelték őket.”⁶

Azaz a gyermekek a találkozás, megtalálás után egy biztonságos, szeretetbeli közegbe kerültek.

A helyszín is kitüntetett, az iskola megszentelt területe, az idő is az, egy Congé⁷ alkalmával. A Congé lényegét Ádám Márta egykori növendék így foglalja össze:

„Congé: Szabadnap, gyakorlatilag játéknapp. Voltak állami szünnapok, pl. a Kormányzó nevenapja, igazgatói szünnap, a Rev. Mère-adta szünnap. Természetesen tanítási szünet. Ilyenkor szabad volt a vásár. Csak a hálótermek, mosdók, a Studiensaal maradt érinthetetlen silence szempontjából. De nem volt sorakozó, szabadon mászkálhattunk, beszélgethettünk, már amikor nem voltunk elfoglalva valamilyen játékkal. Ezekre és az étkezésekre változatlanul csengőszó hívott.

Kifogyhatatlanok voltak az ötletekből. Egyszer csodabarlangot rendeztek be az egyik osztályterembe. Volt ott minden: padokból, pokrócokból szerkesztett labirintus, a szertárból kölcsönzött teljes emberi csontváz, tengeri polip... Utóbbi egy vizes homokkal kitömött ki tudja hogyan mozgató cernakesztyű képviselte.

És a cache-cache...” (Ádám 2005, 8.)

⁴ <http://sofie.org/resources/glossary/cache-cache>

⁵ latinul Societas Religiosarum Sanctissimi Cordis Iesu /RSCI/; franciául Religieuses du Sacré-Coeur de Jésus /RSCJ/ - jelentése: Jézus Szent Szívének szerzetesnői

⁶ <http://www.magyarurir.hu/hirek/tornya-erika-szerzetesseg-nem-menekules-vilag-elol>

⁷ Ma is így nevezik, ma is csengőszóval veszi kezdetét, nem mindig van előre bejelentve, így még nagyobb az öröm, amikor egy nap reggelén kihirdetik



7. kép. Játszó gyermekek a Sacré Coeurben 1941-ben a budapesti Sophianumban.
Ádám Márta egykori növendék felvétele

Amennyiben a játék kitüntetett időben zajlik, kitüntetett helyen, nem válik már pusztán ettől is kitüntetetté? Ha olyan helyre léphetek, ahová máskor nem szabad, ha olyan időben kiabálhatok, illetve, hogy egyáltalán kiabálhatok a máskor csendes, megszentelt helyeken, ez is más dimenziót, különleges élményt, egyedi arculatot ad ennek a játéknak.

Az ilyen körülmények között játszott játék esetében beszélhetünk egy profánon túli dimenzióról is? A profán szó az idegen szavak és kifejezések gyűjteménye szerint:

„1. avatatlan, be nem avatott 2. világi, nem vallási 3. közönséges, hétköznapi 4. tiszteletlen, kegyeletsértő 5. durva, otromba” (Bakos 1986, 684.)

Ezt a játékot ebben a formában csak a Szent Szív rend iskoláiban játsszák, eddigi kutatásaink szerint. Feltételezhetően így játsszák mind a 149 iskolájukban,⁸ és így játszották feltehetőleg már az iskola alapításától kezdve. Mintha a százéves folyósokon a múlt diákjai sem bújtak volna el örökre, az Ő megtalálásuknak diadalittas ordításától is zengenének a szent falak...

Maga a közösség sem pusztán a profán szóhasználatban értendő. A Sacré Coeur iskola diákjai nemzedékről nemzedékre megszentelt közösséget alkotnak, nemcsak a közös liturgiákon történő részvétel által, de azáltal is, hogy idejük a közös szent idő, a hely, ahol a gyermekéveiket töltik, a közös szent tér, így a játékaik is kitűnnek, kiemelkednek a hétköznapi játékaiból. Az alapítónő szentté avatása óta

⁸ <http://sofie.org/schools/international>

még a szentek mennyei közössége is közelebbinek tűnik, szinte kézzelfogható távolságra kerül.

Eliade kétfajta módját különbözteti meg a világban való létezésnek *A szent és a profán* című művében: a vallásos megtapasztalással rendelkező és a vele ellentétes, profán módot. A vallásos ember számára a világ bármely jelensége, beleértve a teret és az időt is a szent valóságok megnyilatkozásainak lehetőségével telített. Eliade a szent ezen megnyilatkozását hierophánia⁹ szóval jelöli. A hierophánia tárgya a vallásos ember számára egészen mássá lesz, ugyanakkor profán nézőpontból megmarad annak a tárgynak, ami volt. Hívó számára a templom tere hierophánia, egy vallásos érzület nélküli turista azonban a művészeti értékekben tárgyiasult világot veszi észre. (Eliade 1999, 7–10.)

Az előző gondolatmenet összekapcsolva a Sacré Coeurben játszott társasjátékkal, arra a következtetésre juthatunk, hogy a játék is válhat hierophániává, és azzá válhat az azt játszó közösség egésze is. Ennek további alátámasztására idézzük Beda Venerabilist (672–735) „a hívó számára a játék, szereteted által [Jézus] átölelve lenni”. (Endrei, Zolnay 1986, 9.)

A játék segíthet abban, hogy a vallásos ember nemcsak az Eliade által részletesen kifejtett szent téren és szent időn keresztül, de a játék által is „időről időre az istenek kortársává váljék”. (Eliade 1999, 83.)

A játék célja egyértelműen a közösség erősítése. A kölcsönös összetartozás érzésének erős bevésése, a sosem vagy egyedül, mindig veled vagyunk, mindig megtalálunk érzés mély átélésével. E sorok írója is részesült ennek a különleges közösségi élménynek egy szeletéből, mikor megemlítette, hogy dédnagymamája Sacré Coeur növendék volt. A „mi lányunk vagy” mondat mély bizalmával fordultak felé az egykori növendékek. Így talán az is tárgya lehet további kutatásnak, hogy ez a közösség nemcsak az odajárókra, de azok családjára is kiterjed, mi több „mintegy örökös tagság” magába szippantja az egykori növendékek sokadik generációját is.

Esetleg a játéknak általánosabb értelemben is van egy profánon túli dimenziója? Nyíri Tamás Hans-Georg Gadamerre idézve így ír a játékról: „Mindig valamilyen ide-oda-mozgásról van szó, amely nincs semmilyen célhoz kötve, amelynél véget érne.” A játék szabályokat is jelent, amelyeknek alávetjük magunkat játék közben. E. Bloch szerint a játszás – „átváltoztatás, de a helytállás bizonyosságában”. Ha unatkozunk a „mit csináljak?” kérdésre szórakozást keresünk magunknak. A játszás értelme a szórakozás volna? A szabad idő a szabaddá tett idő, nem a „gond” ideje. „A szabad időben megérinti az embert annak az időtlen „paradicsomi” védettségnek a lehelete, melynek közepén „az élet fája” áll.” (Nyíri 1984, 657.)

Játszunk mi eleget? Játszunk akár pedagógusként, akár szülőként gyermekeinkkel? Mire neveljük játék közben őket?

⁹ Görögül hierosz = szent; phainomai = megmutatkozni (Eliade, 1999. 7.o.)

Irodalom

- Ádám Márta (2005): Kaleidoszkóp. (kézirat)¹⁰
- Bakos Ferenc (1986): Idegenszavak és kifejezések szótára. Bp.
- Csányi Vilmos (1994): Etológia. Bp.
- Eliade, Mircea (1999): A szent és a profán. Bp.
- Endrei Walter – Zolnay László (1986): Társasjáték és szórakozás a régi Európában. Bp.
- Tornya Erika: A szerzetesség nem menekülés a világ elől. Magyar Kurír Katolikus Hírportál. <http://www.magyardurir.hu/hirek/tornya-erika-szerzetesseg-nem-menekules-vilag-elol> (Letöltve: 2014.01.11.)
- Cache-Cache (Részlet a Sacré Coeur glosszáriumából) <http://sofie.org/resources/glossary/cache-cache> (Letöltve: 2014.01.11.)
- Sacred Heart Schools <http://sofie.org/schools/international> (Letöltve: 2013.01.05.)
- Justné Kéry Hedvig (1975): Ősi és népi játékok élményfolyása és jelentőségük. Bp.
- Kiss Áron (1891/2000): Magyar gyermekjáték-gyűjtemény. Bp. <http://mek.oszk.hu/10800/10818/10818.pdf> (Letöltve: 2014.02.15.)
- Nyíri Tamás (1984): A gyermek az antropológia szemszögéből. Vigilia, 1984. 9. 651–660.
- Paládi-Kovács Attila (1988–2002 szerk.) Magyar Néprajz. Bp. <http://vmek.oszk.hu/02100/02152/html/06/103.html> (Letöltve: 2014.02.15.)
- Rabelais F. – Faludy György (1533/1989) Pantagruel I. Szeged.
- Rébay Magdolna (2002): A Sacré Coeur Magyarországon 1883-1950. In: Tanulmányok fél évezred magyar történelméből. Szerk. Fejérdy Gergely. Piliscsaba, 164–196.
- Shakespeare, W. (1598/1886): Felsült szerelmesek. Bp. <http://mek.oszk.hu/04500/04570/html/magyar.htm> (Letöltve: 2014.02.26.)
- Stuart, Janet Erskine (1911): The Education of Catholic Girls. London.

¹⁰ Forrásközlésként megtalálható az alábbi disszertáció mellékletében (214–236.) Valentné Albert Éva (2019): Iskolai narratívumok Sacré Coeur növendékek élettörténetében. PhD-értekezés. Kézirat. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Bp. <https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/49540> (Letöltés: 2020.12.04.)

A családközpontú korai intervenció a konduktív pedagógiában

Hammer István¹

A konduktív pedagógia a maga sokezer főre kiterjedő tapasztalataival minden jelenleg ismert módszert messze túlszárnyaló eredményekkel rendelkezik. S a legkevesebb, hogy ezek előtt a tapasztalatok előtt senki se zárkózzon el. Intézetünk (...) mindenkinek rendelkezésére bocsátja tapasztalatait. (...) Ismételjük, (...) a Pető rendszer minden együttműködés számára nyílt.

Hári Mária

Háttér

Czeizel Barbara által alapított és vezetett Budapesti Korai Fejlesztő Központban (KFK) 1991-től zajló munka eredményeképpen európai mintára alakult ki az a szemlélet, amelyet családközpontú kora gyermekkori intervenciónak neveztek el, megkülönböztetve az addigi korai fejlesztéstől. Ez a szemlélet a gyermeket és közegét egységnek tekinti, és a család is alanyává válik a fejlesztésnek. Rendszer-szemléletű beavatkozás zajlik. Újfajta szakmai kompetenciák megszerzése vált szükségessé a szakemberek számára a szülővel való partneri viszony kialakításához. Ezt tűzték ki célul a KFK munkatársai, és továbbképzéseik, kiadványaik eredményeképpen az országban dolgozó korai fejlesztő szakemberek is hozzáférhetnek az ott zajló szakmai munka eredményeihez. (Borbély, Mózses 2000; Borbély 2012, 2015a; Czeizel, Gallai 2000)

Azon alapvető pedagógiai célok, amelyek a kognitív pszichológia előtérbe kerülésével artikulálódtak, a sérült gyermekeknél is kitűzhetők, sőt elérendők, bár megvalósításuk fokozott erőfeszítést igényel. A reális és pozitív önképű ember mint cél megfogalmazásával a fejlesztésbe kikerülhetetlenül bevonódik a család mint az énkép kialakulásának egyik legfőbb közege. A család bevonásával azonban a fejlesztő szakember szerepe is megváltozik. (Borbély 2015b)

A családközpontú korai intervenció dilemmái

„Ki-mi” a gyermek és szülő a családközpontú korai intervencióban?

Borbély Sjoukje (2012) írja le szemléletesen a szülők érzelmi problémáit a sérült gyermekükkel való kapcsolatukban. A sérült gyermek személyiségének alapvető két pólusa alapján értelmezi a szülői viszonyulást; a „ki” és „mi” dimenziójában. Ebben a modellben a „ki” a gyermek személyiségére utal, előtérbe helyezi a szülő szülő-ségét, a „mi” pedig a problémára, diagnózisra, itt a szülő szakemberi kompetenciája hangsúlyos.

¹ Hammer István konduktor tanító, történelem szakos bölcsész és tanár. Heves Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Egri Tagintézménye

A szülő, kezében a diagnózissal, amely gyermekét „beteggé tette”, zavart lesz. A gyermeke két részre válik: személyisége a „ki”, és a diagnózisa a „mi”. Ebben a kettősségben kell megtalálnia a kapcsolatot a gyermekkel. Kapcsolat pedig csak két szubjektum közt jöhet létre. „Nem a szülők állítják a két igazságot egymással szembe, hanem a tudósok, és az ő mintájukra a szakemberek”. (Borbély 2012, 66.) Ez az állapot kettősséget eredményez. Szükséges ez a tudás, szükséges a diagnózis, mert nevet kap a probléma, lehetővé teszi a viszonyulást hozzá (szülőnként más és más viszonyulást), csökkentheti a szülők büntudatát, jobban megérthetővé teszi gyermeke másságát. A komplex helyzet idővel keretet kap, segít kezelhetővé tenni a helyzetet. Maga a diagnózis és a szakember léte, aki erre specializálta magát az, ami a bizonyosság a szülőnek: gyermekének joga van létezni. (Borbély 2012)

Az első kérdés tehát, amit Borbély (2012) is feltesz, a diagnózishoz és a személyiséghez való viszonyulásban rejlik: ha az egyensúly be is áll, a gyermektől elválaszthatatlan lesz kórképe, kijelöli útját, megakadályozhatja abban, hogy ő mások számára „ki” legyen, a szülő pedig a „ki” szülője. Éppen diagnózisa teszi megváltoztathatatlaná a helyzetet, állandósítja a bizonytalanságot, amely egyszerre két kérdést vet fel: „mi baja van?” és „ki ő, mint a saját gyermekem?”. „Hol azt élik meg, hogy nincs választásuk, megélik a „mi”-t és ez alapján engednek a szakemberek törekvéseinek: hol azt élik meg, hogy „természetes” amilyen a gyermekük, az övék, és az utóbbit megélve nem mindig engednek a szakemberek törekvéseinek...” Látszólag megoldhatatlan a dilemma, csak az idő és a beletörődés oldhatja fel. (Borbély 2012, 65–72.) Megoldhatatlan?

A tanácsadás célja és folyamata, a szülő és a szakember kapcsolata: partneri viszony?

A sérült gyermek érkezését Kálmán Zsófia (2004) és Borbély (2012) is hasonlóképpen írja le. A trauma feldolgozása gyászfolyamat: amely a tagadás, elszigeteltség, harag, alku, depresszió, majd optimális esetben az elfogadással bezáruló feldolgozással végződik, amely a személyiséget akár gazdagíthatja is. Ez a gyász azonban ciklikus, vissza-visszatérő folyamat.

Mindketten kiemelik, hogy az elfogadás csak akkor lehetséges, ha az érintett gyermek személyiségét látja a szülő, és nem csak a diagnózisát. (Borbély 2012; Kálmán 2004) A tanácsadás végső célja a szülői kompetencia megtartása, kialakítása és a családi rendszer egészséges működésének támogatása. Folyamatában személyközpontú kommunikáció jellemzi, a szakembernek a szülő jelzéseire hangolódva, azokat az ő jelentéstartományában kell értelmeznie. (Ónodi 2015a)

A korai intervenció nézőpontjából fakad, hogy a tanácsadásban az objektív igazságok helyett a szubjektív nézőpontok felől közelíti meg a gyermek, szülő, szakember hármast. Lényegét tekintve gyógyító, emberi kapcsolat kialakítására irányul, és mivel nincs lefektetett módszertana, szabad kezet enged technikai szinten a szakembernek. Az interaktív kommunikációból fakad, hogy olyan kapcsolat alakul ki, amelyben a szülő partner lehet. A kapcsolat kereteiből pedig az következik, hogy az egész családi rendszerre kihat. (Ónodi 2015b; Tóth 2015)

Ki nem mondva, ez a szemlélet magában rejti azt az ellentmondást, hogy a szülőt nem szakemberként, nem a „mi”-hez való viszonyulásban tekinthetjük partnernek, hanem szülőként, a gyermek személyiségének tükrében. A sérülésből fakadó

problémák megoldásában a szakember a kompetens, és a problémákra a szakembernél keresi a választ a szülő is.

A pedagógiai megközelítés csapdája?

Borbély szerint a diagnózisra fókuszáló, kizárólagosan pedagógiai megközelítés miatt „A szakemberek általában abból indulnak ki, hogy minél sérültebb az egyén, annál inkább előtérben van a személyiség optimális kibontakoztatása a „ki”-nek az elősegítése. Viszont az út ezirányba gyakran a gyermek funkcióinak a fejlesztésén keresztül vezet, s ritkán éri el a végcél.” Ezért a gyermek személytelen bánásmódban részesülhet, és mivel a kitűzött célt, a funkció megvalósulását nem lehet elérni, a fejlesztett gyermek elveszti fogékonyságát, védekezően reagál mindenre. Borbély ebből vonja le a következtetést: „szabad sérültnek lenni!” (Borbély 2012, 77.)

A konduktív pedagógia fogalomrendszere

A diszfunkció, ortofunkció

E fogalmak megértése vezet el minket ahhoz a ponthoz, ahonnan – kapcsolódva Borbély Sjoukje (2012) gondolataihoz – világossá válik, milyen szemlélet átadásával tudja segíteni a konduktív pedagógia a szülőket. A választ arra a kérdésre; hogyan néz a konduktor a diszfunkciós gyermekekre.

A diszfunkció széles körben használt fogalma a követelmények teljesítésének képtelenségére vonatkozik. Az összetettebb, csak a konduktív pedagógiára jellemző értelme nem csak az elvárások teljesítésére, hanem *a tanulási képesség, az adaptáció zavarára* utal. (Hári 2008)

Az ortofunkció ennek megfelelően szintén összerendezettséget, pszichológiai képességet jelöl, aminek a következménye az, hogy a személy mindenkori problémáit önmaga képes megoldani. (Uo.) (Ezen értelmezések mellett van még egy olyan jelentéstartalom is, amelyet leegyszerűsítve a mozgások fiziológiás, illetve fiziológiástól eltérő kivitelezését jelenti.)

Pető többek közt – jócskán megelőzve korát – abban is újat alkotott, hogy a személyiséget egységes egészként kezelve, a fejlesztésbe bevonta – fejlesztendő területként, de főként fejlesztési eszközként – a mozgást, a beszédet, a percepciót, a gondolkodást, a játékot, az érzékszerveket, a pszichét, és a környezet minden szabályozható ingerét, a spontaneitást, a pszichofizikai feszültséget... Együtt! A konduktív pedagógia végső célja az ortofunkciós *személyiség* kialakítása, tehát nem csupán ortofunkciós járás, ortofunkciós manipuláció..., hanem az egész személyiség képessé tétele az adaptációra, tanulásra. (Hári, Ákos 1971, 125.; Balogh 1998; Hári 2008) Céljaiban teljesen megfelelve a kognitív, humanisztikus nevelési mozgalmakkal, a személyiségben meglévő lehetőségek felhasználásának tanítását végzi.

A konduktív pedagógia – ma már ez minden pedagógiai rendszerrel szemben elvárás, de az 1950-es években ez korántsem volt így – kitűzött célja tehát a gyermek pozitív és reális énképének erősítése, és képessé tétele arra, hogy a benne rejlő lehetőségeket kiteljesítse. Ami azonban az igazán előremutató volt a rendszerben; hogy *a személyiség fejlesztését csak annak környezetével együtt látta megvalósíthatónak.* „...Az egyén és környezete közötti kapcsolatok összeségét nézve juthatunk el a

diszfunkciók megértéséhez. (...) Nem szabad a tanulás szót túlságosan szűk körűen érteni, ellenkezőleg, az egész személyiség minden kapcsolatára ki kell azt terjeszteni.” (Hári, Ákos 1971, 126.; Hári 2008)

Mivel a személyiségre ható összes tényező szabályozását célként tűzi ki, a konduktív rendszerbe nemcsak beilleszthető, hanem abból egyenesen következik, hogy *a konduktor a családban élő gyermeket a családdal, mint elsődleges szocializációs közeggel együtt fejleszti.*

A konduktív pedagógia megoldása tehát a Borbély által (v. ö. „*Ki-mi*” a gyermek és szülő a családközpontú korai intervencióban? fejezet) felvetett problémára: Pető a diszfunkció fogalmával elérte, hogy a gyermeket nem kell betegként kezelni, a „mi”-t a személyiség részeként tekintve elfogadja. A funkciót (nem győzőm hangsúlyozni, a tanulás képességének funkcióját) fejlesztve viszont a személyből ortofunkciós személyiség válhat a nevelés útján. Az elfogadás akkor lehetséges, ha az érintett gyermek személyiségét látja a szülő, és nem a diagnózist.

Ortofunkciós spontaneitás

E Petőtől eredő fogalom kulcs a konduktív pedagógia megértéséhez. Az egyik legfontosabb elérendő cél Petőnél az „ortofunkciós spontaneitás”. Ami annak megfogalmazása: a tanulási folyamatban önmagában a mozgás helyes kivitelezése (ortofunkciós megoldás) nem elegendő, ha nem társul a spontaneitással, ami a személyiség legmélyebb rétegeinek aktivizálásából fakad, és megfordítva is; a spontaneitás sem elegendő, ha a kivitelezés módja nem megfelelő. (Hári 1997; Hári 2008; részletesen kifejtve: Hammer 2019)

A spontaneitás része az, amit tudattalan tanuláshoz, korai életkorban a gyermek játéktevékenységének hívunk. A személyiség ideális esetben ezt a spontán tanulási utat bejárva alakul ki, szerveződik egészséges egyénné. A spontaneitást, kreativitást ma már sok terápia használja, Pető idejében azonban még úttörő vállalkozás volt bevonni a pedagógiába.

Petőnek ezt a vaskarikát kellett egy olyan „anyagból” kifaragnia, amely látszólag teljesen alkalmatlan erre. Meg kellett oldania, hogy a spontánul megszerveződő tanulást azok számára is lehetővé tegye, akiknek ez elérhetetlen mert önálló megoldásaik eredendően diszfunkciósok. A központi idegrendszer sérültek számára ez a tanulási forma többnyire diszfunkcionális eredményekkel jár. Így pozitív visszacsatolás hiányában egy idő után a próbálkozások feladásához vezetnek.

Ortofunkciós... A központi idegrendszeri sérültek a saját belső, diszfunkciós megoldásaik helyett, amelyek a funkció helytelen kivitelezéséhez – végső soron a fogyatékos léthez – vezetnek, kialakította rendszerét, amely arra irányul, hogy a funkciót a segítségével helyesen tudják kivitelezni. A petős ortofunkció kialakításában alapvető kellék mindaz, amit a konduktív pedagógia részlelemeiről leírtak.

Az Intézet és csoport: a személyi és tárgyi kultúra, amit a Pető a sérültek köré teremtett, amely egyszerre fogalmazza meg az elvárásokat, és ad motivációt, amely képes a fogyatékos önképből aktív, alkotó ember képét alakítani. Egy ilyen kultúra a szokásrendjével, kapcsolati hálózatokkal, és átláthatatlan dinamikájával képes a személyt valóban megváltoztatni. Képes integrálni személyiségébe az elvárásokat, kapcsolatait élővé tenni. A konduktor, aki a diszfunkciós személyiségét teljes

egészeben, sérülésével együtt elfogadja, aki képes meglátni benne szerteágazó erőforrásait, és azokra építve segíteni a fejlődését. A kultúra, amely felépítésével, infrastruktúrájával rendezi a teret, ami így a mozgássérült számára is bejárható, átlátható lesz, ami alkalmassá teszi őt arra, hogy aktívan uralni tudja. Az egyszerű, funkcionális, mozgatható berendezéseivel a sérültet nem egy akadálymentes környezetbe helyezi, hanem olyan „akadályokkal” teli környezetbe, amelyeket le tud küzdeni, és képes felhasználni is. Napirendjével strukturálja az időt, mely így előbb utóbb szintén megismerhetővé, birtokolhatóvá válik.

Intézetének kialakításakor rendszerben gondolkodott. Tudta, hogy nem elég a környezet egy-két meghatározó elemét átalakítani, hanem a sérült gyermeket körbevevő egész kultúrát kell megteremtenie. Mert semmilyen specifikus beavatkozás nem tudja megváltoztatni a személyiség életét. Ha azonban körbeveszünk valakit egy új kultúrával, a kapcsolatok eltérő hálózatával, elvárások rendszerével, akkor az embernek megváltozik a gondolkodásmódja, új szokások alakulnak ki, mindez olyan módon, amit mérni, vagy megérteni majdnem lehetetlen. (Brooks 2013, 158.) Vigotszkij (1987) hívta fel a figyelmet arra, hogy a környezet teszi a sérüléssel élőket fogyatékosná. De teheti funkcionálóvá is. Az, hogy milyen környezetet teremtünk, meghatározza a sérüléséhez, és önmagához való viszonyát is. Pető sem tekintette a diszfunkciósokat betegnek, nem is gyógyította, hanem nevelte őket. Ha a betegségre koncentrálnunk, akkor a hiányt helyezzük gondolkodásunk előterébe, a gyermekből fogyatékos lesz. Ha az erőforrásokat vesszük számba, amivel a gyermek rendelkezik, akkor az előrelépéshez vezető út kerül a fókuszba. A sérült és a „normális” gyermek között nincs különbség sem pedagógiai sem pszichológiai vonatkozásban. (Uo.)

A konduktív pedagógia rendszerében a feladatsorokon kívüli idő is fontos. A megoldás alkalmazását is tanítani kell a diszfunkciósoknak. A feladatsorban kialakult önszerveződő megoldás alkalmazása egy másik élethelyzetben tartalmaz tudatos elemeket. Hári (2008) ezt transzfernek nevezi. Ezekben a helyzetekben a szűkebb értelemben vett funkció kerül előtérbe, de a funkció megvalósulásához itt sem kell feltétlenül tudatos folyamatoknak végbemenniük.

A diszfunkciósok aktív életrendje ma is vitatott kérdés. Sokan felesleges kínzásnak, a mozgássérülésre károsnak, elérhetetlen célnak tekintik. A mi nézőpontunk más. Ha az aktivitás ellenzői azt célnak tekintik, funkciógyakorlásnak, akkor igazuk van, növeli a spaszticitást, monotóniája nem motivál. De mi az aktivitást eszköznek látjuk: az aktív szemlélet eléréséhez, a már kialakított koordináció alkalmazásához, megfelelő segítség adásával az indítékszegény személyiség kialakulásának megelőzéséhez. A konduktív pedagógiában csakúgy, mint az aktivitásra épülő egyéb nevelési rendszerekben, az aktivitásnak a problémamegoldásban van mással ki nem váltható szerepe.

Facilitáció: Petőnek meg kellett oldania, hogy a rendezetlen idegrendszeri működés ellenére a diszfunkciós képes legyen a problémamegoldásra, a kitűzött cél elérésére ortofunkciós módon. Ennek elérésének eszköze a facilitáció. Funkciójában: a tutor, az LFZ (Bruner, Vigotszkij) az ortofunkció elérésének eszköze, de a személyiség torzulásának megelőzője is: a siker elérésének kulcsa. Összetettségében maga a csoport, a nevetés, a konduktor személye, a csoport tagjai, a priccs, a fókuszszék foka, az intendálás, a mozgásról kialakított belső kép, a ritmus... Ha strukturál-

ni akarjuk a konduktív pedagógiában egymással összefüggő dolgokat, szinte lehetetlen feladatra vállalkozunk. Nem találunk alá, és fölérendeltségi viszonyokat. Tehát a megoldás, maga a rendszer, amelyet Pető alkotott.

Spontaneitás... A diszfunkciós gyermek konduktív feladatmegoldását le lehet írni, mint az idegrendszer rejtett szervező erőinek kihasználása. Ezzel a megfogalmazással gyakran találkozhatunk a konduktív pedagógiát meghatározó összefoglalókban. De alkotó folyamatként ritkán gondolunk és hivatkozunk rá, pedig az ortofunkciós spontaneitás megvalósítása éppen ezt tűzi ki célul.

Miért fontos a konduktív pedagógia számára a spontaneitás? Mert amit a konduktív pedagógia „tanít”, az csak ezen, az implicit, tudattalan, probabilisztikus tanuláshoz, (Baddeley 2005; Németh 2016) heurisztikus, alkotó folyamatnak, (Vigotszkij, 1987) nevezett folyamaton keresztül közelíthető meg. A személyiség egész szervezését kívánja felépíteni. Ahhoz, hogy bármely egyszerű mozdulatsor ortofunkciós kivitelezése kialakuljon, az idegrendszer számos összeköttetését egyszerre kell figyelemmel kísérnie, proprioceptív információk hatalmas mennyiségével kell egyidőben dolgoznia. Kiindulópontja, hogy a már meglévő képességekre épít, ezeket igyekszik új helyzetekben is alkalmazni, rugalmasan felhasználni, melyeket asszociatív, kreatív módon kell alkalmazni. Miközben a tudatos gondolkodás a cél képével (intendálás) van elfoglalva, a tudattalan a háttérben szervezheti a cél eléréséhez szükséges tevékenységet. Az így megszerzett tudással igyekszünk tartós tanulási formát kialakítani.

Vigotszkij (1987) úgy véli, a sérült gyermeknek alapvető céljainak eléréséhez is alkotóerőt kell kifejtenie. Feltételezhető, hogy a központi idegrendszer sérült embekeknél az alkotáshoz és tudattalan megismeréshez szükséges idegrendszeri funkciók, éppen sokkal szórta, kevésbé lokalizálható (Swaab 2017) elhelyezkedésük miatt kevésbé érintettek. Éppen ezért a konduktív pedagógia szemszögéből logikus megközelítés, hogy ezekre a folyamatokra építsen a diszfunkciósok (re)habilitációjakor. Pető -annak ellenére, hogy magával a tudattalan megismerési folyamattal sem volt tisztában az akkori tudományos világ-, elég bátor volt, hogy rendszerét erre építse fel. Hasonlóan szellemi rokonához, Morenóhoz, aki pszichodramatikus módszerével, szintén a spontaneitásra építette fel rendszerét. (Pintér 2003) Az, hogy ezekre a megismerési folyamatokra mely tényezők vannak hatással, még ma is kutatja a kognitív tudomány és a neuropszichológia. Annyit azonban láthatunk ma is, hogy a Pető által a rendszerébe beépített elemek sorra igazolódnak a kognitív kutatások folyamán.

A fejlesztés minél korábbi életkorban való megkezdése, a relaxált állapot megteremtése (a légzőfeladatok által), a célok előkészítése, vizuális, auditív verbális megjelenítése az intendálással, a cél - de nem a megoldás - tudatosítása, relaxált állapot elérése, a feladatok rendszeres, gyakori ismétlése, a motoros és kognitív fejlesztés egyidejűsége. Nagyjából itt tart a mai kognitív tudomány. (Németh 2016; Baddeley 2005; Brooks 2013; Bruner 2005)

Ezeken felül rendszerünkben kiemelkedő szerepet kapnak a személyes interakciók, a csoport, vagy szülő által kiváltott emocionális tényezők, az akarat (motiváció) aktusa. (a fejezet tartalma részletesen kifejtve: Hammer, 2019)

A konduktív pedagógia korai életkorban

A korai konduktív nevelés rendszere

A kora gyermekkortól való foglalkoztatás a konduktív pedagógiában szinte a módszerrel egyidős. Már az 1960-as években elindult a legkorábbi életkorban való fejlesztés, egy konduktor irányításával, 5–7 gyerekből, és *szülőkből álló* csoportban. (Hári, 1997)

A fejlesztés egyik fajtájának elnevezése: szülők iskolája. Az 1970-es években Kőrispatakyné Gárdos Erzsébet és kollégái, Pető alapelveiből kiindulva, arra szervesen felépítve alakították ki rendszerszemléletű, családközpontú kora gyermekkori fejlesztési gyakorlatukat. Már az elnevezés is tanúskodik róla, a szülőnek nyújtott tanácsadás keretében, a családban, mint elsődleges szocializációs közegben kezdődött a gyermekek fejlesztése. A szülők iskolájában dolgozó konduktorok világosan látták, hogy a gyermeket, csak rendszerszemléletű nevelésben, a családon belül lehet fejleszteni, diszfunkciós gyermek pedig az egész család működésére kihat. Az anya közvetíti a gyermek számára a külvilág ingereit, az anya jelenléte, személye nyújt számára biztonságot. A fejlesztés már ebben az életkorban is a diszfunkciós gyermek aktivitására épül, ami csak a szülővel együttműködésben valósítható meg. És hogy ez a hatás ne okozza a „családi rendszer egyensúlyvesztését”, szakember segítségére van szükség. (Kőrispatakyné 1985, 9–12.; 1989)

A másik forma a gyermekambulancián folyik a babás-mamás csoportban. Itt a szülő és a gyermek napi több órás csoportfoglalkozások alatt, a feladatsorok mellett önellátási tevékenységekben, játékos foglalkozásokon vesznek részt. A diszfunkciós gyermek családja a konduktor segítségével átszerveződik egy aktív közösséggé, mely a problémák megoldásában kreatívan vesz részt. (Kállay, Kőrispatakyné 1990)

Szülő vagy koterapeuta

A konduktív pedagógia saját szemléletének az átadásával tud igazán segíteni a szülőnek. Gyermekét nem kell felosztani „ki”-re és „mi”-re, személyiségét nem kell szülőre és kompetens terapeutára bontania. Gyermekét elfogadhatja gyermeknek, önmagát szülőnek. Gyermek fejlődésének záloga ortofunkciós aktivitása. Szülőként úgy tud fejlődni, ha szülői kompetenciáit fejleszti; eléri gyermeke aktivitását és segíti a sikeres megoldást. Megismerheti a szülői büszkeség érzését, gyermeke tevékenységét láthatja a mi szemünkkel; csetlését botlását szépnek, bottal való járását önmagát meghaladó teljesítménynek. Láthatja gyermekét lustának vagy engedetlennek, szorgalmasnak, fáradtnak...

Leírtam fentebb, hogy a konduktív korai fejlesztésben nagy szerepe van a szülő tevékeny részvételének. Ez a koterapeuta szerepnek látszó elvárás ellentmondani látszik mind a mentálhigiénés, mind a korai intervenciós szemléletnek. Viszont a korai konduktív pedagógia csak úgy tud jól működni – különösen, ha maga a fejlesztés csupán heti egy két óra –, ha a szülő otthonában is folytatja, amit a fejlesztés alatt megtanultak.

Félreértés azt kívánni a szülőtől, hogy legyen koterapeuta. Egyszerűen azt közvetítem, hogy legyenek elvárásai a gyermekkel szemben. Ha sikerül megértetni vele, hogy elvárásai nem terapeuta minőségéhez köthetők, hanem szülői szerepéhez,

megoldódni látszik ez a probléma is. Pontosan úgy, ahogy ez a korai konduktív fejlesztésről szóló kéziratokban (Kállay, Kőrispatakyné 1990; Kőrispatakyné 1985; 1989) leírták, a következetes, elvárásokat támaztó szülői szerepet „kell” megtanítani a szülőnek. Az irányított, ortofunkciósan kivitelezett önfeledt játéktevékenységek közben a koordináció kialakítását. A konduktornak meg kell próbálni rávenni a szülőt arra is, hogy alkalmazza a fejlesztés eredményeit. A megtanultak alkalmazását hely és helyzetváltoztatás ortofunkciós megoldását, önellátási teendőkben való aktív részvételt, és a tanultak szabad játéktevékenységekben való alkalmazását.

A konduktív korai fejlesztésben az is cél, hogy az otthonában felnövekvő gyerekeknél az intézet és csoport fent részletezett szerepét átvehesse a család. A család hordozhassa azt a kultúrát, ami körbevéve a gyermeket, képessé teszi az ortofunkcióra.

Az előzményekben felvetett második problémára tehát (v. ö.: *A tanácsadás célja és folyamata, szülő és a szakember kapcsolata: partneri viszony?* fejezet) itt találjuk meg a megoldást. A konduktív pedagógiának is célja, hogy a szülő kompetens legyen, de kompetenciája nem szakemberi, hanem *szülői kompetencia*, mely a sérült gyermek miatt veszélyeztetve van. Ettől azonban nem egyszerűbb a helyzet. Érzékenyebb területet érintünk akkor, ha a szülői hozzáállást próbáljuk meg alakítani, mintha szakemberi hozzáállást kérnénk tőle. Az anyaságba-apaságba való beavatkozás mélyebben érinti a szülőt, mintha új, a gyermek betegségével kapcsolatban álló kompetenciákat kellene átadnunk neki. A családi otthon kultúrájának átalakítása fejlesztő közeggé, nagy teher a családon és a szakemberen. Ennek az érzékeny helyzetnek én is csak egyfajta megközelítést látom, ha partnerként közelítünk a szülőhöz, kommunikációnk kétirányú, egymás személyiségének megbecsülésén és döntéseinek elfogadásán alapul. Úgy, ahogy a családközpontú korai intervenció, vagy a mentálhigiénés segítő kapcsolatok rendszerében kidolgozták.

A területen dolgozó szakemberek számára azonban továbbra is nyitott marad a kérdés; nyújt e gyakorlati segítséget a konduktív rendszer e célok megvalósításához?

A konduktív pedagógia eszközei a családközpontú korai intervencióban

A megfigyelés egyrészt írásos dokumentum, amely összegzi a gyermek aktuális állapotát, fejlesztési céljait, magában foglalja diagnózisát, adatait, anamnéziséét. Kiterjed a motoros tevékenységekre, manipulációra, tónusra, beszédre, figyelemre, érzékelés-érzékszervekre, környezetére. (Hári 2008)

Azonban jóval több ennél. A konduktor tevékenysége is, amely alapja annak a munkának, amit a konduktor végez a gyermekkel. Az különbözteti meg más fejlesztési rendszerekben használt megfigyelésektől, státuszoktól, hogy mindig szigorúan arra koncentrál, hogy a diszfunkciós gyermek mit, és hogyan képes megcsinálni. Mit tud, azaz milyen meglévő képességekre építhet a fejlesztés. Hogyan tudja, milyen speciális körülményekre van szüksége ahhoz, amik az adott cél elérését lehetővé teszik. Azokat a körülményeket keressük a megfigyelés alkalmával, amik a célok elérését lehetővé teszik az egyén számára.

A megfigyelés az alapja munkánknak: ezt használva építjük fel az elvárásainkat egyénileg a diszfunkciósok számára, ehhez mérten kap segítséget a gyermek, ennek alapján értékeljük az elvégzett munkát. Folyamatos tevékenysége a konduk-

tornak, az együtt töltött idő egészére ki kell, hogy terjedjen. Ennek megfelelően dinamikus is, a gyermek aktuális állapotával együtt változik.

Nem szerepelhet az, és a konduktornak nincs is szüksége munkájához arra, hogy mire nem képes a gyermek. A konduktor arra kíváncsi, milyen egyéni körülményekre van szükség ahhoz, hogy a gyermek a kívánt módon a kívánt célt elérje.

A megfigyelés folyamatának megismerése segítség a szülőnek. Ezzel lehet megtanítani hogy úgy is láthassa gyermeke tevékenységét, ahogy a konduktor. A megfigyelés megtanítja arra, hogy rájöjjön, mire képes a gyereke, milyen elvárásokat támaszthat vele szemben, milyen segítségeket adhat neki, hogy el tudja érni a reálisan kitűzött célt.

A Borbély (2012) által, a vizsgálatokkal, diagnózissal kapcsolatban felvetett nehézségre - hogy a minősítés, akár taszító is lehet a szülő számára- is megoldás lehet a konduktív megfigyelésnek az a lényeges eleme, hogy a gyermek meglévő képességeire épít. Az, hogy a hiányzó képességeket a facilitáció módjával együtt írja le, pedig a problémát és annak megoldását együtt adja a szülő kezébe.

Az *értékelés* is jó eszköz arra, hogy a gyermekkel szemben támasztott elvárásokról informáljuk a szülőt. Értékelésünknek konkrétan, reálisnak, pozitívnak kell lennie és mindig az aktivitást, erőfeszítést értékeljük. Az aktivitást kívánó jó megoldások hívják fel magukra a figyelmet. A konduktív pedagógiában a megoldások és a célok is mindig egyénre szabottak, differenciáltak. A teljesítmény értékelése mindig a befektetett munkától függ. A totális pedagógia a tanulás folyamatát tűzi ki célul, és ha ez a folyamat aktivitás útján megvalósul, a cél is megvalósul. A megfelelően kitűzött célt a megfelelő segítséggel el kell érje a gyermek, mert ez teszi számára is látványossá, élménnyé a sikert, de a segítség soha nem lehet nagyobb a még éppen szükségesnél. Az ilyenfajta dicséretet nem lehet soha megenni.

A *facilitáció* és a megfigyelés egyidejű tevékenység. (Hári, Ákos 1971) Minden olyan feltétel, amire szüksége van a gyermeknek, hogy a kitűzött célt ortofunkciós módon megvalósítsa. A facilitáció akkor jó, ha nem nagyobb a feltétlenül szükségesnél, mert akkor már a gyermek aktivitásának gátja lesz. A facilitációnak rengeteg fajtája létezik. Facilitáció lehet a gravitáció, kézben fogott pálca, egy fokosszék, zsámoly a talp alatt, vagy éppen a zsámoly kihúzása a gyermek talpa alól, egy lehúzott zokni vagy egy felhúzott segédeszköz, lehet a nem érintett végtag együttdolgozása, a fej elfordítása... Lehet a szülő, a konduktor, csoport, motiváció energetizáló hatása, a tevékenység ritmusa. Rendkívül változatos és kreatív területe ez a konduktív pedagógiának.

A facilitáció nem egyenlő a protézissel, hisz a protézis lényegét tekintve kiegészít valamilyen hiányt: fogyatékosná tesz. A segédeszköz és a facilitáció is átmeneti; a tanulási folyamat célja, hogy ezek használatát megszüntethessük, kiválthassuk. A facilitációk alkalmazását is meg kell próbálni tudatosítva megtanítani. (Hári, Ákos 1971)

A megfigyeléssel együtt megtanítható a szülő a facilitációra is. Ha sikerül bevonni a megfigyelésbe és az ezzel egyidejű facilitációs helyzetek kialakításába, a szülő motivációját és kreativitását is elindítja. Azt, hogy a mozgások milyen ritmusú kivitelezése segíti a gyermekét, mely helyzetekben tudja jobban használni kezeit, milyen motiváció, célkitűzés segíti a gyermekét a cél elérésében, milyen segítségadás serkenti még aktivitásra, és milyen gátolja meg abban, hamar megtanulják a szülők.

A szülő kreativitása pedig kifogyhatatlan, sokkal jobban motivált gyermeke fejlődésében, mint bármelyik szakember lehet. Reményeim szerint ez a folyamat nem áll meg a korai életkorban, hanem beépülve a szülő alapvető hozzáállásába, a gyermek későbbi életkorában is kitartva, segíti a szülőt az elvárások megtartásában, a segítségadásban.

A konduktív pedagógia tehát pedagógiai megközelítést tűz ki célul, amelyben a személyiség kibontakoztatásához nem a funkció fejlesztésén, gyakorlásán keresztül vezet út. (V. ö. *A pedagógiai megközelítés csapdája?* fejezet) Ha kitűzött céljaink reálisak, és igazodnak a gyermek képességeihez, akkor a fejlődése már nem teljesen szubjektív, és mint ilyen, magában hordozza az „objektív” értékelés lehetőségét is. Lehetőséget teremt arra, hogy pozitívan értékelhessük a fejlődést. A *tisztán* pedagógiai megközelítésben a személyiség kibontakoztatása nem a funkció fejlesztésén keresztül vezet. Ez pontosan a nem tisztán pedagógiai megközelítés. A tisztán pedagógiai megközelítés szerint a személyiség optimális kibontakoztatását maga a tanulás folyamata teszi lehetővé, és ha ez megvalósul, a célunkat is elértük. Funkciótól függetlenül.

Szülő és konduktor kapcsolata, valódi partneri viszony: mentálhigiénés szemléletmód a konduktív pedagógiában

A családközpontú korai konduktív fejlesztés megvalósításánál a szülővel való interakciónk nem a „mi”-ről szól, hanem a „ki”-ről! Egymás közti kommunikációnkban a szülő a gyermekével kapcsolatos kérdésekben kompetens szülőként, felnőttként reagálhat gyermeke reakciójára, egy másik felnőttnek.

A konduktív pedagógiában és most már a korai intervencióban is részben azonos a cél: szülői szerepében megerősített, önmagát szülőként kompetensnek érző személy váljon „klienseinkből”. A kompetencia megszerzéséhez tanulási folyamat vezet, ezt a tanulást célunk segíteni a konduktív pedagógia elvein belül. A különbség annyi, hogy az intervenció rendszerében és gyermekképében meglévő gordiuszinak tűnő csomókat Pető rendszere zseniális egyszerűséggel vágja át. Hasonlóan a humanisztikus pszichológiához: nincs benned elfogadhatatlan.

Ebben a rendszerben, a mentálhigiénés szemléletmódhoz hasonlóan a felmerülő kérdésekre nem a fejlesztő szakembernek kell megadni a választ, hanem a megoldás keresésébe bevonódik a szülő is. Az csak ráadás, hogy ez az új interakció a szülői kompetenciát erősíti.

Befejezés

Bemutattam, hogy a családközpontú kora gyermekkori intervenció és a kora gyermekkori konduktív pedagógia céljai és módszerei nagyrészt megegyeznek. Az is kiderült, hogy a konduktív pedagógiába ezek a nem a korszellem hatására kerültek bele, hanem Pető rendszerének gyermekképe, és filozófiája természetétől fogva magában foglalta, már azok megjelenése előtt.

Úgy vélem, sikerült rávilágítanom, hogy a konduktív pedagógia nyújthat segítséget, vagy legalább egy alternatívát mutathat a társszakmáknak a meglévő problémáik megoldására, így a mottónak választott Hári Mária idézet még most is aktuális.

A mentálhigiénés szemléletmód is eredendően részét képezi Petó rendszerének, de egyebek mellett a mentálhigiénés módszer és képzés adhat olyan használható eszközöket és kompetenciákat a konduktoroknak, amelyek lehetőséget teremtenek arra, hogy a szülőt partnernek tekintve be lehessen vonni gyermeke fejlesztésébe. Biztonságot, hogy a szülővel való gyakran nagyon bonyolult és érzékeny kapcsolat termékeny segítő kapcsolattá válhasson.

Hiszem, hogy a konduktív pedagógia szervesen kialakult eszköztárával annak a lehetőségét is magában rejti, hogy megadjuk azt, ami talán a legjobban hiányzik a diszfunkciós gyermeket nevelő szülő és gyermek kapcsolatából, az egymás jelenlétének örülést. Kinyílást egymás felé, egymásra figyelmet. Bergson szavaival a „célra irányuló időt”, amely segíti a mély, intuitív egymásra hangolódást.

Felhasznált irodalom

- Baddeley, A. (2005): Az emberi emlékezet. Bp.
- Balogh Margit (szerk.) (1998): Bevezető a konduktív mozgáspedagógiába. Bp.
- Borbély Sjoukje – Mózes Eszter (2000): Pszichológusi munka a korai fejlesztő központban. *Fejlesztő Pedagógia*, 11. évf., 4-5.
- Borbély Sjoukje (2012): A szülők és mi.
- Borbély Sjoukje (2015a): Énkép és identitás. In: Családközpontú kora gyermekkori intervenció elmélete és gyakorlata. Oktatási jegyzet. Bp.
- Borbély Sjoukje (2015b): A szülő, mint partner? In: Családközpontú kora gyermekkori intervenció elmélete és gyakorlata. Oktatási jegyzet. Bp.
- Brooks, D. (2013). A társas lény. Bp.
- Czeizel Barbara – Gallai Mária (2000): A korai fejlesztés elméleti és gyakorlati tapasztalatai. *Fejlesztő Pedagógia*, 11. évf., 4-5.
- Hammer István (2019): Az önfelelt tanulás. Az ortofunkciós spontaneitás tanuláseméleti és neuropszichológiai kapcsolatai. *Tudomány és Hivatás*, 4. évf. 2., 37-56.
- Hári Mária – Ákos Károly (1971): Konduktív pedagógia. Bp.
- Hári Mária (1997): A konduktív pedagógia története. Bp.
- Hári Mária (2008): Összehasonlító konduktív pedagógia. Bp.
- Kállay Györgyné – Kőrispatakyné Gárdos Erzsébet (1990): Alacsony életkorúak konduktív nevelési lehetőségei a Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézetében. MPANNI, Kézirat. Bp.
- Kálmán Zsófia (2004): Bánatkő. Bp.
- Kőrispatakyné Gárdos Erzsébet (1985?): A motoros diszfunkció korai felismerésének jelentősége, tanácsadás, szűrés, szülők iskolája. MPANNI, Kézirat, Bp.
- Kőrispatakyné Gárdos Erzsébet (1989): A korai konduktív nevelés két formája. A mozgássérült kisded otthoni nevelésének kérdései. MPANNI, Kézirat, Bp.
- Németh Dezső (2016): Implicit probablisztikus tanulás: az elsajátítástól a konszolidációig Akadémiai Doktori Értekezés Tézisei, http://reald.mtak.hu/957/1/dc_1293_16_tezisek.pdf (Letöltés: 2019.05.02)

- Ónodi Szabó Katalin (2015a): A tanácsadás értelmezése és rendszerei. In: Családközpontú kora gyermekkori intervenció elmélete és gyakorlata Oktatási jegyzet, Korai Fejlesztő Központot Támogató Alapítvány, Bp.
- Ónodi Szabó Katalin (2015b): A szülő-szakember kapcsolat. In: Családközpontú kora gyermekkori intervenció elmélete és gyakorlata. Oktatási jegyzet, Korai Fejlesztő Központot Támogató Alapítvány, Bp.
- Schwaab, Dick (2017): A kreatív agy. Bp.
- Pintér Gábor (2003): András Pető and Jacob Levi Moreno. *Conductive Education Occasional Papers*, 10., 1–12.
- Tóth Anikó (2015): A kora-gyermekkori intervenció során alkalmazott beavatkozási stratégiák módszertani alapjai, In: Családközpontú kora gyermekkori intervenció elmélete és gyakorlata Oktatási jegyzet, Korai Fejlesztő Központot Támogató Alapítvány, Bp.
- Vigotszkij, L. Sz. (1987): A defektológia alapjai. Bp.

Szakmai mőhely

**Alternatív kommunikáció bevezetése a Semmelweis Egyetem
Pető András Gyakorló Óvodájában**
Földesiné Irmalós Erzsébet¹

1983 óta dolgozom a Pető András nevet viselő intézményben. 1987-ben végeztem el a konduktorképzőt, két év múlva tanítói oklevelet szereztem és az általános iskolánkban tanítottam. A szívem azonban az óvodás korosztályhoz húzott, így játék szakértőként pedagógus szakvizsgát tettem, hogy az óvodán dolgozhassak. Majd a vezetőség kérésére három évig a Pedagógiai Szakszolgálat korai fejlesztés részén a mamás csoportban segítettem a kollégák munkáját. Három éve AAK (Alternatív és Augmentatív Kommunikáció) oktatói képesítést szereztem, azóta végzem ezt a tevékenységet, amit most szeretnék bemutatni. A szükség irányított erre a területre és az eltelt idő alatt nagyon megkedveltem, így örömmel írok róla.

Az SE Pető András Óvodában a 3-7 éves cerebrál parézises (CP) gyermekek konduktív nevelése folyik. A konduktív nevelés magába foglalja a mozgás fejlesztést és az általános óvodai nevelést és oktatást. A kicsik fejlesztését a konduktorok valósítják meg. A konduktor irányítja az óvoda egész napi programját, a különböző mozgásprogramokat, a kognitív fejlesztést, az önálló tevékenységek gyakorlását és a szociális kapcsolatok teremtését. A mozgás program elemei: a hely- és helyzetváltogatás tanulása fekvő helyzetből kiindulva, az ülés, az állás és a járás, valamint a finomanipulációs gyakorlatok.

Óvodánkban nyolc csoport működik. Öt konduktív csoportban, a korosztályuktól mozgásukban jelentősen elmaradt és halmozottan sérült gyermekek részesülnek mozgásfejlesztésben. Három integrált csoportban, kisebb mozgás zavarokkal érkezőnek neveltjeink és az átlagos fejlődésű testvérekkel alkotnak csoportot.

Az óvodában a mozgásfejlesztés mellett a gyerekek számára biztosított a logopédiai ellátás és a gyógypedagógiai fejlesztés. 2017 szeptemberétől, az Alternatív és Augmentatív Kommunikáció (AAK) is bevezetésre került. Minden beszédében akadályozott személynek joga van kommunikálni, és ezt mi biztosítjuk neveltjeink számára. A Tégy a Pető Intézet Gyermekeiért Alapítvány két konduktorunk továbbtanulását támogatta az AAK területén. A képzés után kolléganóm az egyik csoportunkban kezdte meg az AAK bevezetését, én pedig egyéni foglalkozásokat tartok az érintett óvodásoknak. Ezenkívül az óvoda minden csoportjában segítem az AAK bevezetését, alkalmazását.

Az 1998. évi XXVI. esélyegyenlőségi törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról, 6.7.§ a kommunikációról, 13.14.§ az oktatásról rendelkezik. A 2007. XCII. 21.cikk kimondja, a kommunikáció emberi jog.

Mi is az Alternatív és Augmentatív Kommunikáció (AAK)?

Az olyan kiegészítő és/vagy kiegészítő technikák, amelyekkel áthidalható a kommunikációs diszkrépancia. Az érthető beszéd hiánya miatt kialakult, a funkció átmeneti vagy tartós pótlására szolgáló kommunikációs rendszerek csoportja. A hiányzó beszéd helyett a sérült nonverbális úton fejezi ki magát, felhasználva mindazt a lehetőséget, amelyet a hangjelzések, gesztusok, manuális rendszerek, a jelnyelv, vagy

¹ Földesiné Irmalós Erzsébet konduktor tanító, SE PAK

a betűket, rajzokat, fotókat, jelképeket tartalmazó kommunikációs táblák, valamint hangadó gépek biztosítanak.

Az AAK eszköztára a meglévő tudásra alapoz. Az érintett személy mozgósítható hangjaira, mozdulataira és az intellektuális képességeire épül. Az AAK hatékony használata megteremti az önkifejezés és a társadalmi integráció lehetőségeit.

Munkánk során naponta szembesülünk a problémával, ami a nem beszélő gyermekeket érinti, amikor valamit szeretnének kifejezni, de nincs rá olyan jelzésük, amit felismerünk, megértünk. Sok esetben saját képekből állítottunk össze táblát vagy beszélgetőfüzetet a gyerekek számára, amit kommunikációra használtunk a csoportfoglalkozásokon. Az óvodásnak egy új iskolában, ahol más kommunikációs rendszer került bevezetésre újra kell tanulni a képek jelentését. Szükségessé vált, hogy az általunk készített segédanyag helyett, a forgalomban lévő alternatív eszközöket megismerjük és alkalmazzuk a napi tevékenységekben.

Mikor van szükség AAK-ra?

„Szükség van a kommunikáció tanítására azokban az esetekben, amikor a beszédfejlődés nem indult meg a szokásos időben, vagy a beszéd valamilyen sérülés következtében elveszett.

1. A nyelvi kifejezés formát igénylők csoportjába tartoznak azok, akik megfelelő beszédértéssel rendelkeznek, ám maguk képtelenek beszédprodukcióra.

2. Nyelvi támaszra szoruló csoportját alkotják azok, akik számára a beszédértést vagy a beszédprodukciót egyaránt serkenti az alkalmazott kommunikációs eszköz.

3. Az alternatív nyelv használatára kényszerülők csoportja, saját maga kifejezésére és a mások megértésére is a saját eszközével képes.”²

Neveltjeink harmada küzd meghatározatlan eredetű beszédzavarral. A nem beszélő gyerekek kommunikációban való részvétele nagyon eltérő. Van, aki már kialakult és egyértelműen felismerhető gesztusjelekkel érkezik az óvodába. Ebben az esetben a meglévő jelzéseket egészítjük ki a napi rutint segítő gesztusokkal.

A spasztikus gyermekeknél az akaratlagos mozgás kivitelezésekor az izomtónus fokozódik, ami még inkább nehezíti a legkisebb mozgást, a beszédet vagy bármi egyéb jelzést. Ezek a tényezők gátolják a kommunikációt is. Sok esetben a beszélő gyermeknek is nehézséget jelent a hangadás, ilyenkor a beszédet egészítjük ki az AAK eszközeivel.

Mit tudunk tenni, hogy a gyermeket (minden nehézsége ellenére) bevonjuk a vele történő dolgok irányításába és ösztönözzük az interakcióra?

Meg kell tanítanunk:

1. Választani. A legegyszerűbb módja ennek, ha reggel ő is beleszólhat, melyik ruhát adjuk rá. Két felmutatott póló közül: -Nézz rá! Fogd meg, amit fel szeretnél venni! Így választhat magának inni- enni valót is. Ha már kialakult az igen- nem jelzése, eldöntendő kérdést is feltehetünk: - Ezt kéred?

² Kálmán Zsófia: Mással-hangzók... Az AAK alapjai. Bp., 2006, 65.

2. A környezettel kapcsolatot teremteni, legelőször köszönni. A köszönés történhet hangadással, de lehet egy integetés vagy tekintet váltás egy mosollyal kísérve, a fiúkkal gyakorolhatjuk a kézfogást.

3. Kérni. Nagyon fontos, ha szüksége van valamire, jelezni tudjon a környezetének, saját hanggal, mozdulattal esetleg zörejkeltéssel.

4. Tiltakozni is. Ha valamit nem szeretne, ha elfáradt, tudjon elutasító jelzést adni, és ha ezt megtanulta alkalmazni, tiszteletben kell tartanunk a kívánságát!

A kommunikáció oktatás célja a gyermekben felébreszteni a vágyat az önkifejezésre és ehhez kell megtalálni a számára a megfelelő alternatívát. A kiválasztott üzenet hordozóval mintát adni, a kommunikációs stratégiákat gyakorolni.

Fontos eldönteniünk szükség van-e eszközre vagy eszközt nem igénylő módszerre fogunk tanulni.

A segédeszközt nem igénylő módszerek közül megemlítek néhányat, amit alkalmazunk az óvodában. A gesztusok: rámutatás, ránézés, megfogás, igen-nem jelzés a fejjel, egyéni gesztusok (pislogás, cuppantás,). Mesterséges kézjelek, Erdélyi Andrea (2005) Nézd a kezem! című könyve alapján. A könyv egyszerű és könnyen tanítható gesztusjelek gyűjteménye, amelyhez tartozik egy a kézjeleket bemutató CD is. Ami itt nem található meg, azt a Hallatlan.hu jelnyelvi szótárból keresem elő.

A segédeszközt igénylő módszerek közül a következőkkel tanulunk:

A tárgyak: a tényleges tárgyak közötti választás, a miniatürizált tárgyak közötti választás.

Az egyszerű képek: fotók, rajzok, a jelképrendszerek közül a Boardmaker Software-t használjuk az óvodán.

Hangadó gép: Answer buzzers, minden csoportunk rendelkezik a készlettel, ami 4db nyomógombot tartalmaz. A gyermektenyérenyi gomb megnyomásával lehet a rámondott szöveget megszólaltatni. Ezzel tud a nem beszélő gyermek reggel köszönni a többieknek vagy étkezéskor „Jó étvágyat!” kívánni. Egy rövid négy soros mondóka szövege is ráfér, így a közös verstanulásba is be tud kapcsolódni, az eszköz segítségével.

Számítógép: Androidos táblagépen futó kommunikációs szoftver a Verbalio képes, ami egy magyar fejlesztésű és elérhető áron forgalmazott program. Valamint a LetMeTalk angol nyelven futó, de magyar nyelvre is beállítható rendszer.

A számtalan lehetőség közül ennyi érhető el most a neveltjeink számára. A társintézményekben tett látogatásokon azt tapasztaltuk, hogy ezek a rendszerek vannak náluk is jelen a napi gyakorlatban.

A tanítás megkezdése előtt fel kell mérni a gyermek kommunikációs képességeit. Van-e bármilyen gesztus jele, hangokat használ-e a kommunikációban, melyik testrészével tud jelzést adni: kézzel, lábbal, fejjel, tekintetét képes-e fixálni, egyszerű felszólítást megérti-e, együttműködő, igen-nem jelzése kialakult és megbízható.

1. Felfigyel a saját nevére.
2. Megismeri az adott tárgyat.
3. Választ a tárgyak közül.
4. Képet felismer.
5. Választ a képek közül.
6. Rajzot felismer.



Mindezek ismeretében tudunk egyénre szabott kommunikációs készség szó-tárat készíteni.

A tárgyak közötti választás mindig jelen volt a pedagógiánkban. A konduktív nevelés a személy aktív együttműködésével valósul meg, ezért a mozgás feladatok megoldásakor a kicsik kiválaszthatják, hogy a piros vagy a kék labdával szeretnének gurítani. Az ének órán azt a hangszert veszik kézbe, amivel zenélni fognak, mese-dramatizálásakor a kedvelt szereplő jelmezébe bújhatnak bele. A választás lehetősége elősegíti a jó kedvű feladat megoldást, amittől játékká válik a nehéz munka is. Tekintettel és az eszköz megfogásával helyettesítjük a beszédet az eldöntendő kérdésekben, ezt a jelzésformát kell tovább gondolni az alternatív kommunikáció tükrében. A helyesen felépített, jól átgondolt kommunikációs minták adásával tudjuk majd elérni a saját közlések megjelenését.

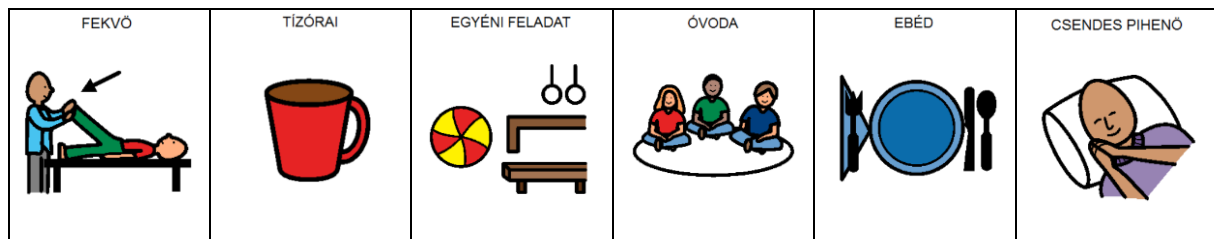
Hogyan tervezem a gyerekek programját?

Mindig a csoportban dolgozó konduktor kollégákkal együtt. Teammunka során megbeszéljük, milyen előrelépést szeretne a csoport, milyen eszköztárral tud a gyermek jelezni, gesztust, tárgyat, képet-jelképet fogunk alkalmazni, mit tudunk a napirendbe beépíteni. Mit tudunk továbbadni a családnak, az otthoni napirendben mi lesz segítségükre.

Az első próbálkozások

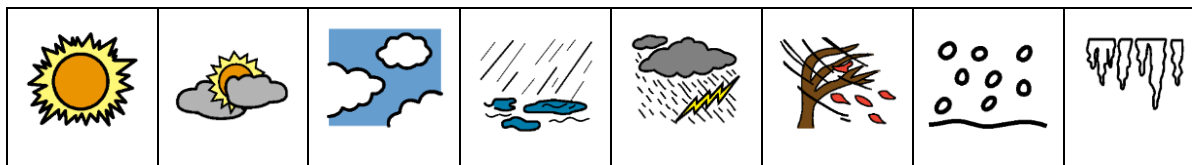
A képek közötti választás is jelen van az óvodai oktatásban: Melyik képen látod a kutyát? Természetesen azoknál a gyerekeknél tudjuk ezt alkalmazni, akinek nincs látásproblémája és felismeri a képet. Ha már a rajzolt képet is felismeri akkor kezdehetjük el a jelképek tanítását. A naponta előkerülő ismeretekhez társítottunk legelőször jelképeket.

Volt olyan óvodásunk, aki folyamatosan nyugtalan volt a nap során. A napirendet összeállítottuk jelképekből és a jelképeket megismertettük vele. Naponta többször elővettük a táblát, ránéztünk, most ez van és ez fog következni. Ezzel a fél percet igénylő cselekvéssel sikerült őt megnyugtatnunk és megtanítani az időben való tájékozódásra. Ezen kívül a csoport többi tagja is látta a napirend menetét. Ez a jelképsor az óvoda többi csoportjába is bekerült.



(Majer&Johnson Boardmaker)

Gyakran beszélünk az időjárásról, ennél a témánál is bevontuk a jelképeket. Felidézzük az udvaron látottakat, kinézünk az ablakon és megtanuljuk a látottakhoz tartozó jelet.



A hét napjainak mondókáját is lefordítottuk a képek nyelvére. A jelek segítik a mondóka felidézését a beszélő gyerekek számára, a nem beszélő óvodások pedig az ujjukkal tudják követni a szöveget.



Népköltés

Hogyan biztosítjuk az egyéni AAK fejlesztésen tanultak gyakorlását a csoportban a gyerekek számára?

- alkalmat teremtünk a választásra,
- lehetővé tesszük a környezet felé adott jelzéseket: nem baj, ha a társak is találkoznak a kézjelekkel és a jelképekkel, ennek révén csak jobban megismerik egymást,
- kommunikációs minták adásával segítjük elő a kortárs kapcsolatokat: növeljük ezzel a szociális integrációt,
- naponta alkalmazzuk az AAK tanult elemeit,
- változatos tevékenységekben: kezdetben csak egy új jelet vagy jelképet vezetünk be, de azt minél többször ismétljük,
- a számára érdekes, kedvelt témákban: gyakorolhatjuk a játék közben is az egyén fejlesztésen elsajátított kommunikációs mintát,

Az alkalmazott technika akkor válik működőképesé, ha az érintett képességeire épít, és a közvetlen környezet egyforma mintát követ. Mi adjuk a mintát, amit szeretnénk bevezetni kommunikációs céllal. Amíg valaki nem jut el a választás szintjére a receptív kommunikációt tudjuk követni. Amikor egy új tevékenységre kerül sor, a tárgyi szimbólumot adjuk az érintett kezébe. Az étkezést egy kanál szimbolizálja. A

kézbe adott tárgyat verbálisan is kiegészítjük „Most ebédünk.” Evés közben az expresszív kommunikációt is bekapcsoljuk. Az ételt kartávolságon kívülre helyezzük és várjuk a felé nyúlást, amint ez megjelent, jöhet a verbális megerősítés „Kéred a levest? Tessék.” A vázolt mintát más helyzetben is utánozhatjuk, így tanítjuk, hogy a tárgyért nyúlás a kérést fejezi ki.

A kommunikáció tanításának menete a napi gyakorlatban

Nagyon fontos megtanítani a gyerekeknek azokat a stratégiákat, amelyek a későbbiekben mintát adnak a választáshoz!

1. A tanítást a jelzés megismertetésével kezdjük! Megszólítás után felmutatom a tárgyat: Labdázunk! – ezt követi a tevékenység. Ezt addig ismételjük, amíg megérti, hogy a tárgy a jelzés a tevékenységre. Ha a tárgy képét vagy jelképét felismeri, akkor azt alkalmazzuk a kommunikációs jelzésre.

2. A kommunikáció tanítás következő lépése, amikor a gyereket kérem: Mutass a könyvre és olvasok! Amikor a kézmozgás akadályozott: Nézz a könyvre és olvasok!

3. Ha a gyerek megtanulta, hogy a tárgy/tárgy képe/jelképe üzenetet hordoz, akkor érdemes elkezdni a választási helyzetek gyakorlását. Kezdetben a felajánlott lehetőségek közül az egyik a kedvelt, a másik pedig egy nem kedvelt legyen, ezzel tudjuk motiválni a kommunikációs jelzés alkalmazására.

4. A választás tanításánál eleinte nekünk kell modellezni a megoldást. Megmutatom a két tárgyat/képet/jelképet: Mivel szeretnél játszani? Autó? Labda? Amennyiben nem kapok választ megismétlem a kérdést. Ha nincs semmi reakció, én viszem a tárgyat a látóterébe vagy kezével megérintem, így adok mintát a választás kivitelezésére.

5. Választási helyzet tanításánál a kérdésfeltevés után figyelem a gyerek reakcióját, lehet válaszértékű egy pillantás vagy egy mozdulat is. A kérdés megismétlésével ellenőrzöm, jól értelmeztem-e a jelzést.

A fent leírt jelzésmódok tanítása alkalmazható a napirend más területein is: étkezés, tisztálkodás, óvodai foglalkozás.

FSzK Gyakorlati példák különböző alap kommunikációs helyzetekre

Halmazottan sérült gyermekek esetében, amikor még nem ismerjük a jelzéseit, a bazális stimulációt hívjuk segítségül. Figyeljük az ingerekre adott reakciókat, és ezekből próbáljuk felépíteni a gyermek kommunikációs eszköztárát. A bazális stimuláció nem nevel és nem képez, nincs fejlettségi feltételhez kötve. Az ingerfelvétel útját járhatja be, és az értelmező feldolgozást indítja el.

Következő formáit különböztethetjük meg, aszerint, hogy milyen területeket ingerlünk.

Szomatikus stimuláció

- különböző hőfokú vízzel
- krémezés erőteljesen, lassan
- törlés erőteljesen, lassan
- különböző felületeken mozgásra készítés

Tapintásos – taktilis stimuláció

- a kevésbé érintett kézbe puha tárgyat adok

- nyitott tenyérbe különböző dolgokat teszek, ujjakat rázárom
- különböző felületek simítása
- kézbe adott csörgő zörgetése

Akusztó – vibratorikus stimuláció

- hangszórók között mélynyomó hallgatása
- vibrációs felületre fektetés
- zengő testek a fülhöz
- rezgő hangtest a kézbe

Akusztikus stimuláció

- 1. nevén szólítani
- 2. nevén szólítani és megérinteni
- ritmusos zene hallgatás
- intenzív, gyengéd, egyenletes hangszín használata
- metronóm ütések jobb és bal fülhöz változó távolságról

Vesztibuláris stimuláció

- kipárnázott hengeren hintáztatás
- gumimatracon mozgatás
- zenére nagy labdán
- hintáztatás

Szag és íz stimuláció³

Az elmúlt két és fél év alatt ennyit tanultam az AAK-ról, ezen a területen még szélesebb körben kell bővíteni az ismereteimet, hogy jobban tudjam segíteni neveltejeinket. A gyerekek életében a biztonságot napirend állandósága adja. A nem beszélő gyermek esetében sokat segít, ha a tárgyhoz, képhez jelentést tudunk társítani. Az alábbi képen különböző módokon megjelenített napirend látható.

³ Andreas D. Fröhlich: Bazalestimulacion. 1993



(Keresztesiné Szabó, Rácz 2018, 114.)

Irodalom

Erdélyi Andrea (2005): Nézd a kezem! Bp.

Andreas D. Fröhlich (1991): Bazale Stimulacion. Düsseldorf

Andreas D. Fröhlich – Angela Simon (2011): Fedezzük fel a közös pontokat!

Kommunikáció súlyosan fogyatékos gyermekekkel. (TÁMOP 5.4.5.)

Kálmán Zsófia (2006): Mással-hangzók... Az AAK alapjai. Bp.

Keresztesiné Szabó Anita – Rácz Zsuzsanna (2018): Aki bújt, aki nem... Útmutató autista gyermeket nevelő szülőknek a közös játék élményéhez. Bp.

https://fszk.hu/wp-content/uploads/2018/07/akibujtakinem_web.pdf (Letöltés 2020.04.30.)

Kokas Klára pedagógiája
Major-Bácskai Alexandra¹



*A nevem: öröm. A nevem: mese. A nevem: dallam. A nevem: játék. A nevem: buborék. A neveddel megszólítalak. A nevedet nótába illeszttem. A nevedre rácsodálkozom. A neveddel kézen foglak. A neveddel arcodat simítom. A neveddel körbepördülök. A nevünket tenyerünkbe bújtatjuk. A nevünket körülrajzoljuk. A nevünket elaltatjuk. A nevem lehet pöttyös. Lehet csillagos. Lehet fátyolos. A neved lehet szökellő. Lehet ámuló. Lehet kíváncsi. Lehet mororva. Lehet dacos. A nevünk Ajándék.*²

Konduktorként, egy-egy bemutatkozáskor gyakran kérdeznék szakmám felől: mi az, hogy konduktor, és mi a konduktív pedagógia. Nem könnyű feladat néhány mondatban összefoglalni, egy ilyen szerteágazó pedagógiai rendszert. Válaszul mindig szívesen hozok inkább példákat, mintsem mondok definíciókat. Elmesélek egy lehetséges módot, hogy miként tanítanék meg egy hemiparetikus gyermeket fésülni, vagy egy athetotikus gyermeket túlmozgásait leállítani, hogy ne akadályozzák őt a szándékolt mozgásban. Aztán persze rátérek arra is, hogy a konduktív pedagógiában az a csodálatos, hogy nemcsak a mozgáson (a kar hajlítása – nyújtása), hanem a funkción (fésülni) is túlmutat: a fésülni mozdulatának helyes, vagyis ortofunkciós eltervezését, sőt az önkiszolgálási teendőkben való részvétel igényének kialakításán is dolgozik, cél az aktív életvezetés.

Ahogy megismerkedtem Kokas Klára pedagógiájával, sok párhuzamot véltem felfedezni a két pedagógiai rendszer között. Kokas Klára is az egész személyiség fejlesztését, megerősítését tűzte ki célul, és a zene és a ritmus éppúgy segítő eszköz a konduktív, mind pedig Kokas Klára pedagógiában.

¹ Major-Bácskai Alexandra konduktor, óvodavezető

² Kokas Klára (2007): Öröm, bűvös égi szikra. Bp.

Mielőtt részletesen írnék Kokas Klára pedagógiájáról, szeretnék egy kis ablakot nyitni, és így a sorok között bepillantást engedni egy Kokas foglalkozásba. A Rózsakerti Demjén István Református Általános Iskola és Gimnázium alsós gyerekek számára tantervi keretek között biztosít heti egy, dupla órában Kokas foglalkozást, tanórai keretben. A Kokas-órákat az osztályfőnök és az osztálytanító tartja, így a bizalom, az elfogadás és a jó légkör a többi tantárgy óráira is átsugárzik.

Az osztály, ahová képzeletben bekopogunk, egy elsős osztály. Kétfelé bontják őket, így 12–13 gyerek vesz részt a Kokas-órán. A padokat még szünetben széthúzták a falakhoz, és egymásba illeszthető szivacsnégyzetekkel terítették le a padlót.

Énekelj a nevedet!

A gyerekek körben ülnek. A tanító énekelni kezd: „Énekelj a nevedet!”, és szemével választ egy gyereket.

-Csenge - hangzik gyerekhang, szó-mi dallamon.

-Milyen Csenge vagy ma? - kérdezi, egy szép dallamot énekelve a tanító.

-Jókedvű Csenge - hangzik fel egy újabb dallam, és az egész csoport megismétli, ugyanazon a dallamon, mozgásukkal kifejezik a hangulatot, hogy milyen, ha valaki jókedvű.

Az egész csoporton körbemegyünk, szemmel választunk. Akad Bátor Hunor, Fáradt Bence, Vidám Kata, Viccelődő Zsófi. Mindenkinek más dallamon csendül fel a neve. Van, aki bátrabb, van, aki bizonytalanabb. Nem kötelező megszólalni, ha valaki nem szeretné közkinccsé tenni a nevét, nem muszáj.

„Kinek könnyen kiröppenő a neve, kinek elbújós, titkos, nem a publikum elé való. Türelem. Azért mindenki szereti, ha sorra kerül az ő neve is.”³

A névéneklésről

A nevünk, mi vagyunk, a zengő névjegyünk. Kokas Klára hitte, hogy Földre érkezésünkkor mindannyiunkat néven szólítanak. Az, hogy mennyire szeretjük hallani, vagy kimondani a nevünket sokat elárul arról, mennyire fogadjuk el magunkat. Ha sokat használták úgy, hogy az fájdalmat és szomorúságot okozott, akkor nem örömmel halljuk a nevünket. Ezt gyógyítjuk, vagy éppen a pozitívat erősítjük a névéneklés során. Bármilyen dallam jó, az egy hangtól a hajlításoktól teli dallamig. Dóri (6 éves) azt mondja, ha vicces kedvében van, „rázkódósan” éneklő a nevét, ha szomorú, a dallam lefelé kúszik és halk. Nagyon szereti a többiek nevét énekelni. Ilyenkor azzal, hogy a többiek ugyanolyan dallammal éneklők, mint a név tulajdonosa, egy kicsit örömeinek, bánatának vagy fáradtságának részévé válhatnak. Olyan gyerekek is kimondhatják a nevét, akinek a társaságára csak vágyakoznak, de amúgy nem szoktak együtt játszani. A kapcsolódás ilyenkor mégis létrejön, ha csak egy dallam erejéig is.

Iszonyú a névtelenség és iszonyú a belőle fakadó gyűlölet. A sivatag homokjába idegbenítő gázokat rejtenek, nem azonnal hat, esetleg napok múltán. Valakinek többje volt, olaja, aranya, nekem semmim, gyűlölöm, elpusztítom, névtelenül. Csakhogy őket is, mind, valamennyit nevén nevezve küldték a földre.⁴

³ Kokas Klára: Együtt egymásért. DVD gyűjtemény.

⁴ Kokas Kódex. 1992, 29.

Játék a dallal

Miután a minden gyerek sorra került, a tanító elindul, nem szabályos körben, csak úgy. A gyerekek követik, közben együtt hangosan éneklük:

Cifra palota

Magyar népdal



Cif-ra palota zöld az abla-ka. Gyere ki, te Tubarózsa, vár a Vi-o-la!

<http://dalok.theisz.hu/?page=song&id=CifraPalota>

Többször ismétlik, újra és újra a fenti dalt éneklük.

- Gyertek, építsünk mi is egy palotát! Mi leszünk a építőelemek. Te melyik része leszel? – hangzik két dal között a tanító kérdése, és már megy is tovább: „Cifra palota...”

A gyerekek, szavak nélkül, éneklés közben elkezdenek összeállni, és valamit formálni magukból.

Nem beszélnek, csak énekelnek, de mégis, egyértelmű, hogy ki melyik része a palotának, így igyekeznek egymáshoz igazodni. Vannak, akik a bástyát alkotják, magasra tartott karokkal összekapaszkodnak. Odébb egy 4-5 gyerekből álló gyerekcsoport láncban falat alkot. Van, aki a padlón hasal, elterülve: ő a felvonóhíd, egy láthatóan energikus, eleven kisfiú. Barátai furcsa pózban mellette: a felvonóhíd láncai. Nevetgélve énekelnek, miközben igyekeznek helyzetüket megtartani.

-Nézd meg, milyen szép a palotánk! – mondja a tanító, arra biztatva a gyerekeket, hogy nézzenek fel pillanatnyi helyzetükből, és lássák az egészet. – Most engedjük el egymás kezét, és lépünk be a palotánkba!

„Cifra palota...”

- Milyen belülről? Nézz szét! – folytatja.
- Ebben a palotában bármivé válhatsz. Te mivé változnál? Én királynővé!

301



Ki - csi va - gyok én, majd meg - nő - vök én,
esz - ten - dő - re, vagy ket - tő - re férj - hez me-gyek én.

„...esztendőre, vagy kettőre királynő/király leszek én.”

Valaki belekiabál: - Én szakács lennék! – és már éneklük is:

„...esztendőre, vagy kettőre szakács leszek én.”

És záporoznak az ötletek: udvari bolond, katona, apród, udvarhölgy...

Végül a tanító ismét magához veszi a szót:

„...esztendőre vagy kettőre dadus leszek én.”

Halkan folytatja: „...esztendőre vagy kettőre elringatlak én. Keress egy helyet, ahol elpihenhetsz.

A gyerekek lefekszenek a matracon, elcsendesednek.

Mozgásos zenehallgatás

Az elpihenés után, a Kokas-foglalkozás egyik fontos eleme következik, ez pedig a csönd. A zene csakis a csönd után következhet. A csönd, ugyan csak néhány másodperc hosszú, mégis kulcsfontosságú: felkészíti a lelket a zene befogadására.

Felcsendül a zene. Jó minőségű hangfalakon keresztül, átjárja a termet. Ezen a napon Bach B-moll zenekari Suite No. 2 Bourée-t hozta a tanító. A zeneműből csak egy részlet hangzik el, körülbelül egy perc. A gyerekek csendben fekszenek, sokan a szemüket is becsukják.

-Érzed, hogy a zene belebújik az ujjaidba – hangzott a tanító hangja, és ismét elindult ugyanaz a zene. Ugyanaz az egy perc. A gyerekek fekvé maradtak, de ujjuk táncra perdülnek, és a láthatatlan trombita billentyűin játszanak. *(zene)*

-Most megmozdítja a karjaidat is. *(zene)*

-Az egész testedbe belebújik a zene. *(zene)*

-Elindulsz – látod, hogy a palota kertjébe kerültél. Nézz szét! *(zene)*

-Sok érdekes dolog van a kertben. Ha találtál ott valamit, mutasd meg a társadnak! *(zene)*

-Ha van valami dolgotok abban a kertben, tegyétek meg! *(zene)*

A gyerekek még mindig nem beszélgetnek. 6–7 éves gyerekek a résztvevők, és csodálatos látni, hogy milyen színes és változatos játék kerekedik a zenére, szavak nélkül. Nem beavatott néző azt gondolhatná, előre megtanult koreográfia szerint játszanak. A csoport kisebb csoportokra bomlik, 3–4 külön kis csoport játssza spontán játékát. Bár nem vagyok benne biztos, hogy a kiscsoporton belül mindenki ugyanazt a játékot játssza, mégis egységes a kép.

A tanító szól: „Az utolsó zene következik.”

Az utolsó zene végén, a gyerekek leülnek a földre. Most jönnek a szólók.

A zenéről

A zeneválasztást illetően fontos, hogy komolyzenei mű legyen, vagy autentikus népzene. Kokas Klára a minőséget is nagyon fontosnak tartotta: színvonalas előadásban, és jó minőségű eszközön szóljon. Óvodás és kisiskolás gyerekeknek 1 perces zene épp elég, haladóbb csoportnak maximum 2 perc. Ez az egyperces zene ismétlődik újra meg újra, és kúszik be a gyerekek bőre alá.

Szólók

A szólók során egy-egy csoport bemutathatja játékát még egy zene alatt. Mikor vége a zenének, minden gyerek elmesélheti, hogy mit élt át. Egészen részletes beszámolók kerekednek.

Bianka: „Én kiskutya voltam, és elvesztem, sokáig egyedül kóboroltam, de a Kata megtalált, befogadott, és mindenféle trükkre megtanított.”

Levente: „Horgász voltam, és lementünk a palota tavához, ahol sok halat fogtam, főleg keszeget, de végül fogtam egy ekkora pontyot is.”

Két fiú szemmel láthatóan birkózott a zene alatt. Így mesélték el:

Marci: „Én egy rabló voltam, és a Gergő volt a rendőr, mindig elkapott, és börtönbe zárt, de én megtaláltam a kulcsot és kiszabadultam.”

Mіндеzen játékok Bach zenéjére kerekedtek.

A szólók különlegessége, hogy utána a gyerekek elmesélik, mivé változtak át. Bármivé lehet, nem csak jóra való, rendes lény jöhet számításba. A fontos, mint minden játéknál, hogy egymást bántani, vagy megijeszteni nem lehet.

Amikor Balázs azt mondta: „Mi felrepültünk az égbe és én megfészültem a felhőket”, elámultam a gyönyörűségtől. Kérdéssel: „Hogyan, Balázskám?” kitört belőlem a vágy, hogy megtudjam: hogyan tudta megfészülni a felhőket? Mert imádom a felhőket, a gomolyosat és a fátyolosat, akármeddig elbámulnám, és mindenfélét látok bennük. De sosem jutott eszembe, hogy megfészüljem őket. Balázs válasza világos volt: a zöld szárnyával fészülte meg őket. Ó, Istenem, milyen szépet tett. A felhők bizonyára szívesen vették azt a fészülést. Egy zöldszárnyú lepke igen finoman tud fészülni.⁵

Kokas Klára folyamatosan dokumentálta munkáját, film és könyv formájában is számos szót megörökített.

Az egyik Kokas pedagógiát bemutató filmben⁶, egy kislány eltáncolja, hogy meghalt az apukája. Valójában nem halt meg, de ő ettől fél. A félelem-kioltás egy nagyon érdekes technika: továbbgörgeti a gondolatot, hogy mi lesz ha megtörténik amitől félünk, ami megbénít.

A kisiskolás Dani végtelenül szomorú, kétségbeesett táncot adott elő, amit aggódó édesanyja sem értett: honnan ered ez a reményvesztettség? Tücsökké változott és táncában egyre jobban és jobban beszorították őt a nála nagyobb állatok. Később kiderült, hogy Daninak rejtett diszlexiája van, ez lehetett tehetetlenség-érzésének okozója. Néha magunk sem tudjuk, mi nyomaszt, de ha a zene felszínre hozza az érzéseinket, jobban értjük helyzetünket.⁷

Vizuális kifejezés

A második Kokas-órához egy kis átrendezés szükséges. A szőnyegek elkerülnek a földről, a padokat visszarendezik a gyerekek. Ezen az órán is a zene lesz a főszereplő, de most nem mozgással, hanem vizuális eszközökkel jelenítik meg. Ugyanaz az egyperces zene szól újra meg újra, és a gyerekek az adott technikával azt alkotnak rá, amit szeretnének, amire a zene vezeti a kezüket. Ez lehet figuratív. Lehet non-figuratív. Színes vagy egyszínű. Bármilyen. A rajz órait – munkákkal ellenében – nem lehet elrontani.

⁵ Kokas Klára (2012): *Megfészültem a felhőket*.

⁶ *Tűzet viszek* című film – Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány

⁷ DVD – Szabad mozdulatok 15. jelenet. Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány



Bach B- moll zenekari Suite No. 2 Bourée

Dorka (7 éves) „A tavasi napsugarak bekúsznak az eperbokor ágai közé, miközben esik a kocka-eső.”

Kokas Klára Kodály Zoltán tanítványa volt. Ének-zene, karvezetés szakon végzett, majd a pedagógia és a pszichológia felé fordult. Valahányszor pedagógiájának titkáról faggatták, válaszában mindig szerepelt a „gyerekek” szó. A gyerekek szeretete, és a velük töltött lét őszinte öröme áthatotta egész munkásságát. „...felfedező úton járok gyerekországban.” – mondta magáról.

Kodály így írt egy levelében Kokas Kláráról egy konferencia után. „Számomra a legnevezetesebb előadás a Kokas Kláráé volt, aki párhuzamos csoportok megfigyelése alapján kísérletekkel bebizonyította, hogy a zenélő, éneklő gyerekek már az óvodában is sokkal jobban fejlődnek testileg is, szellemileg is, mint a nem éneklők, vagy keveset éneklők (...) nem csak a zene kedvéért erőltetjük, hogy több zene legyen a népiskolákban, hanem az egész ember fejlődését javítjuk ezzel.”⁸

A mai szülőknek nincs könnyű dolguk eligazodni a különórák és a fejlesztő foglalkozások útvesztőiben. Minden irányból ostromolják őket, hogy elhiggyék gyermekük plusztámogatásra, fejlesztésre szorul, legyen az bármilyen terület. Csak akkor lesz sikeres, boldog, ha ezt vagy azt a területet még egy kicsit megtámogatjuk. Egy kártyajáték, egy színező is csak akkor érdemes a megvásárlásra, ha meggyőzi a szülőt arról, milyen sok területet fejleszt. A különféle, sokat ígérő egyéb fejlesztésekről nem is beszélve. Magyarország élen jár az „egészséges”, de legalábbis tipikus gyerekek fejlesztésében. Ez a megállapítás nem kritika, inkább észrevétel.

⁸ Kodály Zoltán (1967): Az ISME budapesti konferenciáról. Nyilatkozat. In: Visszatekintés III: Közreadja Bónis Ferenc (2007) Bp., 125.



Ám ne felejtjük: az állandó fejlesztési lehetőségek keresésével sajnos együtt jár az elfogadás hiánya. Természetesen mindenkit a jószándék vezérel és éppen hogy támogatni szeretnénk a gyermeket, amikor még egy plusztornát, vagy még egy okosító különórát beillesztünk az amúgy is zsúfolt napirendjébe (a játék rovására, hiszen a tanulás idejéből nem

mehet), de vajon mit hall ebből a gyerek? Akármilyen szép is a csomagolás, minden bizonnyal érti: ő valamiben nem elég jó, gyengébb, mint a társai, apa/anya szeretné, ha ügyesebb lenne. Nem könnyű saját magunkat elfogadnunk, ha a környezetünkben is azt látjuk, hogy folyton javítani, farigcsálni szeretnének rajtunk.

Talán épp ezért a Kokas-foglalkozások különösen sokat jelentenek azoknak a gyerekeknek, akik valamilyen nehézséggel küzdenek, legyen az fizikai vagy lelki eredetű. A Kokas-foglalkozásokat a teljes elfogadás jellemzi. Végre bármi jó, amit mond, az ő ötlete is számít. A mozgássérült gyermeknek nem kell úgy táncolnia, hogy minden erejével a mozgásra koncentráljon, ha csak az ujjá mozdul, itt az is tánc.

Míg a klasszikus értelemben vett tánc esztétikumra törekszik, úgy a mozgásos zenehallgatásnál a zene befogadása és annak mozgással való kifejezése a cél, így nincs jó és rossz megoldás, hiszen érzelmeink kifejezése szubjektív. Kokas Klára különösen erős kapcsolódást érzett, bármilyen szempontból hátrányos helyzetű gyerekek és felnőttek felé. Rendszeresen tartott foglalkozásokat a vak, illetve gyengénlátó gyerekeknek, és foglalkozásainak rendszeres látogatója és segítője volt Náditündér, aki gyermekbénulás következtében vált mozgássérültté.

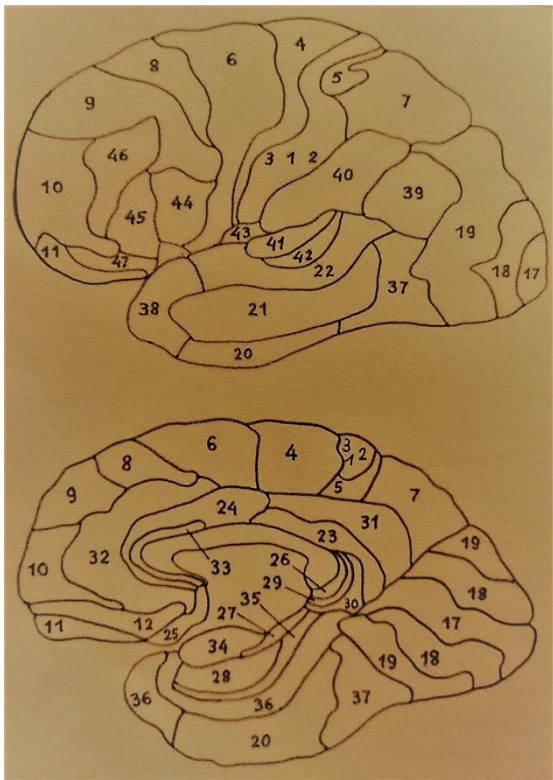
*Hogy táncol az agy?*⁹

Az önfeledt, spontán mozgás mögött komoly idegrendszeri munka rejlik. A mozgásos zenehallgatás során szinte valamennyi agyterület működésbe lép és kapcsolatba kerül egymással, és mint az égő telefonvonalak, szállítják az információt egyik központból a másikba.

Élénk ritmusú zenére agyunkban olyan mozgáskészlet mutatható ki, mely mozdulatlan testhelyzetben is érzékelhető: „ a ritmus, az antagonisztikus izmokban a feszülések és ernyedések fázisának változását váltja ki anélkül, hogy az izmok térbeli elhelyezkedése szemmel láthatóan megváltozna.”¹⁰

⁹ Dr. Pásztor Zsuzsanna: Tanulmányok a Kokas pedagógia köréből. A mozgásos zenehallgatás idegrendszeri háttere.

¹⁰ Szende Ottó (1961) B. M. Typelov: A zenei képességek pszichológiája. *Parlando*, 3 (9), 8-11.



Brodman-mezők

A látási és hallási információkat a Br. 40-es terület rendezi össze. A látásnak igen fontos szerepe van a mozgás összerendezésében, de nem elengedhetetlen a jó mozgásélményhez. Kokas Klára gyakran tartott foglalkozásokat vak gyerekeknek és teljes aktivitással mozogtak.

Az elsődleges látókéreg a Br. 17, 18, 19, valamint feldolgozó területek találhatóak a fali lebenyben (Br. 7, 39) A látásban még fontos szerepük van:

- téri elhelyezkedés: Szintén fali lebeny, Br 7, 39
- látás elemzés: halántéki lebeny Br 20, 21, 37
- tekintés központ homloki lebeny Br 8

Az *egyensúlyrendszernek* a mozgásban van igen nagy szerepe. A belső fülből többlépcsős pálya visz a a halántéklebenyben lévő egyensúlyközpontba. Az egyensúlyrendszer mindenféle mozgás állandó ügyeletes. A fej helyzetéről tájékoztatja a kisagyat és a mozgató központot.

A mozgásos zenehallgatás másik főszereplője a *mozgatórendszer: az agykérgi* reprezentációs területek (Br. 4 és Br. 6). A *kisagy* a válogató, finomító munkát végzi, felülbírálna, kiszűrve és letiltva minden olyan mozgásparancsot, amelyek nem szükségesek. Fontos résztvevők még a *törzsdúcok* vagy másnéven *bazális ganglionok*, amelyek az érzelmi kifejező mozgásokat szabályozzák. *Érzőrendszer* (izmokból, érzékszervekből, izületekből, , belső szervekből szállít információkat), folyamatosan ellenőrzi a periférián történt végrehajtást. (Br 3.1, 2, fali lebeny Br 5, 7, 39, 40). Az

A mozgásos improvizációnak sok szereplője van. Annyi, hogy mindenképpen érdemes legalább így, madártávlatból rácsodálkozni, milyen bonyolult, többszintű rendszert hoz működésbe. Ismét párhuzam mutatkozik a konduktív pedagógiával, amely szintén vallja, hogy az idegrendszer bonyolult összekapcsolódásai segítik azoknak a funkcióknak a kialakítását, melyért felelős agyterületek sérültek.

Elsődleges főszereplő a *hallókéreg* (Br. 41-42). A belső fülből az ingerület 5 szakaszból álló idegpályán jut el idáig, miközben hat, egymás fölé szervezett idegközpont végzi a válogatást, értékelést, értelmezést a hallókéreg számára. A hallókéreg mellett, zenehallgatáskor a *Wernicke-mező* (Br. 22) vesz részt a hallási élmények feldolgozásában.¹¹ További feldolgozó területek találhatóak a homloki és a fali-nyakszirti lebeny területén, továbbá a premotoros mezőben (Br. 4), a tekintésmezőben (Br. 8), ami a szemmozgások irányításáért felelős.

¹¹ Acsády László (2003): A zenetanulás idegrendszeri háttere.

emlékezés helye (pl. dallamra, mozdulatokra, ahhoz kapcsolódó élményekre) a hippo-kampusz.

Erőteljes érzelmi megnyilvánulások: *limbikus rendszer*. Az itt lévő sejtek erős aktivitást mutatnak, ha örömteli az élmény, és megerősödik, hogy az adott cselekvés (jelen esetben zenehallgatás) pozitív élmény. Ez rendkívül fontos pedagógiai szempontból, hiszen, ha az értékes zenehallgatás örömteli, később is keresni fogják a zenélések alkalmait.

Talamusz feladata (többek között) a tér- és időélmények, érzelmek, hangulatok szabályozása, valamint a motoros, szenzoros, auditív és vizuális integráció. A *hipotalamusz* a szervezet belső egyensúlyának fenntartásáért, hormonális működés és a stresszreakciók megszervezéséért felelős.

A mozgásos zenehallgatás által tehát egy igen mélyreható nevelési eszközt kap a kezébe a pedagógus. A sokféle idegközpont együttes harmóniája semmi mással nem helyettesíthető hatást ad a személyiség fejlesztéséhez.

A Kokas pedagógia egy olyan sziget, ahol minden megszelídül és érthetővé válik. Az egy dologra figyelés a nyugalmat és biztonságot áraszt. Elfogadást. Mindenki önmaga lehet, a névéneklés ezt sugallja az elején, de mégis bármivé változhat, igazán bármivé. Ezen a szigeten a zene a talaj, az adja meg az együttlét alapját, és tartja meg a jelenlévőket. A sok kapkodás, rohanás, terhek, mind az ajtón túl maradnak, és belül csak a zenére és a zenében egymásra figyelés marad. Olyan ez, mint egy mag, amiből aztán történetek, táncok, kapuk és madarak születnek, és mindez a végén még papírra is kerül csodálatos festmény vagy rajz formájában.

*Aki lehajol a gyerekekhez, görbén marad. Aki középük telepszik, a szemükbe nézhet.*¹²

Felhasznált irodalom

Kokas Klára (2007): *Öröm, bűvös égi szikra*. Bp.

Kokas Klára: *Együtt egymásért*. Bp.

Kokas Kódex (1998)

Kokas Klára (2012): *Megfésültem a felhőket*. Bp.

Tűzet viszek című film – Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány

Szabad mozdulatok. DVD, Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány)

Kodály Zoltán (1967): Az ISME budapesti konferenciáról. Nyilatkozat. In: *Vissza-tekintés III*. Közreadja Bónis Ferenc

Interjú a Náditündérrel.

Dr. Pásztor Zsuzsa: *Tanulmányok a Kokas pedagógia köréből – A mozgásos zenehallgatás idegrendszeri háttere*

B. M. Typelov (1961): A zenei képességek pszichológiája. *Ismerteti Szende Ottó. Parlando*, 3 (9), 8–11.

Acsády László (2003): *A zenetanulás idegrendszeri háttere*. Bp.

¹² Kokas Kódex. 1998, 14.

Inkluzív játszóház és eszközök tervezése

Kovács Anna¹

2018-ban végeztem az Óbudai Egyetem Ipari termék- és formatervező szakán, és az itt írt szakdolgozatom témája egy inkluzív játszóház és eszközök tervezése volt kisiskolás korú gyermekeknek. Azért választottam ezt a témát, mert úgy láttam, sajnos, az inkluzív nevelés nem kap elég figyelmet Magyarországon, valamint mert a kisgyermekek mindig is közel álltak hozzám. Fontosnak tartom a nevelés és oktatás milyenségét már a legkisebb korosztálytól kezdve, valamint úgy gondolom, hogy formatervezés szempontjából a gyerekeknek való tervezés egy rendkívül izgalmas terület, hiszen itt engedhetjük talán a leginkább szabadjára a fantáziánkat, de itt kell a legtöbb kritériumnak megfelelnie a tervezett tárgynak. Így döntöttem végül amellet, hogy egy inkluzív játszóház enteriőrjét és eszközeit tervezem meg, amely lehetőséget ad arra, hogy a mozgássérült és ép gyermekek együtt, egymást segítve tudjanak játszani. Számomra azért volt fontos ez a téma, mert itthon kevés lehetőség van arra, hogy a mozgássérült és tipikusan fejlődő gyermekek együtt tudjanak játszani, épp ezért a sérült gyermekek sokszor külön vannak ép társaiktól. Ez egyrészt az ő fejlődésükre is negatív hatással van, másrészt az ép mozgású gyermekekben is kialakulhat egy kellemetlen kép mozgássérült társaikról.

Ahhoz, hogy inkluzív szemléletű közösségi teret, eszközöket tudjak tervezni a 6-tól 12 éves korosztálynak, meg kellett ismernem ezeknek a gyermekközösségeknek a jellemzőit, az integrálás típusait és a mozgásban akadályozott gyermekek képességeit. Először a kiválasztott korosztály közösségben való viselkedését szakirodalmak alapján tanulmányoztam. Számomra inkább a szabadidős foglalkozások voltak fontosak, mivel játéktereket terveztem, viszont nem hagyhattam figyelmen kívül az együtt tanulás eseteit/lehetőségeit sem. Mivel az általam tervezett játszóházban főleg a játék, a sportjátékok kapnak szerepet, úgy gondoltam, a sportmozgások milyenségét is tanulmányoznom kell a kijelölt korosztályban.

Az 1993. évi LXXIX. közoktatásról szóló törvény 121.§ 29. pontja meghatározza a sajátos nevelési igény fogalmát. Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló, aki a szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleménye alapján

1. testi, értékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos;
2. pszichés fejlődés zavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott (pl. dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, mutizmus, kóros hyperkinetikus vagy kóros aktivitászavar).

A törvény alapján a sajátos nevelési igényű tanulók jogai közé tartozik, hogy a többségi iskolákban tipikus fejlődésű társaikkal együtt tanulhassanak.

Réthy Endréné így fogalmaz: „A fogyatékos egyént speciális nevelési szükséglettel rendelkezőként definiálják. Ma már nem fogyatékos, hanem fogyatékkal élőt említünk, és az elsősorban biológiai károsodásra utalás helyett a speciális nevelési szükségletű személyek megjelölés a megfelelő, ami a különleges bánásmód pedagógiai szükségességére utal.” (Réthy 2002)

¹ Óbudai Egyetem, Rejtő Sándor Könnyűipari és Környezetmérnöki Kar, Ipari termék- és formatervező mérnöki BSc szak

Mozgássérült és tipikusan fejlődő gyermekek együttnevelésének többféle megközelítése létezik. Fizikai szempontból lehet szegregáltan, lehet párhuzamosan (azonos épületben, külön osztályban) és lehet együtt foglalkoztatni őket. Pedagógiai szempontból a gyermekek együttnevelésének több formája létezik:

Integráció. Az integráció szó jelentése: különálló részek egészbe, egységbe való beilleszkedése, beolvadása, egyesülése. Az integráció az a folyamat, melynek célja akadályozott és ép fejlődésű gyermekek közötti interakció maximális megvalósítása. Három szintet különíthetünk el: az asszimiláció során a szellemi és/vagy mozgássérült emberek alkalmazkodnak a többséghez. Hazánkban ma ez a legjellemzőbb. A következő szinten akkomodációról beszélünk, amikor a többségen megjelenik az alkalmazkodás kényszere. Hosszú távon ez sem működőképes. A legideálisabb az adaptáció lenne, amelynél mindkét fél kölcsönösen alkalmazkodna egymáshoz. A harmadik és talán a legfontosabb fogalom ebben a témakörben, az inklúzió. Ez egy olyan oktatási rendszert jelöl, amely befogadja a diákok sokféleségét és a differenciált oktatását ehhez igazítja. (Szekeres 2008)

Inklúzió. Az inklúzió kifejezés jelentése tulajdonképpen nem csupán a sajátos nevelési igényű gyermekeknek az épekkel történő együtt, egy térben tanulását, szabadidős foglalkozását, hanem az adott közösségbe való teljes befogadását, optimális fejlesztését jelenti. Az inklúziót pedagógiai szempontból az integráció teljes megvalósulásaként, magas fokként értelmezzük. Az integrált oktatás végső célja egy integrált társadalom. (Réthy 2002)

Az általam tervezett játékterek célja, hogy a gyerekek együtt, egymást segítve, azaz inkluzív szemléletben, kooperatív technikával játszanak.

Az integrációnak azért van fontos szerepe a gyermekkorban, mert mind a tipikusan fejlődő, mind pedig a mozgássérült gyermekeknek szükségük van arra, hogy megtapasztalják, hogyan tudnak együtt játszani, együtt gondolkodni és együttműködni. Ennek egyik legfontosabb tényezője az empátia.

Körmöci Katalin szavaival élve: „A másság elfogadása, az integrált nevelés sarkalatos problémája, és hogy sikerül-e működtetni azt az óvodapedagógusnak az óvodai nevelés folyamatában, az nemcsak az adott óvodai csoport békés, nyugodt, szeretetteljes együttélése szempontjából fontos, hanem a jövő nemzedékének társadalmi együttélése szempontjából is. Ez éppen az integrált nevelés előnyös következményeként fogalmazható meg, és ennek a jelenlegi nehézsége, vagy járatlansága, esetleg kidolgozatlansága nem okozhat káros következményeket a későbbi életvezetésben.” (Körmöci 2006)

További fontos tényezője az érzékenyítés. Az érzékenyítést már minél fiatalabb életkorban, az óvodás és kisiskolás korban érdemes elkezdni, de nem elhanyagolható szempont a társadalmi érzékenyítés sem. Kőpatakiné Mészáros Mária is hangsúlyozza az előbbieket szoros összefüggését: „A társadalmi érzékenyítés nagyon nehéz és lassú folyamat, csak kis lépésenként lehet haladni, de ha egyetlen gyermeket sikerült megnyernünk, már akkor eredményt értünk el.” (Kőpatakiné 2013)

Integrált közösségben rengeteg lehetőség van pozitív magatartás- és viselkedésminták közvetítésére. Ilyen csoportokban nem a képességek hiánya kerül középpontba, hanem inkább a szolidaritás és a szociabilitás képessége épek és akadályozott gyermekek részéről egyaránt.

Az integráció mellett szól, hogy az ilyen közösségek pozitív szociális magatartásmintákat közvetítenek, értékesebb célok kitűzésével a teljes közösség javát szolgálja, az általános iskolai és a gyógypedagógiai tanárok együttműködve tanítanak, fejlesztenek. (2–3. ábra) (Adonyiné 2006)

Tervezéskor még fontos szempont volt, hogy naprakész és modern inkluzív játszóházat tervezzek, precedenseket kellett találnom itthon és külföldön is egyaránt. Magyarországon két integrált játszóteret találtam, az egyiket Zalaegerszegen a másikat Győrben, valamint létezik inkluzív játszóház és fejlesztőközpontot is Nyíregyházán és Budapesten. Külföldön főleg Amerikában lévő inkluzív játszótereket találtam.

Magyarországon két fontos csoportot találtam ebben a témakörben, az egyik egy inkluzív játszótéri játékokat tervező és árusító társadalmi startup, a MagikMe volt, a másik pedig a Rejtett Kincsek Down Egyesület, amely fenntartója a Csodavár Inkluzív Fejlesztő Központoknak és Játszóházaknak. Ezekon kívül még két integrált játszótér is található hazánkban.

Magikme. A MagikMe célja, olyan játszóterek, játszótéri eszközök tervezése és megvalósítása, amelyek lehetővé teszik a mozgássérült, a súlyosan halmozottan sérült gyerekek és a tipikusan fejlődő gyerekek közös játékát. Eszközeiken olyan mozgássérült gyermekek is tudnak játszani, akik még nem tudnak kerekesszéket használni, ami jellemzően a 8 év alatti korosztály. Alapítói olyan szülők, akik sérült gyermekeket nevelnek, így pontosan ismerik egy hagyományos játszótér akadályait. Az ő tapasztalataik ihlették meg termékeiket. Olyan játszótéri eszközöket fejlesztettek ki, amelyek alkalmasak arra, hogy kisbabák, totyogók, ép és sérült gyerekek, valamint még az önállóan ülni nem tudók is használni tudják. Az idősebb gyerekek szülői segítség nélkül játszhatnak fiatalabb vagy sérült társaikkal, így a szülők pihenhetnek, beszélgethetnek és közben nézhetik az integrált játszótéren együtt, egymással játszó gyerekeiket. Két termékük van a Pillangó és a Bucka.

A pillangó: „Négyágú libikóka, amelyen két sérült gyerek hason fekve, és két egészséges, ülő gyerek játszhat közösen. Együtt hozhatják mozgásba a Pillangót, és a középén található forgatós játékkal is közösen játszhatnak”²

A Bucka játszótéri játék egy megemelt homokozóbucka, amelyen egy speciális, sérült gyerekek számára kialakított ülőhely található, de emellett kerekesszékekkel is játszhatnak rajta a gyermekek. A tipikusan fejlődő gyerekek a Bucka oldalának támaszkodhatnak. Az első Buckát 2016-ban adták át egy Nyíregyházi játszótéren.

A Csodavárak inkluzív fejlesztő központok és játszóházak, melyet a Rejtett Kincsek Down Egyesület üzemeltet. Két Csodavárat találhatunk Magyarországon, egyet Nyíregyházán egyet pedig Budapesten is. Ezek az intézmények olyan fejlesztő központok, ahol játszva fejlesztenek, és nagy hangsúlyt fektetnek a család bevonására is. A játszóházban történő korai fejlesztés célja, hogy gyógypedagógiai és terápiás segítséget nyújtson azoknak a 0–5 éves kor közötti gyerekeknek, akiknek a fejlődése eltér a tipikustól, vagy valamilyen sérülés, genetikai eltérés miatt várhatóan a jövőben el fog térni.

„A Csodavár Korai Fejlesztő Centrum látogatói számára már természetes, hogy a fogyatékossgal élő és a tipikus fejlődésű gyerekek nem két külön világban élnek, hanem ugyanazokon az élményeken és örömeiken osztoznak. Az elmúlt öt

² <http://magikme.net/hu/magikme-integralo-jatszoteri-eszkozok/>

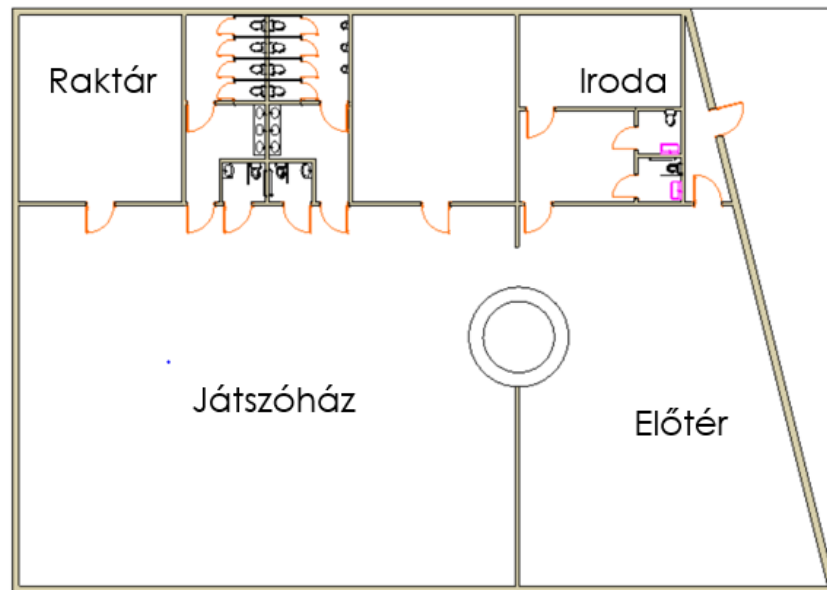
évben közel száz, csodaváras korai fejlesztésben részt vett, sajátos nevelési igényű gyerek került óvodába, mindnyájan integrált, többségi csoportokba.”³ A budapesti integrált játszóházuk egyszerre közel száz látogatót tud fogadni, tipikus és attól eltérő fejlődésű gyerekeket egyaránt. Az intézményen belül egy fejlesztő központ, egy játszóház található.

Főleg amerikai inkluzív játszótérket találtam, így ezek közül választottam ki néhányat, amelyeket példaként vizsgáltam, mindegyik a Landscape Structures cég tervezése. Játszóházat nemzetközi viszonylatban sajnos nem találtam, de úgy gondolom, hogy nagyon sok inkluzív játszótéri eszköz áttervezhető beltéri játék eszközzé. Ezeken a játszótérekon megtalálható a Landscape Structures több terméke is, rengeteg inkluzív játék, amelyeket mindenki szabadon használhat a kiterjedt rámpa rendszernek köszönhetően.

Kutatásom végeztével egy általam megírt kritériumrendszer alapján elkezdtem a tervezést.

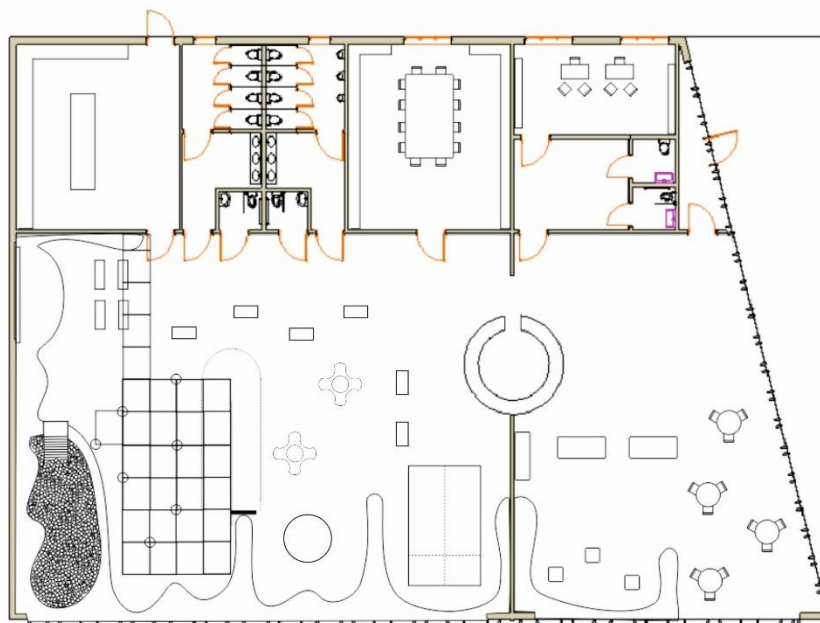
A játszóházat egy szentendrei általános iskola melléképületeként képzeltem el, így szolgálhatna egyrészt az iskolának is egy kiegészítő épületeként, másrészt, mint önálló játszóház és fejlesztőközpontként is funkcionálhatna, mivel a közelben megtalálható több óvoda és egy szabadidős központ is. Sok család lakik a környéken is, mivel a terület mellett található egy lakópark. Ezek miatt úgy vélem, központi helyen lenne itt egy játszóház, hiszen rengeteg szentendrei család fordul meg itt nap mint nap.

Az enteriőrtervet az épületterv alapján készítettem, a kialakított térhez igazodva szekciókra bontottam a játéktérrel. (1-2. ábra)



1. ábra. Az épület felosztása

³ Bitter Noémi: Csodavár Játszóház – Ahol tényleg a csoda vár!



2. ábra. Berendezés

Amint a látogató belép az épületbe, a szélfogó után az előtérben találja magát, ahonnan tovább mehet vagy az irodák felé, a mellékhelyiségek irányába, vagy a bejáratnál szemben található egy váró rész, ahol a szülők asztaloknál várhatnak gyermekeikre, valamint a játéktér egy kisebb, csendesebb külső része. Ha pedig jobbra indul, beléphet a játéktérbe. A játéktérből közelíthető meg egy külön foglalkoztató terem, a gyerekeknek kiépített mosdók és a raktár. Fontos szempont volt az épület tervezésénél, hogy minden előírást betartsunk, ami egy ilyen típusú középületnél előírt. A mosdók számát a befogadóképességhez igazítottuk, terveztünk egy külön irodát az oktatóknak, segítőknak, egy raktárt, mivel rengeteg eszköz tárolását meg kellett oldani, valamint egy külön foglalkoztató termet, amelyben csendesebb, fejlesztő foglalkozásokat tarthatnak a pedagógusok.

A berendezés megtervezésénél az egyik legfőbb szempontom a nagy helyigény figyelembe vétele volt. Mivel a mozgásegítő eszközöknek sokkal nagyobb hely kell, így a játéktér szellősebb hatást kelt, mint egy általános játszóház.

Az előtérből közelíthető meg az oktatók és segítőik irodája valamint két mosdó, (egy hagyományos és egy mozgássérült) ami főleg nekik vagy a kísérőknek van fenntartva. Legvégül természetesen innen lehet belépni a játéktérbe, viszont a két helyiség nincs teljesen elválasztva egymástól, egy 150 cm-es falat terveztem köztük.

Természetesen az egész játszóházon belül ügyeltem arra, hogy minden eszköz, minden rész akadálymentes és biztonságos legyen, a játéktérben erre a szempontokra hatványozottan oda kellett figyelni. A padló fekete színű, gumilap borítású, a beépített eszközök pedig vagy be vannak vonva vékony szivacsréteggel, vagy tompa, gömbölyű élűek. Mivel a hagyományos játszóházakban általában a színeket az alapszínek adják, itt sem akartam eltérni ettől, ugyanakkor szerettem volna egy pasztell változatokat alkalmazni, mivel az erős harsány színek nyugtalanságot válthatnak ki érzékenyebb gyermekekből. Az egész tér oldalán körbe fut egy olyan,

hullámos formájú, 50 cm magas padrendszer, amely egyrészt ülőhelyként másrészt néhány helyen térelválasztóként is szolgál.

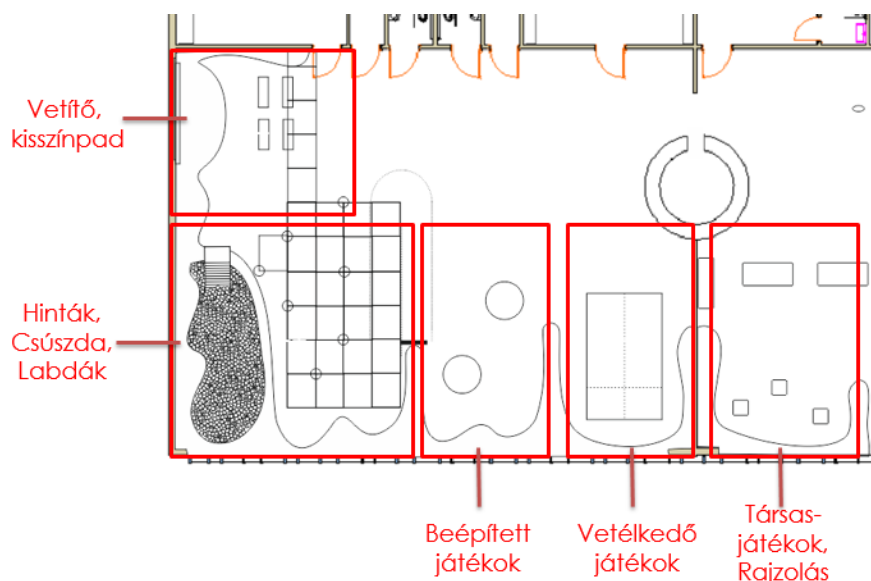
Nagyon fontos volt a megfelelő tárolás kialakítása, de úgy, hogy a lehető legkevesebb helyet vegye el a játékoktól. Ezért is terveztem egy raktárhelyiséget is az épületbe, de úgy gondoltam, hogy a kisebb, gyakrabban használt játékokat a játéktéren belül kell raktározni. Ebből kifolyólag az összefüggő padrendszer tárolóként is szolgál.

A játéktéren belül is több részt különítettem el funkciók alapján. Igyekeztem minden típusú mozgásigénynek tervezni egy megfelelő tér részt. Miután belépünk, balra található egy olyan terület, amelyet célzottan csapatjátékoknak terveztem. Itt a padlóra különböző játékok pályái lennének felfestve, különböző színekkel, mint például célbadobós, mobil tekepálya vagy boccia. Mindenképp szerettem volna egy olyan részt a teremben, ahol a gyerekek csak csapatban tudnak játszani egymással, így is erősítve a közösségen belüli összetartást. Ezek a játékok természetesen csak felügyelettel játszhatók, főleg azért, hogy a pedagógus optimálisan ossza ki a gyerekeknek a csapaton belüli feladatokat.

A belépés után jobbra tekintve egy külön terem található, amely szükség esetén elzárható a játéktér többi részétől. Ebben a teremben a pedagógusok, gyógy-pedagógusok külön foglalkozásokat tarthatnak kisebb csoportoknak. Középen egy nagyobb asztal található, körülötte székekkel, a szoba oldalain pedig tárolópolc-rendszer van.

Baloldalon egy beépített rész következik játékokkal: körhintákkal és interaktív asztalokkal berendezett rész. Ez a szekció kicsit a kültéri játszótérekre emlékeztet az eszközei miatt, itt már egy sokkal aktívabb közegben játszhatnak a gyermekek. Itt található egy beépített körhinta és az általam tervezett interaktív asztalok, amelyen cserélhető játéktáblák vannak. Az ezt követő rész is hasonló típusú, épp ezért nincs is egy olyan állandó elválasztó hosszú padrész, mint a többi szekció között, ehelyett egy harmonikaajtó működéséhez hasonló interaktív térelválasztó fal választja el szükség esetén a két játékteret egymástól. Ez a fal egy 2 méter 20 centiméter magas rácsos tartószerkezetbe beépített sínen fut, amelynek többi része alkalmas hinták, függőágyak felfüggesztésére, így létrehozva a negyedik részt, a hinták és labdamedence szekcióját. Ez a tartószerkezet fa gerendák alkotják. Itt található az említett labdamedence, ami a hagyományos játszóházakban is megtalálható. Puha színes labdákkal van feltöltve, a padsor egy kinyúló ága adja az oldalát, amelyen keresztül könnyen bemászhatnak, de akár a hengeres csúszdán keresztül, ami a szélétől indul, be is csúszhatnak a medencébe.

A legutolsó résznél, ami pontosan a játéktér bejáratával szemben van, egy kis vetítőt találhatunk, ami alatt a körbefutó padsor kiszélesedik és így egy kisebb színpadot is alkot. Itt a gyerekek leülhetnek a rögzített padokra. A kis színpadhoz pedig a raktárban lehet tárolni egy mobilrampát, amit a helyiség közelsége miatt könnyen fel lehet állítani, ha esetleg egy mozgássérült gyermek szeretne előadni. A projektor a már az előző szekcióban is említett tartószerkezeten lenne elhelyezve, amely így keresztben átnyúlna a szoba egyik végéből a másikba.



3. ábra. Felosztás

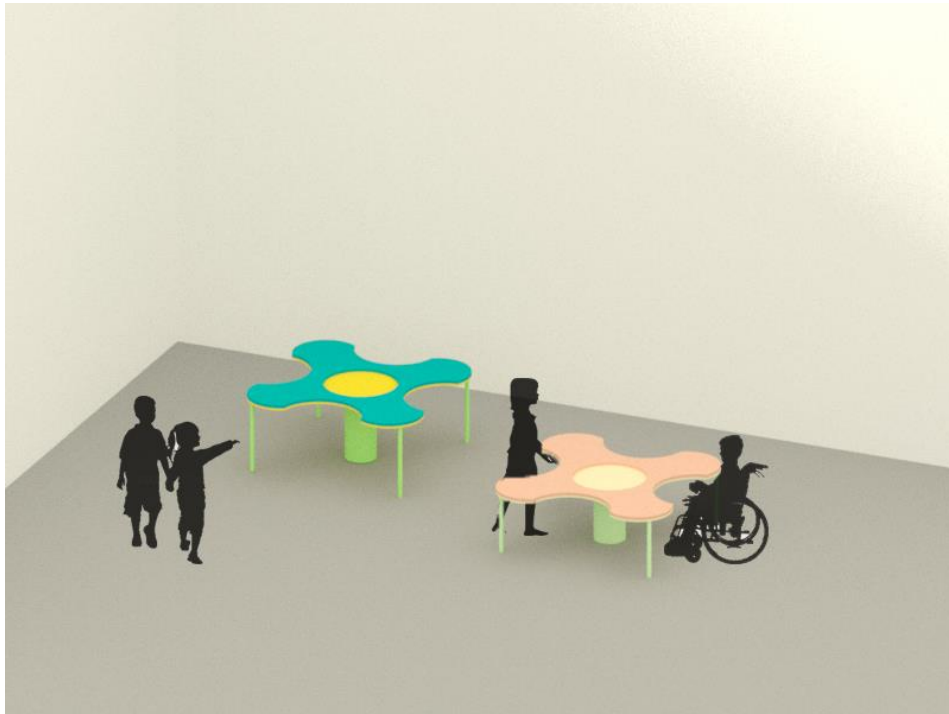
Egy játszóháznak rengeteg eszközre van szüksége még a beépített játékokon kívül is, hogy minél több szabadidős tevékenységnek tudjon teret adni, egyrészt emiatt is szerettem volna egy külön, viszonylag nagyobb raktárhelyiséget tervezni az épületbe. A másik fontos indok pedig az volt, hogy a mozgássérült gyermekek fejlesztéséhez is rengeteg eszközre van szükség.

Az egyik általam tervezett eszköz egy interaktív fal, amely térelválasztóként is szolgál. A harmonika ajtó elvén működik, így összecsukszható, ha egy nagyobb egybefüggő teret szeretnénk kapni. Viszont ha a beépített játékok szekcióját elszeparálnánk a fa tartószerkezetről lelógó hintáktól és a labdamedencétől, könnyen kinyithatjuk. A fal egy-egy oldalán hat-hat darab keret van, amiben átlátszó plexi tábla alatt cserélhető lapok vannak. Három típusú tábla van: egy rajztábla, üres fehér lappal, egy labirintus rajz, valamint egy számozott pontösszekötős rajz. A plexire táblafilccel rajzolhatnának a gyerekek, amit utána könnyedén le is törölhetnek. Főleg azért döntöttem emellett a megoldás mellett, hogy ne kelljen olyan sok papírt felhasználni. A rajzoláshoz szükséges eszközöket a fal végétől futó padrendszerben lehet tárolni. Fontos, hogy a táblában lévő lapok cserélhetőek, így bizonyos időközönként új feladatlapokat lehet elhelyezni bennük, ez azért fontos, mert egy viszonylag állandó közösség látogatja a játszóházat. A fal mindkét oldaláról megközelíthető, így összesen 12 táblát tudnak használni a gyerekek.



4. ábra. Interaktív fal

Egy másik típusú bútort is terveztem: egy interaktív asztalt. Legfőképp abban tér el egy hagyományos asztaltól, hogy kerekesszékekkel és más mozgást segítő eszközökkel is könnyen elérhető az asztal közepe vagy egyik oldalszárnya, ahová a játékokat helyezük. Ez a 80 cm sugarú félkör kivágásnak köszönhető. Azért terveztem 80 centiméterrel, mert ez az a méret, amely elegendő ahhoz, hogy szinte minden típusú segédeszközzel megközelíthető legyen az asztal. Amikor a Semmelweis Egyetem Pető András Konduktív Általános Iskolájában jártam, több fajtájú és méretű eszközt láttam, valamint a figyelmembe ajánlották a Mozgássérült Gyermekek Járását Fejlesztő Eszközök Gyűjteményét, és ennek az eszköztárnak a segítségével határoztam meg a 80 cm sugarú kört. Az asztalnak négy ága van, ebből két szemben lévón 1-1 állandó táblajáték található, például sakk és malom. Középen egy kör alakú vájat található, amibe különböző típusú kör táblákat lehet cserélni. Lehet egyszerű felületű, és így mint általános asztal funkcionál, lehet egy megfestett társasjáték is rajta, vagy egy olyan játék, amelyben formák vannak kivágva, és ezeket a formákat kell a gyerekeknek elhelyezni, bizonyos szabályok szerint.



5. ábra: Interaktív asztal

Az asztalt négyen tudják egyszerre használni, kétféle képpen. Mind a négyen a középső nagy játékkal, vagy ketten-ketten a két kisebb, állandó társasjátékkal játszanak.

Két magasságban terveztem, egy 70 és egy 60 centiméteres asztalt is elhelyeztem a játszóházban. Eredetileg állítható méretűre szerettem volna, de ez sajnos egyelőre még nem valósult meg, ugyanakkor tovább fejlesztési lehetőséget látok benne. Magasabb asztalként akár felnőtt munkasztalnak is alkalmazható, például hátrányos helyzetű munkavállalók esetében.

Ezek a tervezések nem valósultak meg, csak a szakdolgozatom témájaként szolgált lassan 3 évvel ezelőtt, de remélem azóta még többen felfigyeltek az inklúzió fontosságára és a jövőben egyre több lehetőség lesz itthon arra, hogy a gyerekek együtt tudjanak játszani képességeiktől függetlenül.

Irodalom

- Adonyiné Gábori Mária (2006): A sajátos nevelési igényű gyermek integrált/inklúziós nevelése <http://mek.oszk.hu/15600/15612/pdf/hefop09.pdf> (Hozzáférés 2018.03.25)
- Kópatakiné Mészáros Mária (2013): Sajátos nevelési igény. Pécsi Tudományegyetem. www.polc.ttk.pte.hu
- Körmöci Katalin (2006): Pedagógiai eljárások a „másság” elfogadása érdekében. <http://koromocikatalin.hu>
- Réthy Endréné (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia*, 102. évf. 3. 281–300.

Szekeres Ágota (2008): Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális integrációja.
Gyógypedagógiai Szemle, 2008/2. www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=11&jaid=93 (Hozzáférés: 2018.03.23.)
<http://magikme.net/hu/magikme-integralo-jatszoteri-eszkozok/> (Hozzáférés 2018.09.05.)

Hallgatói tehetséggondozás

A Semmelweis Egyetem Pető András Kar Tudományos diákköri munkái

Parakenu és a sportsérülések

Bana Báborka

Kutatásom során a sportsérülésekkel kapcsolatban vizsgálódok a para kajak-kenusok körében. A sportsérülések gyakoriságát, okát, hatásait kutatom, lehetséges összefüggéseket keresek az alapbetegség és a sérülés között, mint például, hogy hatással van-e a fogyatékoság a sérülés gyógyulására, vagy a sportsérülés befolyásolja-e az állapotot.

Mivel ez még egy viszonylag új sportág, kevés a minta és a szakirodalom, így a kutatásommal reménység szerint hozzájárulhatok a sport népszerűsítéséhez, a sportsérülések feldolgozásához, esetleg a sportot elkezdni kívánóknak, vagy a sérülés lehetőségétől tartóknak is adhat támpontot a kutatás eredménye.

A kutatás legfőbb kérdései, hogy vannak-e sportsérüléseik a para kajak-kenusoknak, illetve ha igen, milyen, mi okozza, hogyan befolyásolja az állapotukat, alapbetegségüket, hogyan zajlik a felépülés, valamint hogy milyen hatása van a sérülésnek a későbbiekben.

Kutatásom során online kérdőíves módszert alkalmaztam. A sportág jellege miatt (viszonylag új) nagyon kicsi a minta, a 13 emberből, aki megkapta a kérdőívet, 9-en töltötték ki, így messzemenő következtetéseket nem lehet levonni.

Mind a 9 válaszadó mozgássérült, illetve versenyszerűen sportol, közülük 5-nek volt már kajak-kenusásból eredő sportsérülése. A válaszadók többsége (6 fő) szerint a sportsérülések gyógyulását nem befolyásolja a mozgássérültség. A válaszadók nagy részét nem riasztja vissza a sportolástól az esetleges sérülés lehetősége. A legtöbben úgy gondolják, hogy kellő odafigyeléssel, alapos bemelegítéssel és levezetéssel, a megfelelő feladatok végzésével elkerülhetőek a sportsérülések.

A kutatás reményeim szerint hasznos lehet mind a parasportolóknak, mind pedig a velük foglalkozóknak, akár szülő, barát, terapeuta vagy orvos, illetve segítséget nyújthat ezt a sportot elkezdni vágyóknak.

Az egyén akaraterejére, aktivitására a konduktív pedagógia is épít, mindez jelen van a sportolóknál is, a parasportolóknál pedig talán még nagyobb szerepet kap. A rendszeres, aktív testmozgás pedig javíthatja is az állapotukat, fejlesztheti képességeiket. Ezek után talán a konduktív pedagógia során is lehetne népszerűsíteni a para kajak-kenut az ergométeres evezés mellett.

Témavezető: Sáringerné dr. habil Szilárd Zsuzsanna

A sport mint befolyásoló tényező a mozgássérültek pályaválasztásában

Csőppü Dominika

Kutatásomban azt vizsgálom, hogy az életpálya, hogyan alakul a sajátos nevelési igényű gyerekek esetében. Az egyre elterjedtebb integrációs törekvések ellenére, még mindig fennáll a mozgássérültek integrációjának problémája. A munkavállaló kompetenciák hiányossága miatt gyakori a lemorzsolódásuk, így a sikeres karrier és az önbeteljesítés élményét még mindig kevesen élik meg közülük. A sajátos nevelési igényű fiatalokra elmondható, hogy bizonyos tulajdonságok kialakulásához igen nagy

hátrányból indulnak. Ez befolyásoló tényező lehet a megfelelő pályaorientáció, és a sikeres teljes életút kialakításában is. A sport számtalan pozitív hatása mellett, ami az egészséges test kialakítására fejt ki, nem elhanyagolható a lélekre gyakorolt hatása sem, így a személyiségre. Különös képpen a versenysport, olyan dolgokra neveli a fiatalokat, mint a fejlettebb problémamegoldó képesség, magasabb fokú szorgalom, kitartás, megbízhatóság, felelősségérzet, magabiztosság, kiegyensúlyozottság, továbbá a stresszhelyzetekkel szembeni ellenálló képességük is fokozódik. (Kasum, Lazarević és mtsai 2011). Ezeket a személyiségi jegyeket a mindennapi életbe is integrálja a sportoló.

Hipotézisem, hogy a sporttal szerzett kompetenciák, erősítik az élet más területein alkalmazandó kompetenciákat, így a pályaorientációhoz szükséges személyiségi jegyeket is. Kutatásom során, azt fogom vizsgálni, hogy vajon sikeresebbek-e az életútjukat tekintve, azok az elsősorban mozgássérültek, akik sportoltak, mint azok, akik inaktívak.

A megfelelő háttérinformációk birtoklása után, elsősorban 5–10 fővel szeretnék készíteni interjút. Elsősorban fókusz csoport, majd mélyinterjú keretein belül. Az interjú alanyaim parasportolók és hobbi sportolókkal történne, összehasonlítva olyan mozgássérültekkel, akik sosem sportoltak.

Amennyiben kutatásom beigazolódik, egy tudatosabb pályairányítás létesülhet, a felnőtt életre tekintve, illetve az integrációra nézve, a sport nagyobb fokú támogatásával.

Témavezető: dr. Sipeki Irén

Társadalmi szemléletformálás elősegítése 6–10 éves korú, ép fejlődésmentű gyermekek körében

Aranyosi Zsuzsanna

A 2018. október és 2020. március között lezajlott TDK kutatás a „Társadalmi integráció és foglalkoztatás támogató mérések” kutatási műhely részeként, az ép fejlődésmentű 6–10 éves korú gyermekek körében vizsgálta a társadalmi szemléletformálás elősegítésének lehetőségét.

A témában eddig fellelhető kutatások, jó gyakorlatok⁴ azt igazolják, hogy a dominánsan mozgássérült gyermekek társadalmi beilleszkedését elősegítik azon programok, amelyek az attitűd három összetevőjének⁵ alakítását, valamint a segítségnyújtás lehetséges módjainak megismertetését tűzik ki célul. Számos kutatásban olvasható⁶, hogy a gyermekek elfogadóbbá, toleránsabbá, segítőkészebbé válnak, ha már korai életkorban tevékenységbe ágyazott saját élményeket, tapasztalatokat szereznek a fogyatékosággal élő embertársaink lehetőségeiről és nehézségeikről.

⁴ Meggyesné Hosszú Tímea, Máténé Homoki Tünde: Társadalmi érzékenyítés módszertana kisgyermekkorban I-II. http://www.jgyph.hu/mentorhalo/tananyag/A_tarsadalmi_erzekenyites_modszertana_kisgyermekkorban/ (Letöltés: 2018.02.10.)

⁵ Rosenbaum – Armstrong – King (1986): Chedoke-McMaster Attitudes towards Children with Handicaps Catch attitűdskála

⁶ Zsebe Andrea – Mátyásiné Kiss Ágnes: Az együttnevelés pozitív hatásai óvodáskorú (5–7 éves) gyermekek személyiségfejlődésére. *Budapesti nevelő*, A Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Intézet szakmai folyóirata XLIV. évfolyam 4. szám 2008. 4. szám [http://www.mfpi.hu/data/cms54384/2008_4._szam\).pdf](http://www.mfpi.hu/data/cms54384/2008_4._szam).pdf) Letöltés: 2019.09.20.

Kutatásom *célja* a sikeres együttnevelést és a társadalmi szemléletformálást elősegítő pedagógiai lehetőségek előkészítése, megvalósítása és hatékonyságának mérése 6-10 éves korban.

A kutatás *hipotézise* szerint a sikeres inkluzív neveléshez⁷ szükséges tényezők: a tapasztalatokra épülő valós ismeretek, az előítéletesség nélküli magatartás, a nyitottság és a megfelelő segítő módok. Ezek tudatos pedagógiai programmal jól fejleszthetők, a társadalmi befogadás, elfogadás mértéke növelhető, illetve elősegíthető a társadalmi szemléletformálás pozitív változása.

A vizsgálati minta

A kutatást a budapesti Kós Károly Ének-zene Emeltszintű Általános Iskola 1. és 2. osztályában (48 fő 6-8 éves), illetve a Pest megyei Martonvásári Beethoven Általános Iskola négy első osztályában (61 fő 6-8 éves) végeztem, vagyis összesen 109 gyermek kutatási eredményeit hasonlítottam össze.

A lezajlott kutatás *menete* több komponensből állt:

1) A programban részt vevő többségi ép fejlődésű gyermekek tíz kérdésből álló – 6 nyitott és 4 zárt - kérdőíves kikérdezése.

2) Érzékenyítő program összeállítása, a gyermekek, tanulók felkészítése az érzékenyítésre.

A felvett bemeneti kérdőív adatfeldolgozása megmutatta, hogy melyik attitűd komponens fejlesztésére helyezzük a hangsúlyt, és ennek alapján került sor az érzékenyítő nap programjának összeállítására.

3) „Érzékenyítő nap” lebonyolítása: helyzetek kipróbálása, ahol az attitűd összetevőire ható és a segítségnyújtás módjait bemutató játékos feladatokat oldottak meg a kutatásban résztvevő gyermekek, ezzel közvetlen, tevékenységbe ágyazott tapasztalati lehetőséget biztosítva számukra.

4) A program hatékonyságának mérése megismételt kérdőíves kikérdezéssel.

5) A kutatás eredményeinek elemzése, következtetések.

A kutatási műhelymunka keretében összeállított és megvalósított érzékenyítő programcsomag eredményei mind a négy vizsgált területen átlagosan 18-20%-os növekedést mutattak.

A kutatás eredményei tehát megerősítették, hogy a fogyatékossgal élők beilleszkedését segítő társadalmi szemléletformálás sikeresen előkészíthető 6-10 éves korú, ép fejlődésmenetű gyermekek körében, ezzel elősegítve a valódi inklúzió megvalósítását.

Témavezető: dr. Tenk Miklósné Zsebe Andrea

Konzulens: Mátyásiné Kiss Ágnes

⁷ Zsebe Andrea Phd. (2005): Új lehetőségek kutatása a központi idegrendszer sérülésének következtében mozgássérültté vált 6-10 éves gyermekek hatékony iskolai integrációja érdekében. Doktori (PhD) disszertáció. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

Az augmentatív és alternatív kommunikáció beépítésének lehetőségei a konduktív napirendbe

Nagy Brigitta

Dolgozatom során azt a szembetűnő jelenséget vettem kiindulási pontnak, hogy egyre több halmozottan sérült gyermekkel találják szembe magukat a konduktori hivatás képviselői. Gyakorinak tekinthetők a különböző szintű kommunikációs problémák megjelenései, súlyos esetekben beszédképtelenség is előfordul, ami permanensen nagyobb közeget érintő nehezítő tényező. A fent említett zavarok kiküszöbölésére alkalmas módszerrel, az AAK-val (az augmentatív és alternatív kommunikációval) 2019 nyarán találkoztam először, melynek gyakorlati megvalósulását egy konduktív tábor keretein belül a napirend szerves részeként ismerhettem meg. E produktív alkalmazás adta dolgozatom alapfelvetését. A módszer segítséget nyújthat a kommunikációs zavarokkal élő sérültek számára. A probléma általában társuló tünet, nem önmagában előforduló jelenség. Cerebral paretikus, beszédében akadályozottak fejlődésében, integrációjában egyaránt megoldásokat kínál. Számos olyan lehetőséget ajánl, amelyeknek nem jelent akadályt sem a súlyos mozgáskorlátozottság, sem a kognitív érintettség. Mindenkinek joga van kommunikálni, a saját gondolatait kifejezni, hiszen ez az önállóság egyik alappillére. (Kálmán 2006)

Véleményem szerint, elengedhetetlen kiemelni azt a ténytet, hogy az AAK semmilyen szinten nem gátolja a beszédfejlődést. Az oktatás része a beszélő környezet, a hangoztatás, a saját hangadásra ösztönzés, visszaismétlés, utánzás, továbbá számos egyéb technika megvalósulásán keresztül történik a kommunikáció tanítása. A gyorsabb, gördülékenyebb és egyértelműbb közlés, információcsere érdekében alternatív vagy kiegészítő, megsegítő megoldásokkal látják el az érintetteket, amelyet a szükséges ideig alkalmaznak. A végső cél, hogy differenciált, egyénre szabott módon, eltérő szinteken, de tudatos jelzések által a társadalmilag elfogadottabb kommunikáció tanítására sor kerüljön. Összegezve, az AAK sosem mond le a beszédre.

A vizsgálatom során a módszer bemutatásán túl, a megfigyelt tapasztalataimról, hazai megvalósulásáról, szükséges feltételeiről számolok be, illetve a konduktív napirendbe való beépítés lehetőségeiről. A felállított kutatási kérdéseim részletekbe menő megválaszolásán keresztül törekszem elképzelésem alátámasztására, miszerint ez egy működőképes, sikeres találkozás a két szakterület, a konduktív pedagógia és az AAK között.

A metódus mélyebb szintű megismerésének, megértésnek érdekében a témában megfogalmazott szakirodalmakra támaszkodom. A feltárt probléma körét és a korábbi megállapítást az alábbi módszerek szerint járom körül: megfigyelés, programelemzés, esettanulmány, mélyinterjúk, kérdőívezés. A téma részletes bemutatása céljából több perspektívából közelítem meg a tárgyalni kívánt kérdéskört. Megfigyeléseimet a fentebb említett táborban kezdtem elvégezni, egyéni fejlesztéseken hospitáltam, továbbá a Bliss Alapítvány intézményének foglalkozásairól számomra készített videofelvételeket elemeztem ki. A területen dolgozó konduktori vagy gyógypedagógusi végzettséggel rendelkező AAK szakemberekkel, illetve érintett szülőkkel készítettem mélyinterjút. A kutatásom további lépéseként kérdőív formájában keresek fel óvodai, illetve iskolás korosztállyal foglalkozó konduktorokat a témával kapcsolatban. Valamint egy AAK-használót kérdezek a tapasztalatairól.

Eddigi tapasztalataim eredményeként elmondhatom, hogy a két terület, az AAK és a konduktív pedagógia szemléletmódja számos ponton fedi egymást, hasonló nézeteiket vall, ami előnyt jelent a beépítés tekintetében. A kapott eredményeket és a szakirodalmakat összevetve fejtem ki véleményemet, tapasztalataimat, meglátásaimat, remélvén, hogy értékes és a jövőben hasznosítható tudást nyújtva ezzel a dolgozat olvasójának.

Témavezető: dr. Túri Ibolya

Élet a Pető után, avagy a fiatal felnőttkor kríziseinek megjelenése és megoldása mozgássérülteknél

Tarcsai Emese

Kutatásom témája, Élet a Pető után, avagy a fiatal felnőttkor kríziseinek megjelenése és megoldása mozgássérülteknél. Véleményem szerint ez egy olyan téma, amellyel érdemes foglalkozni, noha nem újkeletű, hiszen nagyon sok kutatómunka foglalkozott már a mozgássérültek társadalmi helyzetével, mégis, én megpróbálom egy másfajta megközelítésből vizsgálni az érintettek lehetőségeit. A Pető falai közül, a nagyvilágba kilépő mozgássérülteknek olyan problémákkal kell szembenézniük, amelyek nem csak őket, de többségi iskolákból kikerült, fiatal felnőtt társaikat is érintik. A krízisekkel kapcsolatos hasonlóságokat és eltéréseket kutatásomban is érzékeltetni fogom. Az általam mélyebben feltárandó krízispontok a családalapítás, munkavállalás, társadalomba való beilleszkedés, mint nehézségek.

Felmerülhet a kérdés, hogy miért olyan népszerű a mozgássérültek jövőjével kapcsolatos téma. Magyarország, mint ENSZ tag, elfogadja az Egyezményt, melynek abszolválása következtében a sérültek, mozgássérültek önálló életvitelének lehetőségei kitárulnának. Hiába, több intézkedés és program is született, a megvalósítás folyamata igen lassú, a valódi áttörés még várat magára.

Nem is lenne ezzel baj, hiszen a gyümölcsnek is idő kell, hogy megérjen; ám valójában komoly gondokkal kell szembenézni, kezdve, a már említett munkavállalás kérdésével. Napjainkban hátrányként lépett elő az iskolázottság hiánya, a dinamikus munkaerőpiacok megközelíthetlensége, távolsága, akárcsak az, hogy a munkahely, az egyéni identitás és önmegvalósítás színtereként dominál, ellentétben azzal, hogy mozgássérült társainknak többnyire a megélhetés kényszerét adja, híján az önmegvalósítás lehetőségének. (Nagy Zita Éva: Van-e út a munkába? A fogyatékos és megváltozott munkaképességű emberek munkaerőpiaci reintegrációjának esélyei. 19–20.) Ez utóbbi tény, az egyén identitásképzésében is okozhat deficiteket, amely a későbbi párválasztás tekintetében sem kedvező.

A rövid kis ízelítő után, hogy a vizsgált krízisek, miként jelennek meg a mindennapokban, ismertetném, hogyan tervezem kutatásomat véghez vinni.

A következő kérdésekre keresem a választ: Milyen eltérések vannak a többségi iskolákat és a Petőt elhagyó fiatal felnőttek felmerülő kríziseinek megoldásában? Hogyan viszonyulnak a családalapítás és a munkavállalás kérdéséhez? Milyen elképzeléseik, tapasztalataik vannak? Mik voltak az első akadályok, amikbe ütköztek és hogyan oldották meg ezeket?

Kutatásom módszereinek az interjút, a Nurmi-féle jövőorientáció-vizsgálatot és a matematikai statisztikai módszert választottam.

Egy kevert típusú interjú segítségével megkérdezek egy felnőtt mozgássérült tapasztalatairól, a kutatásban említett kríziseknek adekvát saját megoldásairól. A Nurmi-féle vizsgálat során végzős osztályokban szabad fogalmazást íratok, Mi lesz veled 5 év múlva? címmel, majd 15 tételből álló kategóriarendszer alapján tartalom-elemzést végzek. Végül, matematikai statisztikai módszerrel adatfeldolgozás, ábrázolás várható, a mozgássérültek és többségi iskolások eredményeinek összehasonlítása alapján.

A krízispontok feltárását követően célokom, hogy olyan iskolai oktatásba integrálható megoldással, megoldásjavaslattal állhassak elő a mozgássérült fiatal felnőttek számára, melynek segítségével könnyebben vehetik az élet adta akadályokat, nehézségeket.

Témavezető: dr Sipeki Irén

Az anyanyelvet és kommunikációt támogató műhely kutatásai

Pintér Henriett⁸

A konduktív pedagógiai kutatásokban a jelen kutatási műhely elsősorban a cerebrális parézises gyermekek és felnőttek írásbeliségére irányuló vizsgálatai között foglal helyet. A kutatás legfontosabb irányelve a bizonyítékalapú gyakorlatok kutatása az anyanyelvi szakterületen.

Átfogó kutatásunk kezdeti csírái közül az egyik a mesében rejlő gondolkodási műveletek hatásainak feltárására irányuló intervencióvizsgálatok, melyre irányulóan már zajlott hazai kutatás (Nyitrai, 2016); cerebrális parézises óvodások körében Tülk (2020) végzett vizsgálatokat. Ennek tovább lépéseként folytatódik a mese kutatása a gondolkodási műveletek összefüggésében. Korábbi kutatás a kommunikációban, elsősorban az augmentatív – alternatív kommunikáció elméleti feltárásban folytatódik; arra irányulóan, hogy fellelhető-e olyan augmentatív – alternatív kommunikáció, mely a konduktív pedagógia napi tevékenységei közé alkalmazható lenne elsősorban nem beszélő cerebrális parézises gyermekek kommunikációjának támogatására. Három új kutatás kezdődött el ebben az évben, amelynek az elméleti alapozása folyik: az expresszív írás kutatási lehetőségei a pedagógiai rehabilitációban, a fonológiai tudatosság elméleti alapozása és a kézírás elméleti keretei. Az eddigi kutatásokról számolnak be tanulmányukban a Kutatóműhely tagjai.

A fonológiai tudatosság értelmezése hazai szakterületen

Haga Orsolya

Bevezetés

A fonológiai tudatosság jelenleg ismert fogalma Magyarországon többek között Jordanidisz (2009) munkáiban jelenik meg. E fogalom a nyelvészeti ágazaton belül a nyelvpedagógia területébe sorolható be. Fonológiai tudatosságon a szavak belső szerkezetéhez való tudatos hozzáférést és a szavak eltérő méretű egységekre bontásának/szegmentálásának képességét értjük (Jordanidisz 2009). A fonológiai tudatossághoz szorosan hozzákapcsolódik a beszédészlelés, vagyis az a készség, ami lehetővé teszi a gyermek számára, hogy a beszédhangokat, beszédhangok kapcsolódásait, hosszabb hangsorokat felismerjen, hogy képes legyen elhangzásnak megfelelően visszaismételni a hallott, kimondott szavakat. (Gósy 1994) A beszédmegértés az elhangzó szavak, szókapcsolatok, mondatok, mondatsorok jelentések tartalmának a megértése. (Gósy 1994) Mind beszédhallás, mind a beszédészlelés is csak 7–8 éves korra működik 100%-osan a legtöbb területen (Gósy 1995; 2006), mivel a magyar nyelv agglutináló, ezen tulajdonságából adódóan a fonológiai tudatosság fokozatosan fejlődik ki, ami a beszédfejlődés alapja is egyben. A fonológiai tudatosság mindezen feltételekből adódóan ernyőfogalom, mivel magában foglalja a szótag-, a rím- és a fonématudatosságot. A beszédértés, és a beszédészlelés fejlesztése óvodáskorú gyermek számára kidolgozott intervenciók rendelkezésre állnak, melyben a legismertebb feltételezhetően Gósy (1994)

⁸ Pintér Henriett főiskolai docens, SE PAK, a Kutatóműhely vezetője

kézikönyve, amelyet a szülők is alkalmazhatnak minden előzetes szakirányú tudás nélkül, illetve szülővel – pedagógussal párhuzamosan kivitelezhető. Az intervenció kiter a megkésett beszédfejlődésű gyermekek fejlesztésére, mely akkor alkalmazható, ha a gyermek beszéde már megindult, de korához képest a szókinccse nem kielégítő (Gósy 1994).

Hazai viszonylatban a fonológiai tudatosságról több tanulmányt széleskörben ismerhetünk, ugyanakkor cerebrális parézisesek (központi idegrendszeri sérültek) számára alkalmazható fonológiai tudatosságot fejlesztő intervenció alig ismert (Czirják 2013), holott a nemzetközi kutatások is felhívják a cerebrális parézises gyermekek megkésett beszédfejlődésére, ami feltételezhetőleg hatással van a fonológiai tudatosság fejlődésére. (Dahlgren 2006)

A tanulmányunk célja a fonológiai tudatosság feltárása a hazai helyzetben. Munkánk elsősorban az óvodáskorú gyermekek fonológiai fejlődésére összpontosít. A tanulmány egy, a cerebrális parézises gyermekek fonológiai tudatosságára irányuló tervezett vizsgálat szakirodalmi megalapozása. Elsőként a fonológiai tudatosság fogalmát értelmezzük, majd ezt követően a beszéd és a fonológiai tudatosság kapcsolatát, végül áttekintjük azokat az intervenciókat, amelyekben a szülőket is bevonják a fejlesztésbe.

A fonológiai tudatosság értelmezése

A fonológiai tudatosság a szavakon belüli fonológiai egységekhez való hozzáférést, és az ezekkel való műveletek elvégzésének képességét jelenti. (Blomert, Csépe 2012) Kognitív feldolgozási folyamat (Csépe 2012, 21.), ami olyan képesség, amely alkalmassá teszi a gyermeket arra, hogy a beszédhangokat a szavakon belül is felismerje és azonosítsa. (Goswami, Bryant 1990; Csépe 2012, 21.) A kutatók azt feltételezik, hogy a beszélt nyelv szegmentálása (részekre osztása) és szerkezetének alapvető megértése szükséges az olvasás elkezdéséhez. Ez a képesség már óvodáskorban is megjelenik, mégpedig akkor, amikor a beszéd hangszerkezetének bizonyos szintjét már megértik a gyermekek. (Blumert, Csépe 2012, 21.)

A fonológiai tudatosság fejlődésének iránya a nagyobb szegmentumok észlelésétől a kisebbek felé halad. Ez a képesség lehetővé teszi azt, hogy a szavakat, tudatosan, eltérő méretű egységekre bontsuk: szótagokra majd hangokra. (Jordanidisz 2009b) Így az első egysége szótagokra bontás, második egysége a hangokra bontás. A magyar nyelvű gyermekeknél a fonológiai szinten a szótagokra bontás, a szótagolás a jellemző művelet. (Jordanidisz 2009b) A magyar óvodáskorú gyermekek fonológiai tudatosságban, az egyéni fejlődési szintek is meghatározóak. A fonológiai tudatosságot két csoportba bontják korosztály szerint. (Mann, Stoel-Gammon 2000) Első a korai tudatosság, mely azt foglalja magába, hogy a gyermek összehasonlítja saját megnyilatkozásának fonetikai szerkezetét, a célfonémával, vagy egy hangsorral, és kijavítja a tévesen ejtett szót. Második a *valódi tudatosság* amit 6–7 éves korra tesznek, ahol a gyermek már képes szótagolásra, és szegmentálásra (1. táblázat). Ezzel együtt számos kutatás is foglalkozik a kettő közti idővel, amely magába foglalja az iskola érettség felé vezető utat. Szótagok percepcióját már pár hónapos gyermeknél is lehet észlelni.

1. táblázat. A fonológiai tudatosság fejlődése hazai szakirodalom alapján

<i>A fonológiai tudatosság fejlődése korosztályokra bontva</i>		
Csecsemőkor – 1 éves kor	2 éves kor – 5 éves kor	6 éves kor – 7 éves kor
Szótagok percepciója, és annak észlelése megfigyelhető	<i>Korai tudatosság szakasza:</i> saját fonetikai szerkezetét összehasonlítja a célfonémával, ezzel együtt javítja is	<i>Tudatosság szakasza:</i> képes szótagolásra, és szegmentálásra

A beszéd és a fonológiai tudatosság kapcsolata

A magyar anyanyelvű gyermekek fonológiai tudatosságának fejlődésében univerzális és nyelvspecifikus jellemzőkre is rámutattak a kutatások. (Jordanidisz 2017) A nemzetközi eredményekhez hasonlóan, a korai szótag- és rímtudatosság előre jelzi az olvasástanulás sikerességét, valamint a fonématudatosság ugrásszerű fejlődése szorosan kapcsolódik az olvasástanulás kezdetéhez. (Jordanidisz 2009, 2017) Tehát itt is kiemelten szerepel, hogy a fonológiai tudatosság szorosan összefügg a későbbi tanulási képességekkel. A fonológiai képességek fejlődése szorosan kapcsolódik a beszédészlelés fejlődéséhez. A beszédészlelés fejlődésének köszönhetően képesek a gyermekek hangok, hangkapcsolatok azonosítására. (Bóna 2008)

A beszédfejlesztés intervenciói hazai viszonylatban, fonológiai tudatosság felmérése

Tanulmányaink során egy szülők által, előzetes tudás nélkül is alkalmazható intervenciót emelünk ki. Gósy (1994) szakemberek, és szülők számára készült könyvében a beszédértés, és beszédészlelés területére irányulóan játékos feladatokon keresztül fejleszti, és lehetőségeket kínál szülők számára. A beszédmegértés területén kommunikációs helyzetet, szókincsbővítést, visszamondtatás, és értésellenőrzés kap hangsúlyt. A beszédészlelés fejlesztése szintén több szegmensből áll, mint a hangok, szavak, mondatok ismétlése. Gósy (1994) a megkésett beszédfejlődésű gyermekek fejlesztésére is kitér, amit akkor említhetünk, ha a gyermek beszéde megindul, de korának megfelelően nem kielégítő a szókincs, szókészlete. Az intervenció megkezdése előtt a fonológiai tudatosságot a NILD (Phonological Awareness Skills Survey) Fonológiai Tudatosság Teszt alapján egyénekenként felmérhető, melynek adaptációját Magyarországon szintén Jordanidisz (2009a) vezette be. A szubteszt öt – öt részre tagolódik amely öt szótag, és öt beszédhang törlést tartalmaz. Egy adott feladatra összesen öt pont adható, viszont nulla vagy egy nem, ezért ebben az esetben, ha tesztet végző személy segítséget nyújt, és a segítséget nyújtást követően vonhat le pontot. A végleges eredményt a pontok összesítésével kapjuk meg, illetve rámutat a fonológiai elmaradás érintett területére is. A NILD fonológiai vizsgálat az alábbi területeket méri fel: rímfelismerés, rímképzés, szóalkotás szótagokból, szótagolás, szótag-hangtörlés, beszédhang izolálás, beszédhang szintézis, beszédhang szegmentálás, hosszú beszédhang megnevezés, beszédhang manipuláció.

A fonológiai tudatosságra irányuló vizsgálatok, és eredmények

Jordanidisz (2009) felmérései alapján, az alábbi területeken mutatták ki a legnagyobb elmaradást (2. táblázat). A tanulmány rávilágít azokra a területekre, amelyekben egyál-

talán nem történt százalékos eredmény, vagy csak később volt mérhető. A százalékok a NILD Fonológiai Teszt alapján készültek. Azok a területek is kiemelték, ahol a teljesítmény a legkimagaslóbb volt (3. táblázat). A felmérést 30 ép hallású gyermek végezték, akik 4–7 éves kor között voltak. A táblázatban feltüntetett hosszú beszédhang megnevezésénél gyermekeknek tíz szóban kell megnevezni a hosszan ejtett beszédhangokat. Ezek közül három szóban két-két hang is hosszú. A beszédmanipuláció altesztnél kétféle manipulációval találkozik a gyermek. Az egyik típusú feladat a beszédhang-csere, amikor a szó eleji, vagy szóvégi, vagy pedig a szó belsejében levő hangot kell egy megadott másik hanggal kicserélni. Láthatóan a fő részben kifejtett fonológiai tudatosság fejlődése ezen a területen hosszabb kognitív fejlődési folyamat része, hisz az óvodáskorban még csak csekély számban jelent meg. Láthatóan rímfelismerés már óvodáskorban is kiemelkedő teljesítményt mutat, hisz a feladaton belül egymás után ismételték két szót, és a gyermeknek meg kellett állapítani, hogy rímel e, vagy sem. A százalékos arány láthatóvá teszi, hogy az analízist igénylő műveleteket előbb fejlődnek ki, mint a szintézist igénylők.

2. táblázat. A fonológiai tudatosság érintett területei

<i>Érintett terület</i>	<i>Korosztály</i>	<i>Százalékos arány</i>
Hosszú beszédhang megnevezése, beszédmanipuláció	4-5 éves kor	0 %
	5-6 éves kor	2 - 3 %
	6-7 éves kor	16 - 18 %

3. táblázat. A fonológiai tudatosság kiemelkedő területei

<i>Kiemelkedő terület</i>	<i>Korosztály</i>	<i>Százalékos arány</i>
Rímfelismerés, rímkategorizálás	4-5 éves kor	28 %
	5-6 éves kor	48 %
	6-7 éves kor	74 %

(Forrás: Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia 2010 – Gyermek fonológiai tudatosságának fejlődése 4–5 éves korban – Jordanidisz Ágnes, 53.)

Tanulságok a konduktív pedagógia számára

A konduktív pedagógia cerebrális parézises gyermekek fejlesztésére összpontosít. A holisztikus nevelési szemléletmód nem nélkülözi a kommunikációfejlesztés fontosságát. (Hári et al. 1991) Az érintett sérülés súlyossága nagyban befolyásolhatja az érzékelési, észlelési, tanulási folyamatokat. Egyes kórképek (pl.: athetosis, tetraparézis) esetében a beszédapparátus, légzőizmok erősen érintettek lehetnek. A fonológiai tudatosság legnehezebb művelete a szavak szerkezetével történő manipuláció, amelynek során az egységeket törölhetjük, lecserélhetjük, sorrendjüket megfordíthatjuk, vagy új elemeket toldhatunk be a sorba. A különböző műveletek elvégzésének sikere nyelvi észlelés és általános kognitív funkciók, mint például a memória érettségétől és működésétől függ. (Gósy 2007) A tanulmányozott kutatásokban felfigyeltem, hogy diszlexiás gyermekek, akik a szakértői bizottság, szakértői véleménye alapján BNO kódot kaptak az alábbi

területeken mutattak fejlődést az alsó tagozat befejezéséig: szótagszegmentálás, a valódi szavak szótagszintézise és a fonémaizolálás. (Jordanidisz 2017)

A konduktív pedagógia a tanulást tágan értelmezi (Kállay 2019): épít a kognitív képességekre és a cselekvés készítésére egyaránt. Ily módon a beszédcselekvés fejlesztése részét képezi a konduktív nevelésnek, amelyben külön részét képezheti a fonológiai tudatosság beemelése is az anyanyelvi-kommunikációs programokba is. A celebrális parézises gyermekek körében nem ritkán jellemző, hogy tanulási nehézségekkel küzdenek az iskolába kerülés során. A következtetés, hogy diszlexia prevenció megkezdése, illetve a korai intervenció könnyítheti a későbbi tanulási nehézségek kiűszöbölését.

Összegzés

Munkánkban ismertettük a fonológiai tudatosság fogalmát, fő elemeit, egységeit, és a területtel foglalkozó szakembereit. A fonológiai tudatosság annyit jelent, hogy a gyermek képes a szavak belső szerkezetéhez való tudatos hozzáféréséhez, és a szavak eltérő méretű egységekre bontásának/szegmentálásának képességére. A fonológiai tudatosság a beszéd feldolgozás része, mely a beszédészlelés, és beszédértés képességét foglalja magában. Ily módon a gyermek a beszédészlelés során képes lesz a szavak visszaismétlésére, a beszédértés során pedig a szavak, mondatok megértésére. Jelentős kutatást végzett *Jordanidisz* (2009) a 4-6 éves korosztályban. Azt állapította meg, hogy a fonológiai tudás fejlődése során az legérzékenyebb terület, amely lassabb ütemben fejlődik ki a hosszú beszédhang megnevezése, és beszédmanipuláció. Az általa végzett kutatás alapján arra is rávilágított, hogy az óvodáskorú gyermekek körében a legkimagaslóbb teljesítmény a rímfelismerés, és rímkategorizálás volt.

A jelen kutatás alapján a nyelvelsajátítás egy területét ismerhetjük meg, melyben a fonológiai tudatosság kapott kimagasló szerepet. Az óvodáskorúak nyelvrejlődésében a fonológiai tudatosság szakaszosan épül fel, melyben először a gyermek csak a fonetikai szó szerkezet képes összehasonlítani a célfonémával, illetve korrigálni. Második szakaszt követően pedig a szótagolás képességét. A beszédészlelés, és beszédprodukció is erősen hozzájárul az anyanyelv elsajátításához. Maga az intervenció erre a két területre helyezi a fő hangsúlyt, amelyben Gósy (1994) szülőknek készült fejlesztő feladatait alkalmazhatjuk. Egyes cerebrális parézises tünetek akadályozhatják a beszédfejlődést néhány szegmensét, ezért a választott intervenció szülővel együtt is elvégezhető, mindenféle előzetes szakmai tudás nélkül. Páthuzamosan lehet alkalmazni szülővel, illetve konduktorral egyaránt. A NILD teszt lehetőséget ad az előzetes felmérésekre. A beszédfejlesztő gyakorlatok játékosak, így a gyermek bármikor kedvére is gyakorolhatja szülővel, pedagógussal. Szisztematikus felépítése folyamatosan támogatja a nyelvelsajátítás megfelelő funkcióit.

Irodalom

Blomert L. – Csépe V. (2012): Az olvasástanulás és-mérés pszichológiai alapjai. Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez. 17-87.

- Bóna J. – Horváth V. (2019): Az anyanyelv-elsajátítás folyamata hároméves kor után - A fonológiai tudatosság, és mondatismétlés összehasonlítása 6 éves óvodások beszédprodukcójában. Bp., 95-105.
- Gósy Mária (1994): A beszédértés, és beszédészlelés fejlesztése óvodáskorú gyermekek számára. Bp.
- Goswami, U. – Bryant, P. (1990): Phonological skills and learning to read. Erlbaum Hove, Sussex.
- Hallgatói munkák – A Mesezene módszer hatásvizsgálata a fonológiai tudatosság tükrében. Képzés és Gyakorlat, (17) 2. 1-12.
- Hári M. – Kozma I. – Horváth J. – Kőkúti M. (1991): A konduktív pedagógiai rendszer hatékony működésének alapelvei és gyakorlata. Bp.
- Jordanisz Á. (2009a): A fonológiai tudatosság és az olvasástanulás kapcsolata. In: Váradi, T. (szerk.): III. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia. Bp. MTA Nyelvtudományi Intézet. 28-37.
- Jordanisz Á. (2009b): A fonológiai tudatosság fejlődése az olvasástanulás időszakában. *Anyanyelv-pedagógia* 2. évf. 4. szám.
- Jordanisz Á. (2010): A gyermekek fonológiai tudatosságának fejlődése 4-6 éves korban. IV. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia, Bp.
- Jordanisz Á. (2017): Magyar anyanyelvű gyermekek fonológiai tudatosságának fejlődése 4-10 éves kor között. Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban. ELTE, Bp. 203-220.
- Kállay Zsófia (2019): A konduktív nevelés alapvetése. In: A konduktív pedagógia kézikönyve. Bp. 133-155.
- Sandberg, A. D. (2006): Reading and spelling abilities in children with severe speech impairments and cerebral palsy at 6, 9, and 12 years of age in relation to cognitive development: a longitudinal study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 48(8), 629-634.

A következtetés fejlesztésének lehetőségei mesékkel cerebrális parézises gyermekek körében

Horváth Hanna⁹

A kognitív képességek egyike a tapasztalati következtetés. A következtetés az a gondolkodási művelet, amellyel egy vagy több ítéletből egy új ítéletet, egy új ismeretet bontkoztatunk ki, s ezt az új ítéletet az előzményekkel alapozzuk meg (Csikós, 1998). Ez a gondolkodási folyamat során bizonyos állításokból úgynevezett premisszákból (feltételekből) következtetünk valamilyen állítás, úgynevezett konklúzió (zárótétel) igazságára. (Bóta 2011) A következtetés különböző elemekre bonthatjuk, a szerzők következtetési értelmezéseit az 1.táblázat rögzíti.

⁹ A tanulmány szerzője az Új Nemzeti Kiválóság Programban vesz részt.

1. táblázat. A következtetés elemei

Szerző	Következtetés elemei
Vidakovich 2008	mindennapi tartalmak-szituációk gyakran használt nyelvi szerkezetek individuum struktúra, tartalom szillogizmusok, konklúzió (következmény), premissza (feltétel)
Bóta 2011	premissza (feltétel), konklúzió (zárótétel) igaz logikai értékű feltétel és konklúzió
Kutrovátz 2006	jól megalapozott tudás, új ismeret állítás, következmény, ellentmondás (Platón) szillogizmus (mondatösszetétel), 2 igaz kijelentés (Arisztotelész), 0 vagy 1 igaz kijelentés (modern logika), paradoxonok konklúzió, terminus, premissza

A tapasztalati következtetés szempontjából a műveletvégzés a gyermekek személyes tapasztalataira, mindennapi nyelvhasználatára építkezik. (Vidakovich 2004) Bár a mese fontos örömteli élmény a gyermekek számára, azonban nem csak az úgynevezett flow élmény kialakításáért felelős. (Csíkszentmihályi 1997) A mese hatása kiterjed a szókincsre, frazeológiaiakra (Pléh 2014) és az anyanyelvi kommunikációs képességek fejlesztésére. (Boldizsár 2010)

Több nemzetközi tanulmány foglalkozik a cerebrális parézis definíciójával (mint például Rosenbaum et al. 2007), amelynek két tényezője a mozgás és a testtartás rendellenességei, továbbá, a motoros rendellenesség zavaró hatással van az érzékelésre, az észlelésre, a figyelemre és a kommunikációra. (Rosenbaum et al. 2007, 9.) Szisztematikus tanulmányok számolnak be azokról a kísérő tünetekről is, amelyek a cerebrális parézises gyermekek kognitív képességeinek fejlődését is befolyásolja. A cerebrális parézises gyermekeknek súlyos nehézségeik vannak a vizuális érzékeléssel, a vizuális rövid távú memóriával, a vizuális érveléssel, amelyek a gondolkodásukra is hatást gyakorolnak. (Critten et al. 2018, 179.) Ezen kísérőtünetekkel összefüggésben megjelenhet beszédmegértési, beszédfeldolgozási zavar, pontatlan beszédazonosítás, bizonytalan megértés, akadályozott értelmezés. (Pintér 2019) Éppen ezért kiemelten fontos figyelmet fordítanunk az atipikusan fejlődő gyermekek beszédfeldolgozására.

A gyermekek kognitív funkcióinak mozgósítására kiváló eszköz lehet a mese mint az anyanyelv és beszéd fejlesztője, hiszen a beszéd és a gondolkodás fejlődése is egymással párhuzamosan következik be. Ahhoz, hogy a mese és az elemi következtetés között párhuzamot tudjunk vonni, először magát a következtetést kell megértenünk, erre gyűjtöttünk példákat a szakirodalomból, amelyet a 2. táblázat mutat be.

2. táblázat. Példák elemi következtetésre

Szerző	Példák elemi következtetésre
Vidákovich 2008	<ul style="list-style-type: none"> „Az óvodásoknak nem kell leckét írniuk. Katinak leckét kell írnia, tehát... (nem óvodás).” „A fiúk nem szeretnek babázni. Kati szeret babázni, tehát... (nem fiú).” „Ha nem kapom meg a babát, akkor nem lesz mivel játszani; és ha nem lesz mivel játszani, akkor sírok. tehát ha nem kapom meg a babát, akkor... (sírok).
Bóta 2011	<ul style="list-style-type: none"> Ha az elem kimerült, akkor nem szól az MP3-lejátszóm. Az elem kimerült, tehát... (nem szól az MP3-lejátszóm) Ha egy szám 0-ra végződik, akkor osztható 5 tel. Ez a szám 0-ra végződik, tehát... (ez a szám osztható 5-tel) Ha 127 osztható 6-tal, akkor $(1+2+7=)$ 10 osztható 3-mal. 10 nem osztható 3-mal, tehát... (127 nem osztható 6-tal.)
Kutrovátz 2006	<ul style="list-style-type: none"> Minden ember halandó. Minden angyal nem halandó. Tehát egyetlen ember sem angyal. Minden nyúl emlős. Minden emlősállat. Tehát minden nyúl állat.

A mese kurrens kutatási területe lehet a bizonyítékalapú anyanyelvi kutatásoknak, melyre rendelkezésre áll néhány hazai kutatás. (Papp 2018) Számos hazai kutatás kiemelt témája a mese hatása 4–8 évesek elemi alapképességeinek fejlődésében, feltárásában. (Nagy 2004; Nagy, Nyitrai, Vidákovich 2009; Nyitrai 2010; Tülk 2020) Tudomásunk szerint a cerebrális parézis, azon belül paraparetikus és hemiparetikus diagnózisú gyermekek körében a mese fejlesztő hatásának szerepe még hiányterületnek számít, hiszen, hazai viszonylatban nincs vagy alig fellelhető erre irányuló kutatás. (Pintér 2019) Ennek vizsgálatára tette kísérletet Tülk (2020) szakdolgozati kutatásában, aki a Spina bifida diagnózisú gyermekek kognitív képességeinek fejlesztésével foglalkozott. A mesék gondolkodási műveleteket fejlesztő hatásának kevésbé kihasznált területe az óvodai anyanyelvi nevelésnek. Ez a hiány feltételezhetően annak tudható be, hogy a kutatások körében elsődlegesen a tipikusan fejlődő gyermekek kognitív képességeinek fejlődése és fejleszthetősége áll. (Nagy 2004; Nagy-Nyitrai-Vidákovich 2009; Nyitrai 2010) Ugyanakkor egyre többen kezdenek el foglalkozni az atipikusan fejlődő, sérült gyermekek fejlesztési lehetőségeivel. Azonban ezekben a kutatásoknak közép-pontjában elsősorban a beszéd-mozgás kapcsolatának, kognitív képességek elmaradásának feltárása áll. (Rácz, Földi, Barthel 2012)

Jelen tanulmány célja, egy sajátos nevelési igényű gyermekcsoportban kipróbált intervenció továbbfejlesztésének elméleti megalapozása. Az intervenciót először az ítéletalkotás fejlesztésére irányulóan, a gyermekek számára ismert mesékre alapozottan alkalmazták. Ezt az intervenciót a következtetésre irányulóan is tervezzük kipróbálni. Empirikus kutatásunkhoz készített szakirodalmi összefoglalónkban elsőként a következtetés fogalmát tisztázzuk és megalapozzuk a tervezett vizsgálatunkhoz annak értelmezési kereteit. Ezt követően a mesék kognitív képességekre gyakorolt hatásait tárjuk fel, majd ismertetjük a cerebrális parézises gyermekek beszédének és gondolkodásának jellemzőit a tipikus fejlődésmentű 4–7 éves gyermekek fejlődésének összefüggésében. Ide az kell: mit ad hozzá a tanulmánya az Olvasónak, kiknek szól: A tanulmány a gyakorló pedagógusok, különösen a konduktor-óvodapedagógusok szá-

mára lehet fontos, hiszen cerebrális parézises óvodásokkal foglalkoznak és az iskolába lépés előtt álló gyermekek kognitív képességeit szeretnék fejleszteni. Óvodapedagógusok számára is lényeges lehet, ugyanis az esztétikai fogékonyságon és az anyanyelvi képességfejlesztésen túl alkalmas lehet a gondolkodási műveletek fejlesztésére is. Összességében alkalmas lehet az integrált iskolába való belépés felkészítésére is.

Tanulmányunkban elsőként értelmezzük a következtetés fogalmát, majd feltárjuk a mese kognitív képességeket fejlesztő hatásait. Ezt követően ismertetjük a központi idegrendszeri sérült gyermekek kognitív képességeinek sajátosságait. Végül felvázoljuk -- a szakirodalmi forrásokra alapozottan -- a tervezett intervenció kutatásunk vizsgálati eljárását.

Irodalom

- Boldizsár Ildikó (2010): Meseterápia. Mesék a gyógyításban és a mindennapokban. Bp. Critten, V. – Campbell, E. – Farran, E. – Messer, D. (2018): Visual perception, visual-spatial cognition and mathematics. Associations and predictions in children with cerebral palsy. *Res Dev Disabil*, 2018; 80, 180–191.
- Csikós Csaba (1998): Logika. Veszprém
- Csíkszentmihályi Mihály (1997): A flow. A tökéletes élmény pszichológiája. Bp.
- Nyitrai Ágnes (2009): A mese, a mesélés fejlesztő hatása. In: Nagy József – Nyitrai Ágnes – Vidákovich Tibor (szerk.) Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4-8 éves korban. Szeged, 9–29.
- Papp, M. (2018): Az osztenzív stimulusok szerepe a mesék átadásában és megértésében. *Anyanyelv-pedagógia* (11) 4. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/2018_4/Anyp_XI_2018_4_2.pdf (letöltés: 2021.01.04.)
- Pintér Henritett (2019): A bizonyítékon alapuló gyakorlata konduktív pedagógiában, A konduktív pedagógia kézikönyve. Több mint gyakorlat... Bp., 175–204.
- Pintér Henriett (2019): A mesemondás és a mesebefogadás hatásai az óvodás gyermekekre és a halmozottan sérült cerebrális paresises gyermekek mesélési folyamatainak tipikustól eltérő vonásai. Összegző tanulmány. *Tudomány és Hivatás*, (3) 1. 11-20. http://semmelweis.hu/pak/files/2019/06/Tudomány-és-Hivatás_2019_1.pdf#page=11
- Pléh Csaba – Lukács Ágnes (2014): Pszicholingvisztika. Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv 1–2. kötet. Bp.
- Rác Katalin – Földi Rita – Barthel Betty (2012): A beszéd- és mozgásfejlődés összefüggései. *Gyógypedagógiai Szemle*, 40. évf. 2.
- Vakula Tímea (2013): Kísérlet a munkamemória, a szókincs és a szövegértés összefüggéseinek a jellemzésére 3–8 éves korban. *Anyanyelv-pedagógia*, (6) 3. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=468>
- Vakula Tímea (2015): Óvodások hallás utáni szövegértésének fejlesztése mesetréninggel. *Anyanyelv-pedagógia*, 4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=596>
- Vidákovich Tibor (2008): A tapasztalati következtetés fejlődése az óvodától a középiskoláig. *Magyar Pedagógia*, 108. évf. 3. szám 199–224.

Vidákovich Tibor (2004): Tapasztalati következtetés. In: Nagy József – Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor – Fazekasné Fenyvesi Margit (szerk.): Az elemi alapkészségek fejlődése. Bp., 4–8.

A bizonyítékalapú kézírás lehetőségei

Szalóczy Emma

Az írás mint grafomotoros tevékenység, készségszintű kialakítása és tanulása a közoktatás időszakának első évfolyamától kezdődik, ennek elsajátítása negyedik évfolyamra tehető, melyet kiírt íráskészségnek tekint a szakmai közösség. (Nagy 2007) A digitális társadalomban az írás még mindig eleven kommunikációnak tekinthető. (Hegedűsné 1995) Több kutatás foglalkozik a kézírás és a gépírás alkalmazásának előnyeivel és hátrányaival. A kézírás előnyeit támogató kutatások (Oppenheimer 2014; 2018) azt igyekeztek igazolni, hogy az elvontabb kérdésekre pontosabban képesek-e válaszolni a gépíráson keresztül. Hazai kutatások közül kiemelkedő Péntek-Dózsa és Séllei (2019) a kézírás és a gépírás összehasonlítására irányuló vizsgálata, melyben feltárják, hogy milyen hasonlóságok és különbségek vannak a gyermekek kézírás és gépírás munkái között, különös tekintettel a gyorsaságra, a helyesírásra és az olvashatóságra. Kevés olyan kutatás van, amely kifejezetten a kézírás alkalmazásának további lehetőségeinek feltárására irányul. Szinte alig foglalkoznak a kézírás intervencióként való alkalmazására a központi idegrendszeri sérültek körében. A tanulmányunk egy, a kézírásra irányuló tervezett kutatás szakirodalmi összefoglalója. Elsőként definiáljuk a kézírást, bemutatjuk idegéletani alapjait, ezt követően szemléltetjük az írás modelljét, valamint részletezzük az íráskészség fejlődését és mérését.

Tanulmányunkat olyan hallgatónak, konduktoroknak, gyakorló pedagógusoknak ajánljuk, akik írni tanítják vagy fogják tanítani a tipikus és/vagy atipikus fejlődésű gyermekeket, hiszen számukra fontos, számottevő tényeket, gondolatokat osztunk meg a kézírással kapcsolatban. Továbbá ajánljuk mindazoknak, akik elmélyültebb tudásra vágyanak az íráskészséggel és a kézírással kapcsolatban.

A kézírás fogalma

A kézírás olyan összetett, kognitív folyamat, amely perceptuomotoros és szenzomotoros kombinációkra támaszkodik. Kifinomult és átfogó módszer a gondolataink külsővé tételére. (Mangen, Velay, 2010) Nyomot hagy, amelyek útján a múltat értelmezhetjük, de megoszthatjuk vele jövőnket, terveinket, álmainkat, papírra vethetjük mindenkor érzéseinket, gondolatainkat. A kézírás külső megnyilvánulása a finommotorikus mozgás (kisméretű és gyors mozgások). Az írás tudatos és akaratlagos tevékenység.

A kézírás alapelemei

A kéz és ujjak mozgásai viszonylag későn érnek, még később a szekvenciális és alternáló mozgások. A kiindulási teljesítmény életkor előrehaladtával pozitívan változik, mind pontosság, mind sebesség tekintetében. Ez a kérgi, kéreg alatti struktúrák, és a kortikospinális pályarendszerek elhúzódó érésének tudható be. Az idegrendszer érésén túl fontos szerepe van a muszkuloszkeletális fejlődésnek, hiszen ez a fejlődés meghatároz-

za a biomechanikai sajátosságokat, így behatárolhatja a kiindulási teljesítményt, és kihathat a tanulási folyamatra is. (Berencsi, Vámos 2015) A gyakorlás mennyisége, elosztása és tagolása is fontos tényező. A mennyiség befolyásolja a tanulás minőségét, eredményességét. A mozgástanulás eredményességére hatással van az aktív gyakorlással töltött idő és a pihenőidők ütemezése is. Kutatások szerint a tagolt gyakorlás hatékonyabb, mint a tömbösített gyakorlás. (Lee, Genovese 1988; Donovan, Radosevich 1999; Shea et al. 2000) A tagolt gyakorlásnál ugyanis az aktív tanulással töltött periódusok jobban elkülönülnek (hosszabb szünetek vannak közöttük), vagy a szünetek hossza megegyezik az aktív gyakorlási periódusok hosszával, míg a tömbösített gyakorlásnál nem beszélünk pihenőidőről, vagy csak nagyon rövidről.

A kézírás neurofiziológiai alapjai

Ahhoz, hogy a kézírás tanulásának neurofiziológiai alapjairól értekezhessünk, a finommozgások tanulásában részt vevő központi idegrendszeri struktúrákkal szükséges foglalkozni. Az új képességek elsajátítása közben számos változás zajlik az idegrendszerben. Ezeket a változásokat képalkotó eljárásokkal (PET, fMRI) elektrofiziológiai módszerekkel (EEG, egysejtregisztráció, TMS) és mikrostimulációk segítségével követhetjük nyomon.

A mozgástanulás esetén kiemelt szerepe van a kérgi mozgatóterületeknek: az elsődleges mozgatókéregnek (M1, amely a homloklebenyben található és az akaratlagos mozgásokat indítja el és a konkrét kivitelezést végzi), a szupplementer motoros kéregnek (amely koordinálja a két kézzel végzett összetett mozgásokat), a pre-szupplementer motoros és a premotoros kéregnek (amely az összetett mozgásokat készíti elő és tervezi meg), valamint a bazális ganglionoknak és a kisagynak (amely a mozgáskoordinációs központ, az izomtónus szabályozásában, a testtartásban, az izommozgások összerendezésében és a pontos, bonyolult, célvezérelt mozgások kivitelezésében játszik szerepet). Az elülső kérgék aktívak, amikor a feladat által támasztott követelmények nagyobbak (pl. figyelem szükséges, elő kell készülni a következő mozgásos válaszra). Amikor egy feladat már automatikus, a motoros rendszer hátsó „sávjai” aktívak, az elülső „sávok” felszabadulnak és más aktivitásban vehetnek részt. (Doyon, Benali 2005)

Az írástanulás egyik modellje, az íráskészség fejlődése, mérése

Az Anderson féle háromlépcsős modell (2000) a legismertebb a mozgástanulás állomásainak ábrázolására.



1. ábra. Az írás tanulásának modellje (Anderson 2000 alapján)

Az első fázisban értjük meg, hogy mi a feladat, hogyan kell végrehajtani és hogyan értékelik a feladat végrehajtását. Jelentős kognitív igénybevétel szükséges ahhoz, hogy az egyén megtalálja a feladat végrehajtásához szükséges leghatékonyabb stratégiát,

hiszen mindehhez szükséges a rossz stratégiák elvetése, a jók megtartása és a legjobb kiválasztása. Ennek a következménye, hogy a teljesítmény inkonzisztens. A tréningtechnikák szerepe ebben a fázisban a leghatékonyabb, a teljesítménybeli javulás ebben a fázisban a legnagyobb.

A második asszociatív fázisban az egyén megtalálta a végrehajtásnak a leghatékonyabb módját, a mozgáson már csak finom változásokat végez. A fázis időtartalma: napoktól hetekig. A mozgástanulással foglalkozó kutatásokban ezt a fázist vizsgálják a leggyakrabban.

Az automatikus fázis hónapok, évek gyakorlásának a következménye. A feladat végrehajtása alacsonyabb kognitív (pl.: figyelem) igénybevételt igényel és kevésbé interferál más, egy időben végrehajtott tevékenységgel. (Berencsi, Vámos 2015) Az íráskészség elsajátítási folyamatának valóságos helyzetét a mai napig nem ismerjük, és ennek következtében a lehetséges és szükséges tennivalók sem tisztázhatók. (Nagy 2007).

Az íráskészséget 2006-ban mérték, a mérés eszközeként a szöveg másolását választották. Megadott meséből kellett 5 perc alatt olvashatóan és szépen minél többet másolni 3., 5., 7., és 9. évfolyamokon (összesen 6281 tanuló vett részt a mérésben). A javításnál/kódolásnál a betűk számát kellett megállapítani, valamint megadott fokozatok alapján az olvashatóságot (1: olvashatatlan, 2: alig olvasható, 3: elfogadhatóan olvasható, 4: jól olvasható, 5: tökéletesen olvasható) és a külalakat (1: nagyon csúnya, 2: csúnya, 3: elfogadható, 4: szép, 5: nagyon szép) kellett értékelni. Tanárjelöltek körében is végeztek különböző méréseket. A mérések alapján kapták meg a kritériumokat és a tanulók, hallgatók eredményeit összevetették. Az évfolyamonkénti országos átlagot tekintve az olvashatóság és külalak tekintetében nincsen figyelmet érdemlő különbség, eltérően a pedagógusjelöltektől, akiknél számottevő különbségről beszélhetünk. Az írásminőség magas eredményei az alsó évfolyamokon a rajzoló íráskészségnek köszönhető.

Felső tagozattól kezdve a nagyon lassú rajzolás alkalmatlanná válik, az idő szorításában a gyakorlatlan íráskészség széteső, olvashatatlan eredmény lesz. Az iskolák nem foglalkoznak a rajzoló íráskészség megtanítása után az íráskészség fejlesztésével, ezért az íráskészség az ötödikes visszaesés után változatlan marad. Az íráskészség gyakorlottságának fejlődését nézve: a 3. évfolyam percenként lemásolt betűinek száma 36, az 1. évfolyamnál ez a szám 6–8. „Az évenkénti növekedés az 1. évfolyam közepe és a 3. évfolyam közepe között 18, a következő két év alatt évi 12, majd 10, végül a 7. és a 9. évfolyam között évi 5 a percenként leírt betűk számának növekedése. Az általános iskolából kilépő tanulók a 8. évfolyam végén átlagosan 75 betűt tudnak percenként lemásolni.” (Nagy 2007) A 3. évfolyam közepénél már van egy százaléknyi tanuló, aki kiírt íráskészséggel rendelkezik, 4. évfolyam végére, arányuk 20%-ra növekszik. Tehát 8–9 éves kortól az íráskészség fejlődése már nem érésfüggő. A végzős tanulók 30%-a rajzoló íráskészséggel fejezi be az általános iskolai tanulmányait. (Nagy 2007)

A kézírás és a gépirás összehasonlítása

Mozgáskorlátozott különösen a korai agykárosodás következtében kialakult mozgásrendellenességgel élő cerebrális paretikus, alsó tagozatos diákok között előfordulhat az, hogy egyes gyermekek kézfunkciója nem teszi lehetővé az olvasható kézírást, vagy akadnak olyan gyermekek, akik nem tudnak a követelményeknek megfelelő tempóban

írni (Péntek-Dózsa & Séllei, 2019). Több kutatás (Bergman & McLaughlin, 1998; Glazer & Curry, 1988) támasztja alá, hogy az olvashatatlan, fáradtságos munkával járó kézírás negatívan befolyásolja az iskolai teljesítményt, valamint csökkenti az önértékelést. Ezért bizonyos fokú felső végtagi sérülésnél érdemes számba venni a gépírás lehetőségét (grafomotorikus fejlesztés mellett).

1. táblázat. A kézírás és gépírás összehasonlítása

<i>Kézírás</i>	<i>Gépírás</i>
Egykezes tevékenység	Általában kétkezes tevékenység
Lassabb folyamat	Gyorsabb folyamat
Figyelem középpontja: toll csúcsa	Figyelem leválik a haptikus bemenetről (billentyűzet leütése) - motoros tér és vizuális tér
Betűk grafomotorikus megformálása	Nincs grafomotoros komponens, a betűk „készen állnak”
Kézírás	Gépírás
Egykezes tevékenység	Általában kétkezes tevékenység
Lassabb folyamat	Gyorsabb folyamat
Figyelem középpontja: toll csúcsa	Figyelem leválik a haptikus bemenetről (billentyűzet leütése) - motoros tér és vizuális tér
Betűk grafomotorikus megformálása	Nincs grafomotoros-komponens, a betűk „készen állnak”

A kézírás egykezes, míg a gépírás kétkezes tevékenység. A kézírás folyamata lassabb, mint a gépírásé. „Kézírás során az író vizuális figyelme különböző a kétféle írásmódban; kézíráskor a figyelem középpontjában a toll csúcsa áll, míg a gépírás során a vizuális figyelem leválik a haptikus bemenetről, nevezetesen a billentyűzet leütéséről. Így a számítógép két különálló, valamint térben és időben elválasztott részre osztható: a motoros térre (a billentyűzetre) és a vizuális térre (a képernyőre). Egy másik nagy különbség az egyes karakterek előállításához kapcsolódik a két írásmódban. A kézírásban az írónak grafomotorikusan kell minden egyes betűt formáznia – azaz olyan grafikus alakot kell készítenie, amely a lehető legnagyobb mértékben hasonlít az adott betű standard alakjára. A számítógépben nyilvánvalóan nincs grafomotoros-komponens; a betűk „készen állnak”, és az író feladata annyi csupán, hogy térben megtalálja a konkrét betűket a billentyűzeten.” (Mangen, Velay 2010, 385.) A gépírás és a kézírás sebessége nő az évek alatt.

A gépírás segítséget nyújt a mozgáskorlátozott tanulók eddig fel nem tárt képességeiknek kibontakoztatásához, segíti az önértékelést, sikerélményt okoz, növeli a motivációt. Azonban nem felejtkezhetünk meg arról, hogy a szövegszerkesztő szoftverek számos olyan funkciót kínálnak, amelyek nem gyakoroltatják a helyesírást (pl.: automatikus javítás során az íróban nem tudatosul az általa vétett hiba helyes változata úgy, mint a kézírásnál).

Péntek-Dózsa és Séllei 2019-ben végzett kutatásuk kiinduló hipotézise az volt, hogy a mozgáskorlátozott tanulók kézírása és gépírása különbséget fog mutatni (olvashatóság szempontjából, gyorsaságot illetően és helyesírás tekintetében). A kutatásukhoz használt módszer: a diktálásra való írás és a másolás volt. A felmérésben 123 fő 2–8. osztályos mozgáskorlátozott gyermek kézírását és ezen belül 74 fő 5–8.

osztályos mozgáskorlátozott gyermek gépírását mérték fel. A 10 perces teljesítménymérésre év elején, félévkor és év végén került sor, mindkét írásmódban. Megállapították, hogy a kézfunkció nagy mértékben befolyásolja a kézírás teljesítményét, míg a gépírás teljesítményére kevésbé van hatással. A kézírás esetén a mozgáskorlátozott tanulók bizonyos százalékánál megjelent az írásproduktum nehezen, alig, vagy egyáltalán nem olvashatósága, a gépírásnál ez nem jelentett problémát. A tanulók egységnyi idő alatt gyorsabban tudnak írni gépeléssel, mint kézírással, azonban a számítógépes technika gyakori használata és a helyesírási hibák gyakorisága között összefüggéseket fedeztek fel. A számítógépes technika ugyanis a helyesírást nem tudatosítja.

A felmérésük alapján javasolják a mozgáskorlátozott tanulók gépírásoktatását és a tanítási órákon való alkalmazását a kézfunkció és a manipuláció, valamint a grafo-motoros készség fejlesztése mellett.

A kézírás hasznosíthatóságának lehetősége a konduktív pedagógiában

Hári Mária 1991-ben a kézírásról fogalmazta meg a következő gondolatokat: „A kézírás egyáltalán nem elhanyagolható az ember számára. Rendkívül nagy jelentőségű a kézírás állandó jelenléte, amely közvetlensége miatt semmi mással nem pótolható. A konduktív nevelési programban megtanult funkciók hatással vannak az írásfolyamatra és megfordítva, az íráskészség is hatással van az összes többi funkcióra, az életvitelre.” (Hári, Kozma, Horváth, Kókúti 1991, 184.) A kézírással foglalkozó tervezett kutatásunk elsősorban a cerebrális parézissel diagnosztizált tanulóakra irányul, melynek egyik célja a kézírás és a helyesírás összefüggéseinek feltárása.

Irodalom

- Anderson, J. R. (2000): Learning and memory: An integrated approach (2nd ed.). John Wiley & Sons Inc. <https://psycnet.apa.org/record/2000-07354-000> (letöltés: 2021.01.08.)
- Berencsi A. – Vámos T. (2015): Kézmozgások tanulását befolyásoló tényezők https://www.prae.hu/prae/content/gyosze/GYOSZE_2015_02_web.pdf#page=54 (Letöltés: 2021.01.08.)
- Bergman, K. E. – McLaughlin, T. F. (1988): Remediating Handwriting Difficulties with Learning Disabled Students. A Review. *BC Journal of Special Education*, 12(2), 101–120. <https://eric.ed.gov/?id=EJ385353> (letöltés: 2021. 01. 06.)
- Doyon, J. – Benali, H. (2005): Reorganization and plasticity in the adult brain during learning of motor skills. *Curr Opin Neurobiol*, 15(2), 161–167. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2005.03.004> (letöltés: 2021. 01. 07.)
- Glazer, S. M. – Curry, D. (1988): Word processing programs: Survival tools for children with writing problems. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 4(3), 187–199. <https://doi.org/10.1080/0748763880040304> (letöltés: 2021. 01. 07.)
- Hári M. – Kozma I. – Horváth J. – Kókúti M. (1991): A konduktív pedagógiai rendszer hatékony működésének alapelvei és gyakorlata, Bp.
- Hegedűs F. (1995): A magyar nyelv és irodalom tanítása, Bp.

- Lee, T. D. – Genovese, E. D. (1988): Distribution of practice in motor skill acquisition: Learning and performance effects reconsidered. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59(4), 277–287. <https://doi.org/10.1080/02701367.1988.10609373> (letöltés: 2021.01.08.)
- Mangen, A. – Velay, J. L. (2010): Digitizing literacy: reflections on the haptics of writing.
- Nagy, J. (2007): Az íráskészség kritériumorientált fejlődése és fejlesztése. *Iskolakultúra*, 17(5), 16-22. http://real.mtak.hu/57000/1/EPA00011_iskolakultura_2007_05_016-022.pdf (Letöltés: 2021.01.08.)
- Mueller, P. A. – D. M. Oppenheimer (2014): The Pen Is Mightier Than the Keyboard: Advantages of Longhand Over Laptop Note Taking <https://doi.org/10.1177/0956797614524581> (Letöltés: 2021.01.07.)
- Mueller P. A. – D. M. Oppenheimer (2018). Corrigendum: The Pen Is Mightier Than the Keyboard. Advantages of Longhand Over Laptop Note Taking <https://doi.org/10.1177/0956797618781773> (Letöltés:2021.01.07.)
- Péntek-Dózsa M. – Séllei B. (2019): A kézírás és a gépírás összehasonlító vizsgálata a Mozgásjavító Általános Iskolában. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.6.62> (Letöltés: 2021.01.08.)

Az augmentatív és alternatív kommunikáció cerebrális parézises személyekre adaptálható intervenciói a nemzetközi tanulmányok tükrében

Tankó Farkas Kinga¹⁰

Háttér és célok

Összefoglaló tanulmányunk célja, hogy a beszédzavarral vagy hangos beszéddel nem rendelkező személyek számára megalkotott augmentatív és alternatív kommunikációs intervenciókat feltárjuk a nemzetközi szakirodalom alapján, összefoglalva az intervenció karakterisztikáját és hatékonyságát, amely a hazai gyógypedagógus és konduktor szakemberek munkáját egyaránt segítheti. A konduktorok nap, mint nap találkoznak a cerebrális parézises populációban, olyan személyekkel, akik beszédzavarral küzdenek. Erre a problémára a nemzetközi vizsgálatok is felhívják a figyelmet: a populáció 51%-a rendelkezik valamilyen beszédzavarral, illetve 19%-ra tehető azoknak az aránya, akik egyáltalán nem rendelkeznek hangos beszéddel. (Andersen, Mjøen, Vik 2010) Ezért hasznos az olyan bizonyítékalapú intervenciókkal tisztában lenni, amelyek a cerebrális parézis diagnózisú emberek számára alkalmasak. Az augmentatív és alternatív kommunikáció leginkább a Bliss-módszerhez kapcsolódó szakmai körhöz tartozik (lásd például Kálmán, 1989; 2006); hazai kutatása a 2010-es évek után kiterjedt az óvodáskorúak (Varga 2017) és az értelmileg akadályozottak kommunikációjára is. (Varga 2018)

Jelen tanulmányunk a cerebrális parézis diagnózisú személyekkel foglalkozó intervenciókat tekinti át részletesebben, nem szisztematikusan. Szakirodalmi összefoglalónk egy kutatás elméleti alapját képezi. Kutatásunk következő fázisában a bizonyítékalapú augmentatív és alternatív kommunikáció intervenciókból egyet kívánunk kipróbálni, melyet olyan metaelemzésből választottunk ki, ami szisztematikusan ele-

¹⁰ A tanulmány szerzője az Új Nemzeti Kiválóság Programban vesz részt.

mezte az augmentatív és alternatív kommunikációs intervenciókat. Az általuk talált 26 bizonyítékalapú támogatott augmentatív és alternatív kommunikációs intervencióval foglalkozó tanulmányból hét kutatásban a résztvevők között cerebrális parézis diagnózis is megjelent, ezekkel a tanulmányokkal foglalkozunk részletesebben.

Módszer

Összefoglalónkhoz a Google Scholar adatbázisban kutattunk megfelelő 2008 után megjelent impakt faktoros folyóiratokban publikált, szakmailag lektorált kutatásokat, valamint metaelemzéseket és nem-szisztematikus módon foglaltuk össze. Keresőszavaink az alábbiak voltak: „communication”, „cerebral palsy”, „augmentativ and alternativ communication”, „AAC intervention”.

Eredmények

Az augmentatív és alternatív kommunikáció definíciói

Az Amerikai Beszéd-Nyelv-Hallás Egyesület Különleges Bánásmód definíciója szerint az augmentatív és alternatív kommunikáció: „Az augmentatív és alternatív kommunikáció egy kutatási területre utal, valamint a klinikai és oktatási gyakorlatra. Az augmentatív és alternatív magában foglalja az átmeneti vagy tartós károsodásoknak, az aktivitás korlátozásainak és részvételi korlátozásnak tanulmányozását és szükség esetén kompenzálását, a beszéd-nyelv előállításának és/vagy megértésének súlyos zavaraival rendelkező személyek számára, beleértve a beszélt és írott kommunikációs módokat is.” (2005, 1.)

Magyarországon az alternatív és augmentatív kommunikáció definíciója a következő: „A Pedagógiai lexikon (Kálmán 1997, 22.) többek között a következőket írja: Augmentatív kommunikáció: az érthető beszéd hiánya következtében súlyosan károsodott kommunikációs funkció átmeneti vagy tartós pótlására szolgáló kommunikációs rendszerek csoportja.” (Kálmán 2005, 35.)¹¹ Ezt kiegészítve az alternatív jelentése kifejezésben, pedig a következő: Az alternatív mód, vagyis a tradicionális verbális és non-verbális kommunikációtól eltérő módon kerül kifejezésre a közlendő a beszédzavarából kifolyólag a sérülés okánál fogva, hiszen a hagyományos útja a beszédnek nem járható. (Kálmán 2005)

Az augmentatív és alternatív kommunikációt két nagy részre bontja a szakirodalom. (Beukelman, Mirenda 1998, 4-5.; Johnston et al. 2003) A támogatott (aided) és a nem-támogatott (unaided) augmentatív és alternatív kommunikációs rendszerek. Az utóbbival foglalja magába azokat a rendszereket, amelyekhez nem tartozik külső eszköz, ilyen módon az eszköztára lehet a gesztus, mimika, dallamosítás, jelek és szempislogás kódok (1. táblázat). Ezzel a rendszerrel foglalkozik kevesebbet a szakirodalom. A támogatott augmentatív és alternatív kommunikációs rendszerek mindig használnak, valamilyen eszközt, legyen szó kommunikációs tábláról, könyvről vagy a modern technológia eszközeiről, mint beszédgeneráló eszközök, tablet, mobil applikációk, vagy számítógép alapú eszköz. (Beukelman, Mirenda 1998, 4-5.)

¹¹ Kálmán Zsófia 2005 munkájában idézi a 35. oldalon Báthory Z., Falus I. (főszerk.): Pedagógiai Lexikon I. kötet. Bp. 122.

Jelen kutatásunk is a támogatott AAK rendszereket használó intervenciók felkutatására szolgál. Az augmentatív és alternatív kommunikáció lehet szimultán, vagyis a beszéddel párhuzamosan mutatnak a grafikus jelekre az éppen használt eszközre segítve a beszéd megértését, a komplex kommunikációs zavarral rendelkező személy számára, vagy lehet aszinkronos, amikor a beszéd után időben elcsúsztatva használják az eszközt az elhangzott beszéd megértését segítve ezzel. Ebből kifolyólag a augmentatív és alternatív eszközt használó személlyel a kommunikáció többféleképpen valósulhat meg, attól függően, hogy milyen bemenetet használ és szimultán vagy aszinkronos módon. A bemenet módja lehet több fajta. Kulcsszó bemenet, vagyis a partnerek a beszélt frázisok kulcs szóiból egy vagy két támogatott AAK szimbólumot aktiválnak. Teljes frázis többszimbólumos bemenet, vagyis a partnerek összhangban a beszélt szóval vagy morfémaival aktiválnak többszörös támogatott szimbólumokat. Teljes frázis egy-szimbólumos bemenet, vagyis a partnerek összhangban a teljes beszélt frázissal vagy mondattal aktiválnak egy támogatott szimbólumot (O'Neill, Light, Pope 2018)

Az augmentatív és alternatív kommunikációs intervenció a szakirodalomban úgy lett definiálva, mint egy módot szolgáltatnak az asszimétrikus bemenet és kimenet helyre állítására (Light, 1997). A támogatott augmentatív és alternatív intervenció nyelvi bemenetként a beszédet és az AAK rendszert is használja, amit az adott speciális kommunikációs szükségletekkel rendelkező személyek is használnak kommunikációhoz. (Smith, Grove 2003) Az intervenciók típusai a következők lehetnek: kiterjesztett bemenet (augmented input) (Ronski, Sevcik 1996), támogatott AAK modellezés (Aided AAC modeling) (Binger, Light 2007), támogatott nyelv modellezés (Aided language modeling) (Drager et al. 2006), támogatott nyelv stimuláció (Aided language stimulation) (Goossens 1989), természetes, támogatott beszéd (Natural aided language) (Cafiero, 2001).

Az augmentatív és alternatív kommunikáció

1. Táblázat Kommunikációs eszköztár általános, valamint támogatott és nem-támogatott augmentatív és alternatív kommunikációban

Kommunikációs eszköztár	Támogatott (aided) augmentatív és alternatív kommunikációs eszköztár	Nem-támogatott (unaided) augmentatív és alternatív kommunikációs eszköztár
Verbális: Hangos beszéd Non-verbális: Testbeszéd, szemkontaktus, mimika, gesztikuláció, hangsúly, hanglejtés, szünet, artikuláció	Kommunikációs táblák, könyv, beszédgeneráló eszközök, mobil/tablet applikációk, számítógép alapú eszközök	Mimika, gesztus, szempislogás, dallamosítás, jelek (például kézjelek)

Cerebrális parézis személye számára adaptálható augmentatív és alternatív kommunikációs intervenciók. A 2. táblázatban ismerhetjük meg jellegzetességeit, azon kutatásoknak a metaelemzésből, amelyek a támogatott augmentatív és alternatív intervenciókkal foglalkozó tanulmányokról szolt, amelyekben voltak cerebrális parézis diagnózisú személyek is részt vettek. A táblázatban a-kutatásban használt augmentatív és alternatív kommunikációs eszköz típusát, a kutatás helyszíni körülményeit, az intervenciót végző személy kilétét és részvételi feltételeit, az intervenció kontextusát és

típusát tartalmazza, valamint a résztvevő gyermekekre vonatkozó kritériumokat és a fejlesztés területét és függő változóit foglalja magában. (O'Neill, Light, Pope 2018)

2. táblázat. A bizonyíték alapú kutatások jellegzeteségei cerebrális parézis részvevőkkel						
Kutatás címe	Eszköz	Helyszín/ kontextus/ intervenciót kivitelező személy	Fejlesztés területe, függő változó	Részvevő gyerekek kritériumai	Az intervenciót kivitelező személy kritériumai	Interven- ció/Típus /
Binger, C., Kent-Walsh, J., Ewing, C., & Taylor, S.(2010). Teach-ing educational assistants to facilitate the multisymbol messageprodu- ctions of young students who require augmentative and alternative communicatio- n.	Beszéd generáló eszköz	Iskola/ mese olvasás/ pedagógiai asszisztens	Kifejező beszéd, mondatszin- tetizálás, a többszimbó- lumos üzenetek gyakoriság a	Előkészítőbe vagy általánosba felvett, többszörös veleszületett, motoros beszéd sérülés (I-ASCC, Dowden 1997), legalább 25 szavas/ szimbólumos szókészlet a MacArthur Communicative Development Inventories által kimutatva, távírti stílusban kommunikál, képes mesét hallgatni és egyszerű nyitott végű kérdésekre válaszolni, 80% arányban megérti a kétszavas szókapcsolatokat (Miller and Paul 1995, tesztje alapján mérve), a funkciós kereteken belül van a látása és hallása vagy korrigálva van addig.	Legalább középiskolai végzettséggel rendelkezik, olyan osztálytermi környezetben dolgozik, ahol van AAK-t használó tanuló, nincs nyelvi, hallás vagy beszéd károsodása, az interakciós stratégiát kevesebb, 25%- os sikerrel hajtotta végre kezdetben a tanulókkal	ImPAAC T program/ támogatot- t AAK modelle- zés/ kulcs- szavas bemenet

2. táblázat. A bizonyíték alapú kutatások jellegzeteségei cerebrális parézis részvevőkkel

Kutatás címe	Eszköz	Helyszín/ kontextus/ intervenciót kivitelező személy	Fejlesztés területe, függő változó	Részvevő gyerekek kritériumai	Az intervenciót kivitelező személy kritériumai	Interven- ció/Típus /
Binger, C., Maguire- Marshall, M., & Kent-Walsh, J (2011). Using aided AAC models, recasts, and contrastive targets to teach grammatical morphemes to children, who use AAC.	Beszéd generáló eszköz	Otthon és iskola/ Kutató/ mese olvasás	Kifejező beszéd, mondatszin- tetizálás, a jól használt morfémák százalékos növelése Morfémák típusai: - AM, -IS, - ARE Többes- szám -S Folyamatos jelen -ING Múlt idő -ED Birtokos 'S E/3 személy -S Képekkel társítva 50- 50 darabból randomi- zálva kiválasztva 10	5 és 12 év közötti gyerekek, kevesebb, mint 50%-os I-ASCC teszt eredmény (Dowden, 1997), legalább a nap egy részében beszéd generáló eszközt használ, TACL-3 teszten a minimum kor a pontok alapján legalább 3,0 évet érjenek el mindegyik alteszten (Carrow- Woolfolk, 1999), a részvételhez funkcionális hallással és látással rendelkeznek,	A kutatók végezték az intervenciót	Támoga- tott AAK modelle- zés/több szimbó- lumos teljes frázis bemenet
Dada, S., & Alant, E.(2009). The effect of aided language stimulation on vocabulary acquisition in children with little or no functional speech.	Non- SGD	Napközibe n/ Kutató vagy beszéd- nyelv patológus/ játék	Szöveg- értés, a szemanti- kailag helyesen választott szimbó- lumok		A kutatók végezték az intervenciót	támoga- tott nyelvi stimul- áció/ kulcsszó bemenet

2. táblázat. A bizonyíték alapú kutatások jellegzeteségei cerebrális parézis részvevőkkel

Kutatás címe	Eszköz	Helyszín/ kontextus/ intervenciót kivitelező személy	Fejlesztés területe, függő változó	Részvevő gyerekek kritériumai	Az intervenciót kivitelező személy kritériumai	Interven- ció/Típus /
Ho, K. M.(2000).Examining the effectiveness of two teaching strategies on the learning ofgraphic symbols by AAC users (Doctoral dissertation).	Könyv	Iskola/ Kutató/ Könyv olvasás	Szöveg- értés, a szemanti- kailag helyesen megválasz- tott szimbó- lumok/ két különböző interven- ciós mód- szer össze- hasonlítása 1. támoga- tott AAK modellezés 2. Páros- asszociációs instrukciós	4-7 év közötti gyerekek, még olvasni nem tudó gyerekek, kis funkcionális beszéddel vagy hangos beszéddel nem rendelkezők, kognitív sérüléssel nem rendelkezők	A kutatók végezték az intervenciót	Támoga- tott AAK modelle- zés/ kulcsszó bemenet
Johnston, S. S., McDonnell, A. P., Nelson, C., & Magnavito, A. (2003). Teaching functional communication skills using augmentative and alternative communication in inclusive settings.	Beszéd generáló eszköz	Iskola/ Társ vagy tanár/ a természetes megszokott rutin közben	Kifejező beszéd, a gyakorlat- ban a he- lyes hasz- nálatnak a százaléka a szimbó- lumos kommunik- ációnak	Iskola előtt álló gyerekek, egyéni oktatási tervvel rendelkezők, elvégzett e Batelle Developmental Inventory teszt (BDI; Newborg, Stock, Wnek, Guidubaldi, & Svinicki, 1988),	Nem kötötték feltételhez a partner kilétét	Négy lépcsős stratégia AAK modelle- zés/ támoga- tott teljes frázis egy- szimbó- lumos bemenet

2. táblázat. A bizonyíték alapú kutatások jellegzeteségei cerebrális parézis részvevőkkel

Kutatás címe	Eszköz	Helyszín/ kontextus/ intervenciót kivitelező személy	Fejlesztés területe, függő változó	Részvevő gyerekek kritériumai	Az intervenciót kivitelező személy kritériumai	Interven- ció/Típus /
Kent-Walsh, J., Binger, C., & Hasham, Z.(2010). Effects ofparent instruction on the symbolic communica- tion of chil- dren using augmentative and alternative communi- cation duringstory- book reading.	Beszéd generáló eszköz	Otthon/ Szülők/ Mese olvasás	Kifejező beszéd, gyakorlatba n a száma a váltások- nak, szemanti- kailag a különböző fogalmak kifejezése	Képesek a mese hallgatására és látására, több mint 10 szimbó- lumot tartalmazó AAK eszközt használnak, ké- pesek egyszerű wh-kérdésre vá- laszolni, legalább 3 éves, korrigálva vagy anélkül a lá- tása és hallása a funkcionális ke- reteken belül van, többszörös, veleszületett mo- toros beszédza- vara van, olvasás tanulás előtt áll, Test for Auditory Comprehension of Language – Third Edition (Carrow-Wool- folk, 1999) Pea- body Picture Vo- cabulary Test III (Dunn & Dunn, 1997) tesztek, szerint legalább 2 éves fejlettségi szinten áll vagy rendelkezik fogé- kony szókinccsel és nyelvi képes- ségekkel, az akti- vításokban keve- sebb, mint a lehe- tőségek 25%-ban veszi át a szót a kutatás kezdetén, mutat nyelvi pro- dukciót mese ol- vasás közben 1-3	Gyámja vagy szülője az AAK eszközt használó gyereknek, félig európai amerikai vagy afrikai amerikaiként identifikálja magát, nincs hallást, nyelvet vagy beszédet érintő problémája, legalább középiskolai végzettséggel rendelkezik, a kommunikációs stratégiát lehetőségek kevesebb mint 25%-ban kivitelezi a kutatás kezdetén	ImPAA- CT program/ támoga- tott AAK modelle- zés/ kulcsszó bemenet

2. táblázat. A bizonyíték alapú kutatások jellegzeteségei cerebrális parézis részvevőkkel

Kutatás címe	Eszköz	Helyszín/ kontextus/ intervenciót kivitelező személy	Fejlesztés területe, függő változó	Részvevő gyerekek kritériumai	Az intervenciót kivitelező személy kritériumai	Interven- ció/Típus /
				szimbólumot használva		
Tönsing, K. M.(2016). Supporting the production of graphic symbol combinations by children with limited speech: A comparison of two AAC systems.	Beszéd generáló és nem beszéd generáló eszközök	Otthon vagy iskolában/ Kutató/mentor olvasás	Kifejező beszéd, mondatszintetizálás, helyes kétszó kombinációja, gyakorlatban a száma a váltásoknak	Peabody Picture Vocabulary Test - Fourth Edition (PPVT-4; Dunn and Dunn 2007) legalább 30 hónapos szinten van a receptív nyelvi képességük, angol a beszélt nyelv otthon vagy legalább 3 éve tanulják középszintű oktatási szinten, 11 év 11 hónapnál fiatalabb gyerekek, I-ASCC (Dowden 1997) teszten a szemantikus kontextus- nem ismerős hallgató feltételnél 30%-nál rosszabb eredményt értek el, képes kiválasztani 10 szimbólumból álló kommunikációs táblán vagy GoTalk Now applikációban a megfelelő szimbólumot, 90% pontossággal képes kiválasztani a	A kutatók végezték az intervenciót	Támogatott AAK modellezés/ kulcsszó bemenet beszéd generáló eszközön vagy kommunikációs táblán

2. táblázat. A bizonyíték alapú kutatások jellegzeteségei cerebrális parézis részvevőkkel

Kutatás címe	Eszköz	Helyszín/ kontextus/ intervenciót kivitelező személy	Fejlesztés területe, függő változó	Részvevő gyerekek kritériumai	Az intervenciót kivitelező személy kritériumai	Interven- ció/Típus /
				megfelelő grafikus szimbólumot az intervenció során a válaszként, ha szükséges páros asszociációs tréninggel, nem kapcsol össze több grafikus szimbólumot, rendekezik a funkcionális látási és hallási képessegekkel, képes legalább 10 percig koncentrálni		

Hasznosíthatóság a konduktív pedagógiában

Mint a fenti táblázatból is látható az augmentatív és alternatív kommunikációs intervenciók sokrétűek és nem feltétlenül szükséges az intervenció kivitelezéséhez szakember, hanem egy kommunikációs program vagy stratégia megtanulása után is elvégezhetőek. Az intervenciók nem igényelnek több órás időintervallumot naponta, hanem többnyire rövid, 10 perces mese olvasásba vagy játékba ágyazott tevékenységek is lehetnek. Rendszerező munkánk tehát azt mutatja, hogy ezek a bizonyítottan kommunikációt fejlesztő intervenciók közül néhány beépítése a konduktív napirendbe kivitelezhető lehet. Valamint, mivel nemzetközileg támogatott rendszerekről van szó, ezért az egységesítése az konduktív iskolában az augmentatív és alternatív kommunikációnak lehetséges, hiszen mindössze a rendelkezésre álló intervenciók közül kellene egységesen egyet választani, hogy a kommunikáció a komplex kommunikációs zavarokkal küzdő gyerekek számára egyszerűbb legyen bármelyik csoportba kerül az iskolában tartózkodása alatt. A konduktív pedagógia egyik alapeleme a feladatsorokban megjelenő kommunikáció fejlesztése mellett, a neveltek tanítása óvodások és 1–4. osztályig. Mivel a konduktorok a konduktív eszköztárnak megfelelően a legtöbbit próbálják kihozni a gyerekekből, ennek a célnak alávetve a gyerekek kommunikációjának támogatása az osztálytermi kereteken belül igen hasznos lenne, a fentebb említett egységesítése pedig könnyűvé tenné a felső tagozathoz, esetleges iskolán belüli másik csoportba áthelyzését a nevelteknek. Emellett fejlesztő hatása a magyar tanulásra is jótékonyan fejthetné ki hatását, és a többi órán való kommunikációt is megkönnyíthetné.

Irodalom

- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) (2005): Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to augmentative and alternative communication: Position statement
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (1998): Augmentative and alternative communication. Baltimore.
- Buda Béla (1972): A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei. Bp.
- Dowden, P. A. (1997): Index of augmented speech comprehensibility in children (I-ASCC): Development and use in AAC decision-making. *Augmentative and Alternative Communication*, 13(1), 48-58.
- Dunn, L. M., & Dunn, D. M. (2007): Peabody picture vocabulary test (4th ed.). San Antonio, Pearson.
- Newborg, J., Stock, J., Wnek, F., Guidubaldi, J., Svinicki, A. (1988): The Battelk Developmental Inventory Examiner's Manual. Allen, TX: DLM Teaching Resources.
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1997): Peabody Picture Vocabulary Test – III. Bloomington, MN: Pearson Assessments.
- Romski, M. A., & Sevcik, R. (1996): Breaking the speech barrier: Language development through augmented means. Baltimore, MD: Brookes.
- Binger, C., & Light, J. (2007): The effect of aided AAC modeling on the expression of multi-symbol messages by preschoolers who use AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 23, 30-43.
- Drager, K. D., Postal, V. J., Carrolus, L., Castellano, M., Gagliano, C., & Glynn, J. (2006): The effect of aided language modeling on symbol comprehension and production in 2 preschoolers with autism. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 112-125.
- Goossens, C. (1989): Aided communication intervention before assessment: A case study of a child with cerebral palsy. *Augmentative and Alternative Communication*, 5(1), 14-26.
- Cafiero, J. M. (2001): The effect of an augmentative communication intervention on the communication, behavior, and academic program of an adolescent with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16, 179-189.
- Light, J. (1997): "Let's go star fishing": Reflections on the contexts of language learning for children who use aided AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 1, 74-83.
- Smith, M. M., & Grove, N. C. (2003): Asymmetry of input and output for individuals who use AAC. In J. Light, D. Beukelman, & J. Reichle (Eds.), *Communicative competence for individuals who use AAC: From research to effective practice* (pp. 163-195). Baltimore, MD: Brookes.
- Oskoui, M., Coutinho, F., Dykeman, J., Jette, N., & Pringsheim, T. (2013): An update on the prevalence of cerebral palsy: a systematic review and meta-analysis. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 55(6), 509-519.
- Andersen G, Mjøen TR, Vik T.: Prevalence of speech problems and the use of augmentative and alternative communication in children with cerebral palsy: a registrybased study in Norway. *Perspectives on Augmentative and Alternative Communication* 2010; 19: 12-20.

- Tan, X. Y., Trembath, D., Bloomberg, K., Iacono, T., & Caithness, T. (2014): Acquisition and generalization of key word signing by three children with autism. *Developmental Neurorehabilitation*, 17(2), 125–136.
- Remington, B., & Clarke, S. (1983): Acquisition of expressive signing by autistic children: An evaluation of the relative effects of simultaneous communication and sign-alone training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16, 315–327.
- O'Neill, T., Light, J., & Pope, L. (2018): Effects of interventions that include aided augmentative and alternative communication input on the communication of individuals with complex communication needs: A meta-analysis. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 61(7), 1743–1765.
- Romski, M. A., & Sevcik, R. (1993): Language comprehension: Considerations for augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 9, 281–285. <https://doi.org/10.1080/07434619312331276701>
- Binger, C., Kent-Walsh, J., Ewing, C., & Taylor, S. (2010): Teaching educational assistants to facilitate the multisymbol message productions of young students who require augmentative and alternative communication. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 108–120. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2009/09-0015\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2009/09-0015))
- Binger, C., Maguire-Marshall, M., & Kent-Walsh, J. (2011): Using aided AAC models, recasts, and contrastive targets to teach grammatical morphemes to children who use AAC. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54, 160–176. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2010/09-0163\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2010/09-0163))
- Dada, S., & Alant, E. (2009): The effect of aided language stimulation on vocabulary acquisition in children with little or no functional speech. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18, 50–64. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2008/07-0018\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2008/07-0018))
- Ho, K. M. (2000): Examining the effectiveness of two teaching strategies on the learning of graphic symbols by AAC users (Doctoral dissertation). Purdue University, West Lafayette, IN.
- Johnston, S. S., McDonnell, A. P., Nelson, C., Magnavito, A. (2003): Teaching functional communication skills using augmentative and alternative communication in inclusive settings. *Journal of Early Intervention*, 25, 263–280. <https://doi.org/10.1177/105381510302500403>
- Kálmán Zs. (1989): *Kommunikáció Bliss-nyelven*. Bliss Alapítvány, Budapest
- Kálmán, Zs. (2006): *Mással-hangzók... Az augmentatív és alternatív kommunikáció alapjai*. Bliss Alapítvány, Budapest
- Kálmán Zs (2005): Humbug vagy hatékony módszer? Kommunikációelméleti megfontolások az augmentatív kommunikációról. *Gyógypedagógiai Szemle*, 35(1), 35–44.
- Kent-Walsh, J., Binger, C., & Hasham, Z. (2010): Effects of parent instruction on the symbolic communication of children using augmentative and alternative communication during storybook reading. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 97–107. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2010/09-0014\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2010/09-0014))
- Tönsing, K. M. (2016): Supporting the production of graphic symbol combinations by children with limited speech: A comparison of two AAC systems. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 28, 5–29. <https://doi.org/10.1007/s10882-015-9425-5>

- Novak, I., Mcintyre, S., Morgan, C., Campbell, L., Dark, L., Morton, N., ... & Goldsmith, S. (2013): A systematic review of interventions for children with cerebral palsy: state of the evidence. *Developmental medicine & child neurology*, 55(10), 885–910.
- Novak, I., Hines, M., Goldsmith, S. & Barclay, R. (2012): Clinical prognostic messages from a systematic review on cerebral palsy. *Pediatrics*, 130, 1285–1312.
- Himmelmann, K., Hagberg, G., Wiklund, L. M., Eek, M. N. & Uvebrant, P. (2007): Dyskinetic cerebral palsy: a population-based study of children born between 1991 and 1998. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49, 246–251.
- Cockerill, H., Elbourne, D., Allen, E., Scrutton, D., Will, E., McNee, A., Baird, G. (2014): Speech, communication and use of augmentative communication in young people with cerebral palsy: The SH & PE population study. *Child: care, health and development*, 40(2), 149–157.
- Parkes, J., Hill, N., Platt, M. J. & Donnelly, C. (2010): Oromotor dysfunction and communication impairments in children with cerebral palsy: a register study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52, 1113–1119.
- Clarke, M., & Price, K. (2012): Augmentative and alternative communication for children with cerebral palsy. *Paediatrics and child health*, 22(9), 367–371.
- Sobieszczanski-Sobieski, J., & Kodiyalam, S. (2001): BLISS/S: a new method for two-level structural optimization. *Structural and Multidisciplinary Optimization*, 21(1), 1–13.
- Hustad, K. C., & Miles, L. K. (2010): Alignment between augmentative and alternative communication needs and school-based speech-language services provided to young children with cerebral palsy. *Early childhood services (San Diego)*, 4(3), 129.
- Beckman, M. E., Hirschberg, J. B., & Shattuck-Hufnagel, S. (2004): The original ToBI system and the evolution of the ToBI framework. In *Prosodic models and transcription: Towards prosodic typology*. 9–54.
- Varga E. (2017): Az augmentatív és alternatív kommunikáció megjelenése az értelmileg akadályozott gyermekeket ellátó óvodákban. *Különleges Bánásmód*, (35) 35–44.
- Varga E. (2018): Az augmentatív és alternatív kommunikáció megjelenése az értelmileg akadályozott gyermekeket ellátó óvodákban. *Különleges Bánásmód*, (35) 35–44.

Az expresszív írás alkalmazási lehetőségei a konduktív pedagógiában

Vörös Emese

Az írás és az írásbeli szövegalkotás több szakterületen jelen van. Hazai helyzetben még mindig dominánsan a közoktatásban az anyanyelvi tantárgyakban, elsősorban a magyar nyelv és irodalom részeként tölti be a szerepét. (Molnár 2001; Pintér 2009) A felsőoktatásban a tudományos írás különböző műfajainak elsajátítását is jelentheti (Pintér, Molnár 2017; Koltai 2018). Az írás bonyolult kognitív műveletek sorozata (Bereiter, Scardamalia 1987), amelynek tanulást segítő alkalmazása az 1990-es évek óta ismert. (Klein 2004; 2016) Az írás attitűdformáló szerepe és a közlési attitűd nehézséget okoz a diákoknak (ld. Molnár, 2009). Ugyanakkor az írás kifejezőereje az érzelmekre is hatással lehet. Erre alkalmas a nemzetközi szakterületen expresszív írásként ismert kifejezőmód (ld. Pennebaker, 1997), melyet gyógyító írásnak is elnevezett a hazai környezet szakirodalma (ld. Milassin, 2014). Hazai viszonylatban tehát még mindig elsősorban az anyanyelvi tárgyakhoz helyezik el írásbeli szövegalkotást, s a nyelvi

elemekre irányulóan végeznek kutatásokat (Nagy, 2009; Molnár, 2009; Szilasi, 2012). Az írás érzelemre gyakorolt hatásaira irányuló kutatások fellelhetők az 1990-es évektől, pl. különböző egészségállapotok hatására irányulóan (Smyth, Arigo 2009). Az írás társas kapcsolatainkra valamint a harag csillapítására gyakorolt hatását is vizsgálják kutatások. Az expresszív írás elsősorban a rehabilitációban fejtheti ki hatását; leginkább a megkönnyebbülés állapotának megélésében (Pennebaker, 2014). Az expresszív írás nemzetközi viszonylatban ugyan elterjedt, ugyanakkor a hazai szakterületen erre irányulóan – jelen tudásunk szerint – nagyon kevés kutatást végeztek. Ugyanakkor a hazai rehabilitációban és a konduktív pedagógiában lenne létjogosultsága az expresszív írás alkalmazásának a kliensek körében. A jelen tanulmány célja, hogy bemutassa a hazai területen eddig szinte alig ismert expresszív írást. A szakirodalmi összefoglalónkhoz a nemzetközi forrásokat a Google Scholar adatbázisából merítettünk, melyet nem szisztematikus módon összegeztünk. Munkánkban igyekszünk megválaszolni az expresszív írás előzményeit, értelmezzük a fogalmát és ismertetünk az expresszív írásra irányuló tervezett kutatást. Tanulmányunk elsősorban azoknak a szakembereknek lehet fontos, akik a rehabilitációban és a konduktív pedagógiában felnőtt kliensekkel foglalkoznak, s ajánljuk figyelmükbe az expresszív írást munkájukba beemelhető intervencióként. Elsőként elhelyezzük az írást az anyanyelv területén, elhelyezzük az expresszív írás kezdeti alapjait, majd ezt követően ismertetem az expresszív írás értelmezési kereteit.

Írás jelenléte a különböző szakterületeken

A magyar szakirodalomban az írás fogalma mint technika illetve mint tevékenység, a szövegalkotás eszközeként is megjelenik. (Pintér 2009) Magyarországon is megjelent a felsőoktatásban, a fogalmazási képesség fejlesztésére való törekvés. (Molnár, 2009) Annak köszönhetően, hogy az írásbeli szövegalkotás más tudást biztosít a tanulónak, mint a szóbeli illetve teszt jellegű kikérdezés, ugyanis az írásbeli szövegalkotás során a még nem következetesen szerkesztett tudást, a tanulónak tudáshálává kell formálniuk. (Molnár 2001) A 2000-es évek elején felerősödött az a nézőpont, hogy különösen fontos kiemelt figyelmet fordítani az írásbeli szövegalkotásra, ugyanis egyre inkább háttérbe szorul az írásbeliség. (Benczik, 2001)

Az írásbeli szövegalkotás rövid áttekintése után, az expresszív írás kiindulási alapjait és fogalmát ismertetjük. Az expresszív azaz érzelemkifejező írás fogalma James W. Pennebaker nevéhez kötődik, aki az 1980-as évektől végzett kutatásokat ezen a területen. 2004-ben megjelent könyve az expresszív írásról, ez volt az első olyan könyv a terápiás írásról, amely szilárdan tudományos alapokra épült. Majd 2014-ben John F. Evanssal együtt a fent említett könyv új példányát, a régi átdolgozását és kibővített változatát jelentették meg. James W. Pennebaker pszichológus az 1970–1980-as években kezdett el mélyrehatóan traumákat vizsgálni. A legkülönbözőbb traumákkal foglalkozott mint például házastárs halála, természeti katasztrófák, szexuális traumák, fizikai bántalmazások, holokauszt. Megállapította, hogy a trauma igen nagy stresszhatással jár valamint, hogy a traumák után az ember hajlamosabb a depresszióra, betegségekre, fogyásra, hízásra. Pennebaker számos kutatást végzett, melyekből kiderítette, hogy a trauma habár önmagában is hatalmas rizikófaktor, még rosszabb helyzetben vannak azok a személyek akik a traumát eltitkolják. Azoknál akik „nem adják ki magukból,„ a traumával kapcsolatos érzéseiket, nem beszélnek róla senkinek, nem emlegetik,

próbálják mélyen magukba temetni, nagyobb eséllyel alakulhatnak ki enyhébb vagy súlyosabb megbetegedések, mint azoknál akik beszélnek az őket ért traumáról. A kutatóban felmerül a kérdés, hogy ha a traumáink elhallgatása káros lehet az egészségünkre, akkor a megrázkódtatásaink, a traumáink leírása javíthatna az érzelmi állapotunkon? Ebből az alapvetésből kiindulva kezdte el tesztelni az 1980-as évek közepétől, hogy valóban hatásos lehet-e az érzelemkifejező írás. Eleinte a kutatásait fiatal, egészséges egyetemisták körében végezte. A kísérletekben egy kontrollcsoport és egy valóban expresszív írást alkalmazó csoport eredményeit hasonlította össze. A kontrollcsoport feladata egymást követő négy napon át, napi húsz percben egy átlagos, érzelmileg nem megterhelő témáról való tényszerű írás volt. Míg az expresszív írást végző csoportnak olyan traumáról kellett írnia négy napon át, szintén napi húsz percet, amely érzelmileg megviselte őket, a leírásba bele kellett foglalniuk személyes érzelmeiket, gondolataikat fájdalmaikat amelyek a történekekkel kapcsolatba hozhatók. Már az első kísérletek rávilágított arra, hogy akik a fájdalmaikról írták ők 47%-kal kevesebbszer keresték fel orvosukat, mint azok akik a kontroll csoportba tartoztak. Az első kutatások óta eltelt 40 évben már több mint 3000 tanulmány foglalkozott az expresszív írással. Így ma már pontosan megállapíthatjuk, hogy mely területeken várható javulás az expresszív írás következtében. Természetesen fontos megjegyeznünk hogy minden személy egyedi és megismételhetetlen. Mindenkinek saját, egyedi igényei vannak, így ami az egyik személynél pozitív hatásként megjelent, az nem feltétlen jelenti azt, hogy másnál is sikert fog jelenti. A több ezer kutatás során, az expresszív írás vizsgálata közben rengeteg hatást ismertek fel a kutatók (többek között: *Smyth, Stockdale*), melyeket az expresszív írásnak tulajdonítottak. Megkülönböztethetők közvetlen az írást követő valamint hosszú távú hatásokat is, melyeket az 1. táblázat összegeztünk.

1. táblázat. Az expresszív írás rövid és hosszú távú hatásai a nemzetközi szakirodalmak alapján

	<i>Rövid távú hatások</i>	<i>Hosszú távú hatások</i>
Jellemző időtartam	Írást követő pár órán belül elmúlnak. (<i>Pennebaker, 2004</i>)	Írást követő napok, hetek, esetenként hónapok. (<i>Mc Guire, Greenberg & Gervitz 2005</i>)
Jellemző érzelmek	Szomorúság, lehangoltság, sírás (a problémával való szembesülés okozza, időt kell hagyni az egyénnek, hogy reflektálhasson saját gondolataira, érzéseire.) (<i>Pennebaker 2004</i>)	Csökken depresszióra való hajlam, pozitívabb hangulat, általános szorongás csökken. (<i>Barclay, Skarlicki 2009</i>)

A rövidtávú és hosszú távú hatások ismertetése után, konkrét, kutatásokkal bizonyított hatásait is összegyűjtöttük az expresszív írásnak, melyeket a 2. táblázatban szemléltetünk. Tekintettel arra, hogy hazánkban az expresszív írás viszonylag új kutatási terület, expresszív írásról magyar nyelven igen kevés szakirodalmi forrás található, az eredményeket nemzetközi, angol nyelvű szakirodalmakból valamint impaktfaktoros folyóiratokban lektorált tanulmányokból gyűjtöttük.

2. táblázat. Az expresszív írás egészségügyi és pszichológiai hatásai a nemzetközi szakirodalmak alapján

<i>Egészségügyi hatások</i>	<i>Pszichológiai/kognitív hatások</i>
Orvos felkeresésének gyakoriságának csökkenése (<i>Pennebaker & Beall</i> 1986)	Érzelemszabályozás javulása (<i>Petrie et al.</i> 2004)
Immunfunkciók általános javulása (<i>Koschwanez et al.</i> 2013)	Írást követő hetekben hónapokban emberek boldogabbnak vallják magukat (<i>Stockdale</i> (2011))
Tüdőfunkciók javulása asthmás betegek esetében (<i>Smyth, J.M.,&Arigo, D.</i> (2009)	Írást követően a kognitív képességek is javulhatnak(<i>Dalton&Gelwick, 2009</i>)
Ízületi mozgékonyosság fokozódása ízületi gyulladásban szenvedő betegeknél (<i>Smyth, Stone, Hurewitz&Kaell</i> (1999))	Magatartásbeli viselkedés is megváltozhat.(<i>Pennebaker&Graybea,2001</i>)
Nyugalmi vérnyomás csökkenése (<i>McGuire</i> 2005)	Az expresszív írás csökkenti a depressziót. (<i>Lepore, (1997)</i>)
Expresszív írás csökkenti a kezdeti stádiumban a rákos betegek tüneteit.(<i>Low, Stanton, Bower&Gyllenhammer</i> (2010), <i>De Moor et al.</i> (2002)	Expresszív írás javítja a munkamemóriát (Expressive writing in school children: Effects on well-being and working memory, <i>Michaël Fartoukh & Lucile Chanquoy</i> 2020)

Az előzőekben említett kutatásokban, a résztvevőket a negatív érzelmeik leírására kérték, azonban az utóbbi két évtizedben, elkezdtek kutatni a pozitív gondolataink leírását is, így az expresszív írást a hálaadással is összekapcsolták (*Steven M Toepfer & Kathleen Walker* 2009). Ezen vonalon elindulva, tervezett kutatásunkat szintén az expresszív írás pozitív hatásaira vonatkoztatva szeretnénk elvégezni.

A szakirodalmi összefoglalónkban ismertettük az expresszív írás fogalmát, áttekintettünk kutatásokat melyek az expresszív íráshoz kapcsolódnak. Az expresszív írás rehabilitációs területen való alkalmazása sikeres lehet, ezért kutatásunkat a rehabilitáció illetve a konduktív pedagógia területén szeretnénk végezni. A rehabilitáció komplexitásából adódóan a rehabilitációs folyamat során a rehabilitált egyént sok tudás területen fejlesztik a rehabilitációs team különböző szakemberei. A pedagógiai rehabilitációba az írás beleilleszthető, pedagógiai rehabilitációnak tekinthető ugyanis minden olyan tevékenység, amely oktatási, fejlesztési, terápiás céllal történik, a pedagógia eszközeit használja fel és a minél önállóbb életre, a képességekhez mért legmagasabb társadalmi befogadásra készíti fel a személyt. (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról) Tervezett kutatásunkat konduktív pedagógiai ellátásban részesülő, idegrendszeri sérült felnőttek körében fogjuk végezni. Arra számítunk, hogy hasonlóan a mentális sérülésekhez, az idegrendszeri sérült felnőttek körében is számos pozitív hatását fogjuk tapasztalni az expresszív írásnak. A kutatásunk eredményeire alapozva, igyekszünk majd feltárni az expresszív írás adaptálási lehetőségeit a rehabilitációba, konduktív pedagógiába.

Irodalom

- De Moor, C. – Sterner, J. – Hall, M. – Warneke, C. – Gilani, Z. – Amati, R. et al. (2002): A pilot study of the effects of expressive writing on psychological and behavioral adjustment in patients enrolled in a phase II trial of vaccine therapy for metastatic renal cell carcinoma.
- Fartoukh, M. – Chanquoy, L. (2016): Expressive writing in school children. Effects on well-being and working memory
- Koltai T. (2018): Az „írástudó” egyetemi hallgató. *Anyanyelv-pedagógia*, 2018/1. (11) 1.
- Milassin D. A. (2014): Az eltérő kultúrával való találkozás során keletkező traumák feldolgozásának egyik eszköze, a gyógyító írás. *Munkaiügyi Szemle*, (94) 6. 94–98.
- Pennebaker, J. W. (1997): Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science*, 8, (3), pp. 162–166.
- Pennebaker, J. W. – Evans, J. F. (2014): Gyógyító írás. Bp.
- Pintér H. (2009): Az írásbeli szövegalkotás: út a tudáshoz. *Magyar Pedagógia*, 109, 121–146.
- Pintér H. – Molnár P. (2017): A forrásokra építő tanulás célú írás: a forrásalapú írás. *Magyar Pedagógia*, 117(1), 29–48.
- Molnár E. K. (2009): Az írásbeli szövegalkotás funkciója és hatékonysága magyar egyetemista diákok dolgozatainak szövegeiben. *Anyanyelv-pedagógia*, <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=138>
- Molnár E. K. (2009): Anyanyelv az írásbeli szövegalkotás példája. Fazekas Károly (szerk.) Oktatás és foglalkoztatás MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Bp., 139–149.
- Nagy Zs. (2009): 17 éves tanulók szövegalkotási szövegalkotási képessége és szövegekre vonatkozó ítéletei. *Iskolakultúra*, 19(11) 19–31
- Smyth, J. M. – Arigo, D. (2009): Recent evidence supports emotional-regulation interventions for improving health in at-risk and clinical populations.
- Smyth, J.M. – Stone, A. A. – Hurewitz, A. – Kaell, A. (1999): Effects of writing about stressful experiences of symptom reduction in patients with asthma or rheumatoid arthritis: a randomized trial.
- Stockdale, B. (2011): Writing in physical and concomitant mental illness: biological underpinnings and applications for practice.
- Szilasi E. (2012): Az írás és fogalmazásjavítás stratégiái. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=357>
- Low, C. A. – Stanton, A. L. – Bower, J. E. – Gyllenhammer, L. (2010): A randomized controlled trial of emotionally expressive writing for women with metastatic breast cancer.
- Steven, M. Toepfer – Kathleen Walker (2009): Letters of Gratitude: Improving well-being through expressive writing.

Hírek, események

Semmelweis Egyetem Pető András Kar Kari rendezvények

A történelemben, a társadalomban és mikroszinten a Pető András Kar életében a 2020-as év a kihívásokat, a megoldandó feladatokat jelentette. Láthatjuk azonban, hogy a kar életét is érintő pandémiás helyzet nem problémákat, hanem jóval inkább új, kiaknázható lehetőségeket, korszerű technológiai megoldásokat hoztak. A félév során egyetlen esemény sem maradt el, sőt, nagy sikerrel és rekordlétszámmal megrendezésre kerülhetett a konduktív világ legjelentősebb rendezvénye a X. Konduktív Nevelési Világkongresszus is.

127 éve született Pető András

A 2020/21-es tanévben a rendezvények sora Pető András születésének 127. évfordulójára való megemlékezéssel kezdődött. A hagyományoknak megfelelően ebből az alkalomból négy helyszínen tartott megemlékezést a Pető András Kar (PAK), a konduktív pedagógiát megalkotó névadója előtt tisztelegve.

A megemlékezés a Farkasréti temetőben, dr. Pető András sírhelyénél kezdődött, ahol Feketéné dr. Szabó Éva, a Semmelweis Egyetem stratégiai és fejlesztési rektorhelyettese és Kállay Györgyné senior konduktor helyeztek el virágot. Az ünnepség a PAK központi épületében, a Kútvölgyi úti aulában folytatódott, ahol a Konduktív Pedagógiai Intézet munkatársai nevében dr. Földesi Renáta dékáni biztos köszöntötte az egybegyűlteket. Ezt követően dr. Tenk Miklósné dr. Zsebe Andrea dékán mondott beszédet. „A Pető-hagyaték és a konduktív nevelés módszertanának gondozásán túl feladatunk az új társadalmi igényeket meghallani, a jelen kihívásait megoldani ebben a távolságtartást megkövetelő és a mindennapjainkat új szabályok között megélő időszakban is” – fogalmazott. Mint kifejtette, a kar számára ilyen kihívás a kevert tünet-specifikus diagnózisú személyek komplex rehabilitációja és pedagógia rehabilitációja, a spaszticitás oldására használt eljárásmodok felülvizsgálata vagy a járáselőkészítő komplex mozgásnevelés eredményességének vizsgálata is. „Pető hagyatéka komoly kötelezettségeket ró ránk, hiszen tapasztalatainkon túl az elért eredményeket rögzítenünk, elemeznünk és hasznosítanunk is kell. Ehhez nyújt számunkra segítséget a 250. ünnepi tanévét kezdő Semmelweis Egyetem oktatási és tudományos portfóliója, valamint az egyetem különböző karaival megindult kutatási együttműködések” – tette hozzá. Mint emlékeztetett, dr. Pető András számára kiemelkedő jelentőséggel bírt a konduktor szakemberek megfelelő és élethosszig tartó képzése, így e cél mentén történt meg a konduktortanár MA akkreditációs anyagának kidolgozása, kezdődött el a konduktor, valamint a konduktorsegítő szakemberképzés határainkon túl, az ideai tanévben pedig elindulhatott konduktor alapszak legújabb specializációja, a pedagógiai rehabilitáció is. „A gyakorlat fejlődése és a képzés bővítése így a petői törekvéseknek megfelelően a jelenben is kéz a kézben jár” – mutatott rá a dékán.

A rendezvényen Csóti Márton konduktor-hallgató William Leavitt „Waltz in F” című művét adta elő gitáron, majd Uri Anna hallgató tolmácsolásában Németh Andor „A vény” című novelláján keresztül idézhették fel a jelen lévők dr. Pető András alakját. A rendezvény zárásaként dr. Tenk Miklósné dr. Zsebe Andrea koszorút helyezett el a konduktív pedagógia megalkotójának mellszobránál. A járványügyi

intézkedéseknek megfelelően az idei évben biztonságos körülmények között felvételen rögzítették Milesz Ágnes Dóra konduktor vezetésével az óvodások zenei műsorát, valamint Vay Ábel korábbi nevelt szavalatát.

A kar hagyományaihoz híven, az intézmény névadójának egykori lakhelyénél, a Stollár Béla utcában található emléktáblánál Mátyásiné Kiss Ágnes, a PAK Pedagógiai Intézetének igazgatója és senior konduktor munkatársak koszorúztak. A Konduktív Gyakorló Általános Iskolát Liptákné Papp Judit igazgató képviselte. A megemlékezésen az intézmény két növendéke, Deli Levente és Papp András mondta el Pető András egy-egy versét, melyet Koczka Jázmin konduktor-hallgató fuvolán kísért.

Mint minden évben, a budapesti ünnepekkel egy időben Szombathelyen, Pető András szülőházánál a Micimackó Konduktív Óvoda munkatársai tisztelegtek koszorúkkal a névadó emléke előtt.

Hári Máriára emlékeztünk...

Október közepén a hagyományoknak megfelelően Hári Mária emléke előtt tisztelegtünk szakmai szimpóziummal összekötött rendezvényen az intézet egykori igazgatója halálának tizenkilencedik évfordulóján. A rendezvényen – ami a járványügyi helyzet miatt online is követhető volt – a kar vezető munkatársai előadásokkal idézték fel munkásságát, amit koszorúzás követett dr. Hári Mária emléktáblájánál.

Dr. Földesi Renáta igazgató „Hári Mária rendszerépítő tevékenysége és a rendszerszemlélet a konduktív pedagógiában” című előadásában felidézte mindazokat a szakmai állomásokat és szemléletformáló hatásokat dr. Pető András életében, amelyeknek eredményeképpen megszülethetett a konduktív pedagógia filozófiája. A kar névadójának örökségére építve ezt fejlesztette tovább dr. Hári Mária. Az emlékelőadásból többek között megtudhattuk, hogyan jelent meg a kezdetektől, az 1950-es évektől a konduktív pedagógia különböző szintjein a rendszerszemlélet. Földesi Renáta felvázolta azt a fejlődési ívet, amely megmutatja, hogyan vált az elméleti megfontolás-alapú gyakorlati alkalmazásból egységes, koherens, ma is érvényes szisztéma. Szakmatörténeti mérföldkövek mentén mutatta be a konduktív nevelési rendszer feltételének kidolgozását, kiemelve a képzés felsőfokú szintre emelését, az országos hatáskörű szűrés és nyilvántartás kidolgozását, a hálózatépítés folytatását, a nemzetközi kapcsolatok kiterjesztését, az eredményesség dokumentálását, illetve ezzel összefüggésben, a tudományos térben való megjelenést is.

Dr. Túri Ibolya, a kar tudományos dékánhelyettese a dr. Hári Mária munkásságában megjelenő tudományosság és mérhetőség fordulópontjait mutatta be. Kiemelte, hogy dr. Pető András olyan újszerű probléma-megközelítéssel fordult a központi idegrendszeri sérülés felé, amely a pedagógus és nevelt közötti együttműködésre helyezi a hangsúlyt. Sorra vette, hogy követőinek, köztük dr. Hári Máriának is milyen kihívásokkal kellett szembenéznük. Az előadásból kiderült: a konduktív nevelés eredményességét már a hetvenes években igazolták. A pedagógiai megközelítés és a pedagógiai helyzetben szervezett nevelés és fejlesztés a rossz beidegződések gátlása, a helyes megoldásmódok, az orthofunkció kialakítása irányában hatnak – vélte a dékánhelyettes. Kiemelte, hogy a pedagógiai folyamatba ágyazott ellenőrzés és értékelés nem választható el a neveléstől, azzal funkcionális

egységet alkot; célja, hogy lássuk, hol vannak még a rehabilitálhatóság elérése szempontjából megvalósítandó feladatok – fogalmazott.

Vissi Tímea, a Konduktív Pedagógiai Intézet tudományos segédmunkatársa a PAK gyakorlóterületein bevezetett Dokumentációs és Mérési Kézikönyvet mutatta be. Felidézte, hogy a karon 2016-ban alakult mérési kutatócsoport, mely elsődleges feladatának tekinti a kar gyakorló területein használt megfigyelési szempontok egységesítését. A mérési tapasztalatokat felhasználva a kézikönyv szabályozza a mérőeszközök használatát, összegzi az eredményeket, továbbá számszerűsített mutatókat használva a konduktív nevelés gyakorlatát, eredményeit a szűkebb és tágabb szakma számára is érthetővé és elérhetővé teszi. Mint mondta, 2020 tavaszán elkészült a PAK gyakorlóterületei számára a Dokumentációs és Mérési Kézikönyv átdolgozott, javított kiadása. Előadásában ismertette a kézikönyv átdolgozásának legfontosabb szempontjait. Kiemelte: a kutatócsoport elsődleges célja egyrészt a főiskolai képzés, a gyakorló szakemberek valamint a tudományos élet szereplői közötti párbeszéd kialakítása, támogatása, egymás eredményeinek hasznosíthatóvá tétele. További célok között említette egy egységes adatbázis kiépítését, mely utat nyithat a további tudományos vizsgálódások előtt.

A megemlékezés a Hári-emléktáblánál tartott koszorúzással zárult.

Jubileumi, X. Konduktív Nevelési Világkongresszus

A világ 16 országból közel 1000 online regisztrált résztvevővel rendeztük meg a 10. Konduktív Nevelési Világkongresszust, négy év után ismét budapesti szervezéssel. A 3 napos konferencián 13 plenáris, 50 szekció előadás hangzott el és 40 posztert, valamint számos filmet mutattak be, a megnyitón a többi között Herczegh Anita asszony, a kongresszus fővédnöke, valamint dr. Merkely Béla rektor mondott köszöntőt.

A több napos rendezvényen, melynek második napja a Magyar Tudomány Ünnepe rendezvénysorozat részeként az évente megrendezett Pető-nap volt, szó esett sok más mellett a konduktív nevelés elméletéről és gyakorlatáról, bemutatták a legfontosabb eredményeket a társszakmák képviselőinek. A rendezvény keretében a hagyományoknak megfelelően köszönthettük az új tiszteletbeli konduktorokat és felavatásra került a Tiszteletbeli Konduktorok fala is azon személyek előtt tisztelegve, akik tevékenységükkel, szakmaiságukkal a konduktív nevelés ügye mellett álltak. A konferencia keretében kihirdették a nemzetközi rajzverseny 162 pályázata közül a 37 díjnyertes alkotást.

„Az olyan kerek évfordulókon, mint a 10 éves Konduktív Nevelési Világkongresszus, vagy a 250. tanévében járó Semmelweis Egyetem jubileumi ünnepe, a számvetésre készítő idő minket is arra ösztönöz, hogy megmérjük magunkat, és leltárt készítsünk” – fogalmazott köszöntőjében dr. Merkely Béla. A rektor beszédében rávilágított: a társadalmat, a fogyatékosokkal élőket és családjaikat minden esetben az a kérdés foglalkoztatja, hogy miként lehet javítani az érintettek és családtagjaik életminőségén. Reményei szerint ebben az egyetemi szintű konduktor-képzés és egy nemzetközi szinten is összehangolt szakemberképzés előremutató eredményeket hozhat, amelynek egyik motorja a Semmelweis Egyetem Pető András Kara lehet – fogalmazott. A rektor kitért rá, hogy a kétnapos konferencián az elő-

adások keretében hallhattak a társszakmák eredményeinek összehangolt alkalmazásából adódó előnyökről, illetve azokról a potenciális kutatásokról is, amelyek alapja a neveléstan és a biológia összefonódása.

Dr. Tenk Miklósné dr. Zsebe Andrea, a Pető András Kar dékánja megnyitójában felidézte: a Konduktív Pedagógiai Világkongresszust 30 évvel ezelőtt, 1990-ben Budapesten szervezték meg először, azóta hosszú utat járt be, a világ számos pontja adott otthont a rendezvénynek, amely idén negyedik alkalommal tért vissza Budapestre. Kiemelte: a konduktív nevelésben szerzett gyakorlati tapasztalatok, új kihívások és kutatási eredmények szerteágazóak a világ minden pontján. Az elért eredmények a folytatásra, a fejlesztésre és a jövőnk tervezésére ösztönöznek minket – fogalmazott a dékán. A legutóbbi kongresszus óta eltelt négy év változásai között említette a konduktorképzés kurrikulumban megújítását, képzésfejlesztési és kutatási tervek elindítását, továbbá a konduktor alapképzés új specializációval való bővítését. A gyakorlóterületek száma megduplázódott hazánkban és külföldön, a képzési együttműködések megháromszorozták, új kihelyezett képzést indítottak el Erdélyben és a Vajdaságban – sorolta. A jövőbeli tervek között említette a konduktor alapszak angol nyelvű elindítását és a konduktortanár mesterszak akkreditációjának lezárását. Kitért rá, hogy ebben az évben emlékeztek meg Pető András halálának 53. és Hári Mária halálának 20. évfordulójára. Dr. Tenk Miklósné dr. Zsebe Andrea beszédében úgy fogalmazott, a konduktív pedagógia egy sikeres, sokoldalú, az életminőséget javító pedagógiai rehabilitáció, amely 75 évvel ezelőtt indult útjára. Ebben a jubileumi évben az elméleti és gyakorlati tudás rögzítésén túl az új kihívásokat is meg kell hallanunk mind a társadalom, mind a szakma oldaláról – emlékeztetett.

Feketéné dr. Szabó Éva a kar általános dékánhelyettese a kongresszust agorának nevezte, amely lehetőséget biztosít a találkozásra, egymás munkájának, kutatásainak, tapasztalatainak, élményeinek megismerésére. Lehetőség arra is, hogy a konduktív nevelés elméletét, gyakorlatát és eredményeit szélesebb körben be tudjuk mutatni a társszakmák képviselőinek, érintetteknek és az érdeklődőknek – fogalmazott. Hozzátette: a konduktív pedagógia egy élő, működő, az egyén életminőségét, kilátásait javító nevelési rendszer. Ezt mutatja a kongresszusra a világ minden pontjáról beérkező közel 150 szekció-, poszter- és videóelőadás és számos film is. 127 éve született Pető András, és nekünk feladatunk, hogy az általa, majd később Hári Mária által ránk hagyott tudást gondozzuk, fejlesszünk azért, hogy embertársainknak segítséget, a társadalomnak pedig példát mutassunk nemcsak most, hanem a jövőben is – emlékeztetett a dékánhelyettes. Feladataik között említette a konduktív nevelés hírének továbbvitelét, valamint azoknak a kapcsolódási pontoknak a megtalálását, amellyel eredményeik transzparenssé, elérhetővé és továbbfejleszhetővé válhatnak.

A kongresszus az új tiszteletbeli konduktorok köszöntésével folytatódott, majd felavatták a Tiszteletbeli Konduktorok Falát, mely azon személyek előtt tiszteleg, akik tevékenységükkel, szakmaiságukkal a konduktív nevelés ügye mellett álltak, és így elnyerték ezt a kitüntetést. A világ minden részéről 1990 óta eddig 67 kiemelkedő személyt választottak meg jelölés útján tiszteletbeli konduktornak. A konduktív pedagógia iránt elkötelezett emberek arra tették fel az életüket, hogy javítsák a központi idegrendszer sérülése miatt fogyatékosággal élők életminőségét – fogalmazott videó üzenetében az emlékfal avatásakor dr. Merkely Béla. A rektor hozzá-

tette: igaz ez a végzett konduktorokra és azokra a tiszteletbeli konduktorokra is, akik bár más területen tevékenykednek, de az évek során elhivatott támogatóként segítették ezt a tiszteletreméltó munkát. A konduktív nevelési rendszer lehetőséget ad a személyiség minden oldalú kibontakoztatására, miközben lehetővé teszi a társakkal való együttműködést is, előkészíti az érintetteket a valódi integrációra – emelte ki.

Videórendszerrel felszerelt látogatószoba került kialakításra a Kútvölgyi úton

A Pető András Kar Kútvölgyi úti telephelyén található, most átadott látogatószoba videós rendszere nemcsak az online oktatást segíti, de segítségével még több, akár nemzetközi hallgató és érdeklődő is betekintést nyerhet a karon folyó gyakorlati munkába. Az ünnepélyes átadón a jelenlévők megismerhették a kar három helyszínén, párhuzamosan zajló fejlesztési foglalkozásokat is.

Online videórendszerrel felszerelt látogatószobát adtak át a PAK Kútvölgyi úti telephelyén. A rendszer részeként a kar több helyszínén kamerákat telepítettek (a Kútvölgyi úti telephelyen három robotkamerát, a Villányi úti épületben egy fix, nagy látószögű kamerát), kialakították az azok működtetéséhez szükséges belső hálózatot és vezérlést, az audiorendszert, valamint a kép és hang továbbításához szükséges internetkapcsolatot is. Ezek segítségével a Zoomon keresztül akár egyszerre, párhuzamosan is követhetővé váltak a karon folyó gyakorlati oktatások, a látogatószobában pedig kivetítő segítségével nézhetőek a közvetítések.

A videórendszer kiépítésének fő célja az volt, hogy segítse a karon folyó online oktatást, valamint hogy minél többen részt vehessenek a gyakorlati oktatásban és nyerhessenek betekintést a kar munkájába. Ezen felül a fejlesztés lehetőséget biztosít, hogy a hazai és nemzetközi hallgatók akár a járványhelyzet idején is, a szakemberek munkájának megzavarása nélkül megismerhessék a konduktív fejlesztés valamennyi célcsoportját és aspektusát a korai fejlesztéstől kezdve az óvodán, az általános iskolán, a szakiskolán át egészen a felnőtt ellátottakig. Emellett az új rendszer segítséget nyújt a Semmelweis Egyetem Általános Orvostudományi Karán (ÁOK) tanuló hallgatóknak a PAK-on folytatott rehabilitációs gyakorlatuk teljesítésében, valamint abban is, hogy a külföldről érkező vagy online bejelentkező vendégeket a járványügyi helyzetben is fogadni tudják intézménylátogatásra, amely a kar egyik bevételtermelő szolgáltatása közé tartozik.

„A látogatószobával biztosítani tudjuk, hogy még több szakemberhez és családhoz jusson el a konduktív pedagógia, hiszen a fejlesztés segítségével másfélszeresére nő azok száma, akik látogatást tehetnek a kar gyakorlóterein” – fogalmazott dr. Tenk Miklósné dr. Zsebe Andrea. A PAK dékánja szerint ezentúl az egyetem hallgatói úgy követhetik a foglalkozásokat, hogy személyes jelenlétükkel nem zavarják meg az ott folyó munkát, tehát az azon részt vevő gyerekek csoportban eltöltött idejének a minősége is javulni fog. A látogatószoba létrehozásához egyetemi és kari forrásokat is felhasználtak, a kialakítás pedig teljes csapatmunkában történt – mutatott rá a dékán.

„Egy rektor akkor a legboldogabb, ha bővül és szépül az egyetem” – fogalmazott dr. Merkely Béla a látogatószoba ünnepélyes átadásakor. A rektor szólt arról, hogy orvosi diplomája és az egészségügyben szerzett tapasztalatai ellenére először

csak klinikai rektorhelyettesként láthatott bele személyesen a PAK-on folyó szakmai munkába. A fejlesztésnek köszönhetően mostantól többen bizonyosodhatnak meg a kar konduktorainak és dolgozóinak szakértelméről – vélte. „Az itteni tudást, azt a szeretetet, amit az itt dolgozó tanárok és fiatal hallgatók tanúsítanak a sérült gyerekek fejlesztése során, minél szélesebb körbe el kell juttatnunk! Többek között ezért is emeltük be az orvosképzés kurrikulumába azt a készségfejlesztést, amit a PAK-on tanítanak” – fogalmazott dr. Merkely Béla, hozzátéve: ezzel nemcsak az ÁOK-n tanulók ismerete bővül, de nemzetközi szinten is ismertebbé válhatnak a Pető-módszer világszínvonalú vívmányai.

„Egy olyan nehéz éven vagyunk túl, amit el sem tudtunk volna korábban képzelni. Ennek ellenére az itt folyó képzések és a gyakorlati területek összefogásával a kar nemcsak túlélte az esztendőt, nemcsak hogy képes volt a járványhelyzetben segíteni az egyetemet azzal, hogy biztosította az egészségügyi szakdolgozók gyermekeinek felügyeletét, de a 10. Konduktív Világkongresszussal megszervezte az első online konferenciát, és fejlesztések megvalósítására is képes volt” – emelte ki Feketéné dr. Szabó Éva, hozzátéve: ez is azt mutatja hogy a PAK jó pályán van és jó irányba halad, hiszen szakegyetemi háttérrel ilyen fejlődéseket is képes elérni. A stratégiai és fejlesztési rektorhelyettes úgy fogalmazott: a karon már korábban felfedezték a gyakorlat jelentőségét és bevezették a duális képzést. Örömet fejezte ki, hogy az itt folyó munkát most már az orvostanhallgatók is megtapasztalhatják. „A mi céljaink világosak: ezt a kincset, amelynek a PAK az anya- és forrásintézménye, és amelyet immár egy szakegyetem támogat, szerte a világon elérhetővé kell tennünk!”

Dr. Pásztorné dr. Tass Ildikó, a Konduktív Pedagógiai Intézet főiskolai docense, a Pető András Rehabilitációs és Egészségügyi Ellátási Osztály osztályvezetője azt mutatta be, hogyan valósították meg a fejlesztési programjaikat online. „Minden páciensnél ki kellett találni, otthon milyen eszközöket használhat – a stroke-on átesett személyek foglalkozásán például a fakanál is előkerült” – mondta el, felhívva a figyelmet, hogy ugyan vannak korlátok a digitális foglalkozások esetén, de rendkívül fontos, hogy az érintettekkel, ha virtuálisan is, de tudták folytatni a megkezdett munkát. Az osztályvezető szerint a vírus nem tervezett „pozitív” hatása, hogy ezek a digitális fejlesztések most megvalósulhattak.

Rési Tibor, a PAK kari gazdasági igazgatója technikai részleteket osztott meg a látogatószobáról és videós rendszerről. Mint elmondta, a rendszer három robotkamerával működik, ezek azonban hordozhatóak, így igény esetén az intézet több helyisége és terme is bevonható. Az igazgató szerint a fejlesztést adatvédelmi és információbiztonsági szempontból is támogatottnak számít, a technikai részletekkel kapcsolatban pedig a minőség volt az elsődleges szempont, ezért a lehető legjobb projektort, hangszórót és kamerát szereztek be.

Vona Zsófia

Interjú

**„70 év ide vagy oda, a konduktív pedagógia máig
a legkorszerűbb szemléletet és módszertan egyike”
Beszélgetés Klein Anna konduktorral**

Vigyázó tekintete, pontos instrukciói, sokrétű és mély tudása teszi Klein Anna nyugalmazott konduktort, főiskolai adjunktust, a Pető Intézet megbecsült munkatársai sorába. 2018 decemberében visszavonult ugyan, de elvállalta az illyefalvi Pető Fejlesztő és Képző Központban a gyakorlat vezetését, és itt a határon túli hallgatókkal osztja meg tudását. Életútjáról, a konduktív pedagógia szépségéről mesél Anna néni, akitől nemzedékek tanulták és tanulják ma is a szakmát.

Hogyan tekint vissza az elmúlt évekre? Milyen gondolatok fogalmazódnak meg Önben?

Nagyon jó szívvel gondolok vissza az Intézetre, én itt nevelkedtem és a saját nevelőintézetemnek is tekintem. Szerencsésnek érzem magam, hiszen gyakorlatilag 18 éves koromban megtaláltam azt a munkát, szakmát, hivatást, ami – a családom mellett – teljes mértékben értelmet adott az életemnek, emberileg gazdagodtam és a munkámban kiteljesedhettem konduktorként és tanárként is. 40 éves pályafutásom alatt nem maradt bennem semmilyen hiányérzet.

Érezte-e azt, az elmúlt évek alatt, hogy elfáradt, valami teljesen mást csinálna?

Igazán sohasem. Voltak megtorpanásaim, de azok inkább magánéleti nehézségekből fakadtak. Olyankor is a munkatársaim, többen közülük barátaim is, figyelme és segítsége volt az ami, visszaterelt a számomra igazán felszabadító, örömet jelentő munkához. 15 évig tartott az az időszak, amíg én konduktorként és csoportvezetőként dolgoztam, „aranykor”-ként emlékszem azokra az időkre. Azután kezdtem el tanítani és ez új professzionális minőséget is hozott. Az én szakmai életemben mindig voltak változások, hiszen különböző csoportokban dolgozhattam, különböző életkorú gyerekekkel, sosem volt egyhangú a munkám. A súlyos állapotú gyerekekkel, akik között a legtöbb időt töltöttem, nem lehetett rutinból csinálni semmit, ez folyamatos, közös tanulás volt nekem is és a gyerekeknek is, ahhoz, hogy előbbre tudjunk haladni. Sosem kellett egyedül dolgozni, a konduktorok közössége biztonságot jelentett, együttműködés más szakemberekkel mindig sok, új inspirációt adott.

Közben pedig képeztem magam, elvégeztem az ELTE-n a pedagógia szakot, nyelvet tanultam. Viszont amikor csak tanítottam a főiskolán, akkor éreztem, hogy valami hiányzik az életemből, ezért kapcsolódtam be külföldi képzések munkájába is, nyári rehabilitációs táborokban dolgoztam, azért, hogy a gyerekekkel való kapcsolatomban fennmaradjon és az eredeti szakmámban, konduktorként tevékenykedhessek. A konduktív iskolában, már oktatóként, szerveztem „magamnak” csoportot, átétetikus gyerekeknek speciális komplex programot vezettem heti 3x2 órában 4-5 éven keresztül. Aztán otthagadtam az utolsó éveimre intézményvezetőnek. Szóval a gyakorlatban kezdtem és végeztem, így teljes és azt gondolom, hiteles a szakmai énem.

Menjünk vissza az időben, mikor és minek a hatására döntött úgy, hogy konduktor lesz?

Azon kívül hogy tovább akartam tanulni, nem volt határozott elképzelésem arról, hogy mit akarok csinálni, a véletlen hozta így, hogy ide jelentkeztem. Az egyik gimnáziumi iskolatársamtól, aki már itt tanult, hallottam az intézetről. Tőle kaptam meg a konduktív pedagógia tankönyvet és azt elolvastam az utolsó betűig. Mivel

mindig is szerettem a biológiát, különösen tetszett az első része, ahol a betegségek neurofiziológiai hátteréről volt szó, meg mindenféle neurológiai kísérletekről. Nagyon tetszettek a fényképek az intézetbeli munkáról, gyerekekről és ez nekem elég is volt. Jelentkeztem az intézetbe, ahol behívtak egy félórás felvételi beszélgetésre, ahol el kellett mondanom, miért jelentkeztem, kitől hallottam az intézetről, aztán megkérdezték, hogy mit gondolok a gyerekekről és én mondtam, hogy ha tudok szívesen segítenék nekik, hogy ők is meg tudják tanulni, amit az ép gyerekek. El kellett még énekelnem három óvodás dalt és egy hét múlva értesítettek, hogy felvettek.

Amikor én bementem az első munkanapomon, akkor éppen ebéd után voltak a gyerekek, azt mondta a konduktor, hogy rendezzek be ülő foglalkozáshoz. Azt sem tudtam, hogy miről van szó. Letettem az asztalokat és a széken ülő gyerekeket el kezdtem odahúzogálni. Akkor rám szólt a konduktor, hogy ezt ne csináljam, a gyerekeket oda kell járatni. És ő elment. Én pedig tehetetlenségemben megkérdeztem a gyerekeket, és ők megmondták, hogy milyen eszközöket adjak és hogyan segítsen őket, hogy az asztalokhoz érjenek és le tudjanak ülni. Nekem a gyerekek sokat segítettek Ezt követően is valójában ellestük a szakmát a konduktoroktól és a gyerekekkel együtt tanultunk, szimbiózisban voltunk velük, mert ha ők nem segítenek akkor hamar elvéreztünk volna.

Ehhez kellett a mi részünkről talpraesettség, megfigyelőképesség, gyors felfogóképesség, másképpen nem ment, le is morzsolódtak sokan. A legtöbbben maguktól mentek el.

Nekem, most már úgy látom, az adottságaim meg a képességeim is adottak voltak arra, hogy én konduktor legyek. Alkatilag is és érdeklődés szempontjából is alkalmas vagyok rá, hogy sikeresen csináljam, hogy nekem is legyen örömöm és hasznára legyek annak is akivel dolgozom. Amikor elkezdtem ezt a munkát, az is fontos volt, hogy munkaviszonyban voltunk, fizetést, ellátást kaptunk. Nem szorultam a családom anyagi támogatására, hiszen én első osztályos, a húgom meg másfél éves sem volt, amikor édesapánk meghalt. Az érettségi után, a főiskola ideje alatt gyakorlatilag én már pénzkereső voltam.

Milyen évek voltak akkor a Pető Intézetben? Kik voltak a mesterei?

Mi reggeltől estig ott voltunk az intézetben, délelőtt gyakorlat, délután elméleti oktatás volt. Heti 36 órát és még hétvégén is dolgoztunk. Nekünk Hári doktornő tartotta a konduktív pedagógiát és a gyerekkórképeket, a felnőtteket egy nagyon tapasztalt konduktortól tanultuk.

Aztán sokat tanultunk az akkori csoportvezető konduktoroktól, akik még mind Pető András közvetlen tanítványai voltak, tehát szinte első kézből tanulhattuk a szakmát. Az tény, hogy nem sokat magyaráztak, de ők annyira jól csinálták, ha az ember kinyitotta a szemét s kérdezni is mert, akkor mindent meg lehetett tanulni.

Anna néni, hogy emlékszik Hári doktornőre? Tudom azt, hogy az intézetben legendák keringenek róla, akik ismerték szívesen mesélnek róla.

Nagy tisztelettel voltunk iránta, sőt talán tartottunk is tőle. Sajátosan tartotta az óráit, elkezdett valamit, vitték a gondolatai, egész máshol jártunk, majd egy nagy kitérő után visszatértünk. Én szakmai szempontból máig abból élek, amit ő tanított.

Nagyon sokat számított, hogy a Hári doktornő szemlélete, látásmódja, a kezdetektől egészben láttatta konduktív pedagógia minden területét, az egyes sajátosságok

összefüggéseikkel együtt váltak világossá az előadásai során és azt kaptuk, amire elméletben és a gyakorlatban szükségünk volt.

Én szerettem tőle tanulni, megnyugtató volt számomra később is, amikor benézett a foglalkozásaimra, és csak annyit mondott, ja, maga van itt, akkor minden rendben. Olyankor tudhattam, hogy jól csinálom a dolgom.

Nem tegeződött a kollégáival?

Nem, szerintem alapvetően zárkózott természetű volt, hétköznapi értelemben én nem is tudtam vele úgymond csak beszélgetni. A munkában azonban teljesen más volt, partnernek tekintett. Én sokat dolgoztam vele, az orvostanhallgatók hospitálásihoz voltam gyakorlati demonstrátor.

Milyen élményei vannak a neveltekkel kapcsolatban, nagyon szeretjük hallgatni a sikertörténeteket. Megosztana velünk néhányat?

A sikernek sokféle mércéje lehet. Van több olyan tanítványom, aki két egyetemet is elvégzett, vannak sokan, akik szakmát is tanultak, családjuk, gyerekeik vannak, boldogulnak. De tudom azt is, hogy sokan küszködnek azért, mert képességeik ellenére nincs munkájuk, az államra vagy szüleikre szorúlnak. Ma a munkaerőpiacon, a társadalomban nem ők az elsők, akik előre jutnak, különösen nem Magyarországon. Az egyik volt tanítványom friss példája kívánczik ide, ami megmutatja én mit tartok sikernek. Súlyos atetótikus fiú (ma már persze 40-es éveiben járó felnőtt férfi) tőlünk egy speciális kollégiumba került, ahol védett környezetben, de mégis függetlenül élt, tanult, dolgozott. A Gyógypedagógiai Főiskola alkalmazásában tevékenykedett érzékenyítő kurzusok demonstrátoraként. Beszédképtelensége miatt speciális jelrendszerrel kommunikál, amit még nálunk az intézetben kezdett el tanulni. 2 éve egy súlyos balesetben elvesztette az egyik lábát. Hosszas rehabilitáció után meglévő mozgásfunkcióit is elveszítve újra a szüleikhez kellett volna vidékre költöznie, feladva egész addigi, függetlenséget biztosító önálló életét, környezetét. Inkább átmenetileg a hosszas bentfekvést választotta egy budapesti kórház krónikus osztályán, mert nem akarta elveszíteni a lehetőségeit, a baráti, munkahelyi kapcsolatait, ami az értelmet, az újrakezdést jelentette neki. Néhány hónapja sikerült önálló otthont találnia, ahol személyes segítséggel, de folytathatja azt az aktív életet, ami szükségletévé vált és a méltóságát jelenti. Célja, akarata van, tenni tud magáért, döntéseket hozni a saját boldogulása érdekében. Nekem ez a siker és örülök, hogy 5-6 évig a kezdetekben részese lehettem az ő nevelődésének, talán büszke is lehetek rá. De az is siker, ha egy szerényebb adottságú gyermekben kialakul az igény, hogy választani tudjon mi történik vele, vajon kenyeret vagy lekvárosat akar-e reggelire? Vagy igénye van arra, hogy képességeikhez mérten a gondozójának segítsen azzal, hogy pl. megfordul, felemeli a karját amikor az öltözteti. Ne csak elszenvedjék, de éljék a saját életüket. Ha ez szükséglet bármilyen szinten megjelenik, az a siker.

Miért az atetótikusokat választotta Anna néni?

Nem feltétlenül én választottam őket, az első két évben más csoportokban is dolgoztam, de az hamar nyilvánvalóvá vált, hogy ezekkel a súlyosan sérült gyerekekkel én jó eredményeket tudok elérni, van hozzá érzékem. Nagyon szeretek a többivel is foglalkozni, dolgozni, de tény, hogy a legtöbb kihívást és sikerélményt velük élhettem meg. Ez a két tényező motivál engem azóta is a gyakorlati munkában. Az a jó az intézetünkben, hogy mindenki megtalálhatja nálunk az ő habitusához, temperamentumának megfelelő csoportot.

Gyakorlatvezetőként gyakran vesz részt azokon a foglalkozásokon, ahol hallgatók vezetnek a feladatsort. Kít figyel ilyenkor?

Én a gyerekekre figyelek, tudom mi a foglalkozás célja, mit kell elérniük, hogyan tudják elérni, figyelem az ő reakcióikat, amik jelzés értékűek számomra. Amikor a gyerek elakad, és a hallgató nem veszi észre, akkor nem állom meg, hogy közbe ne avatkozzam, erre időnként figyelmeztetnek is az oktató kollégáim, hogy ne szóljak bele. De azt gondolom, hogy a gyereknek az a pillanat is egy lehetőség a tanulásra, neki nincs ideje, hogy kivárja, hogy a hallgató rájöjjön, hogy, másként kellett volna. Mi nem fecsérrelhetjük el azt az időt, mert a gyermeknek minden perc fontos, minden perc fejlődési lehetőség, tanulás. Hozzáteszem ilyenkor sosem a hallgatót utasítom vagy javítom közvetlenül, hanem a gyerekeket hívom fel az ismétlésre vagy valami más megoldásra. Nekem társak ők is és a hallgatók is a közös tanulásban. Azt gondolom, hogy a hallgatónak is jobb, hogy ott, akkor látja a különbséget, azonnal megerősítést kap a tevékenysége vagy épp módosíthatja azt. Részesé lesz a tanulási folyamatnak, ami sosem egyirányú. Alapvető elveket követek velük is csakúgy mint a gyerekek tanításában.

Pedagógusként mi a legfontosabb az Ön számára, amit átad a hallgatóknak?

Számomra az a legfontosabb, hogy amit elméletben elmondok, azt közvetlenül köthető legyen, valamilyen gyakorlati tapasztalathoz. Ha a gyakorlat nem erősíti meg az elméletet, az a levegőben marad, nem válik ismeretté, belsővé. A megfigyelőképesség fontosságát hangsúlyozom mindig. Azt is szeretem a hallgatók felé közvetíteni, hogy ne várják azt, hogy mindenre választ kapjanak, az önállóan szerzett ismeret és tapasztalat az, ami igazán beépül és azzal kapcsolatban kérdezzenek, ha valamit nem értenek. Legyenek önálló elképzeléseik, működjenek együtt egymással, osszák meg a tapasztalataikat.

A felelősségnek súlya van, az, hogy valaki hallgató, az nem felmentés a felelősség alól, mert a gyermeknek minden megélt pillanata tanulás, tapasztalatszerzés nem mindegy hogyan és mit közvetítünk feléjük. Fel kell nőni gyorsan a feladathoz.

Legyenek érdeklődők, nyitottak –mindenhez olvassanak hozzá, mert az nem elég, amit az iskolában meg lehet tanulni, az csak egy kis része annak, amit még tudni kell. Én soha nem a vizsgákra tanultam, minden előadáson, órán ott voltam, és nagyon szerettem a szakirodalmat olvasni, folyamatosan foglalkoztam a témával az olvasmányaimon keresztül, és vizsgára már csak a jegyzeteimet olvastam el.

Milyen a jó konduktor?

Mindenki más szempontból jó. Szerencsére a konduktorok team munkája lehetővé teszi, hogy mindenki abban legyen aktívabb, amiben igazán kiemelkedőt tud nyújtani. A szerepek, feladatok folytonos cserélődése lehetővé teszi ezt is. Amit az előbb már említettem, a jó megfigyelőképesség, a nyitottság, széleskörű tájékozottság alapvető. Számomra humor és játékoság nélkül elképzelhetetlen a pedagógiai munka. Nem könnyű, de egyszerre kell lenni következetesnek és rugalmasnak.

Nekem talán ezek segítettek abban, hogy hatni tudjak a gyerekekre, úgy közeledjek hozzájuk, hogy bízzanak bennem, biztonságban érezzék magukat és akarjanak velem közösen elérni valamit.

A Petó-módszer 2017-től nemcsak fejlesztésként vehető igénybe Erdélyben, hanem itt indult elsőként a határon túl a konduktorképzés is. Miért tartották ezt fontosnak? Illyefalván többször is volt már, mit tapasztalt itt?

Nagyon örültem, hogy a határon túl magyar anyanyelvű területen is be tudok kapcsolódni a konduktív nevelés megismertetésébe, terjesztésébe és hogy az ott élő rászoruló is részesülhetne jótékony hatásaiból és én segíthetek ebben. Nekik éppúgy joguk van a legjobb ellátáshoz, mint az anyaországiaknak. A konduktív nevelés pedig meggyőződésem, hogy a legjobb lehetőségekhez tartozik. Örültem, hogy az Intézetben továbbra is számítanak a munkámra, ez megbecsülés is és biztosítja az átmenetet a szakmai életem lezárásához. Annak is örültem, hogy együtt történik a képzés a rehabilitációval, tehát van gyakorlóterület, és én ott a hallgatókkal és konduktorokkal együtt dolgozva megélhetem, tovább gyakorolhatom a konduktori képességeimet.

Az, hogy Illyefalván elindult a rehabilitáció és a képzés, elsősorban Kató Ibolya asszonynak köszönhető. Én csodálom az olyan embereket, mint ő, hogy milyen elkötelezettséggel, hittel, bizalommal és szakértelemmel dolgozott azért, hogy ez a központ létrejöjjön. Munkája ebből a szempontból hasonlítható Petó és Hári erőfeszítéseihöz. Éppen ezért nekünk teljes vállszélességgel oda kell állni, hogy tovább épülhessen, fejlődhessen és terjedjen el a konduktív nevelés a közvetlen környezetünkben is ne csak a világ nyugatabbik felén.

Egy bizonytalan időszakban élünk, minden megváltozott, és ehhez kell alkalmazkodnunk. A Petó András Kar is áttért az online oktatás mellett az online gyakorlatra is, legalább is Illyefalván. Hogy fogadták ezt a sérült gyerekek szülei, és hogyan ítéli meg ezt a fajta kapcsolattartást?

Biztos vagyok abban, hogy csak online foglalkozásokkal nem lehet konduktív nevelést művelni, mert a gyerekeknek szükségük van a gyerekközösségre és a konduktív nevelés egész napos folytonosságára. Kicsit fenntartással voltam az online foglalkozásokkal kapcsolatban, de látok benne lehetőséget. Abból a szempontból nagyon jó, hogy a szülők a gyerekekkel sokkal jobban megismerik egymást és mások lesznek az elvárások, látják, hogy az ő gyerekük mire képes, másként viszonyulnak hozzá. A hallgatók gyakorlati oktatásában is jobban lehet alkalmazni, mint amire számítottam és már látom a fejlesztés lehetőségeit. Lehet ezt folytatni, beépíteni a tevékenységi repertoárba akár normál viszonyok között is, de ki kell dolgozni az online konduktív nevelés-oktatás módszertanát.

Hogyan tekint előre, hogyan látja, a már sokat megélt, Petó Intézet jövőjét?

Azt mindenképpen jónak tartom, hogy az általános rehabilitáció felé nyitott a Petó Intézet, már nemcsak a konduktorképzés áll a homlokterében, hanem a rehabilitációs szakemberek képzése is. Az is jó, hogy a Semmelweis Egyetem részévé válhatott az intézmény. Hiszen az orvosi szakma közeledése, nyitottabb hozzáállása, az hogy ismerjék a nem orvosi megközelítést a rehabilitációnak, előrelépést, szemléletváltást jelent. Emeli a mi szakmánk presztizsét is. Nem utolsó sorban konszolidálódott az egzisztenciális helyzetünk is, és végre teljes mértékben a szakmai munkára lehet koncentrálni. Én érdeklődéssel várom, hogy hová fejlődik a Petó Intézet ebben a struktúrában ilyen feltételek mellett. Egy kicsit tartok attól azonban, hogy a feladatok tevékenységek bővülésével a hagyományos formák, az intézményes nevelés háttérbe szorulhat. Ezt nagyon fontos lenne megőrizni és a kiterjesztés lehetőségeit keresni ebből a szempontból is.

Ön szerint miért fontos megtanulni a Pető András nevével fémjelzett módszert?

Meggyőződésem, hogy azt, amit mi az elméletben képviselünk és a gyakorlatban alkalmazunk – 70 év ide vagy oda – a kezdetekkor is a legkorszerűbb szemlélet és módszer volt, s az maradt máig és megfelel a leghaladóbb pedagógiai és rehabilitációs törekvéseknek. Széleskörűen alkalmazható tudás, tapasztalat megszerzésének lehetőségét biztosítja a hallgatóknak is. A ránk bízott gyerekek, felnőttek képességebbé, magabiztosabbá, divatos kifejezéssel élve reziliens személyekké válhatnak, elégedett, sikeres életre kapnak esélyt nálunk.

Lejegyezte és az interjút készítette:

Fábián Heléna
SE PAK, Illyefalva

**Interjú dr. Mascher Róberttel,
a Humántudományi Intézet igazgatójával**
2020 tél

Mikor, hol és milyen formában hallottál először Pető Andrásról, a módszeréről, és a Pető Intézetről? Mesélj, kérlek, az utadról, ami ide vezetett, az akkor még MPANNI-ként működő intézményhez!

Soproni születésű vagyok, ott is jártam gimnáziumba, így arrafelé csupán a médiában hallottam Pető András nevét, és az általa megalkotott korszakalkotó konduktív pedagógiai módszert, amelyet már akkor is egy magyar csodaként emlegettek. Évekkel később felvettek a Magyar Iparművészeti Főiskolára, ahol a Formatervező Művészi, valamint Rajz- és Környezetkultúra tanári szakot végeztem. Az első diplomám megszerzése után a tanárszakon végzős hallgató voltam, amikor a Pető Intézet elindította saját tanítóképzését. Ez azért érdekes, mert a mai hallgatók már nem is tudják, hogy annak idején a konduktorhallgatók házon belül megtanulták a konduktív pedagógia elméleti és gyakorlati részét, majd „átfutkostak” a Kiss János altábornagy utcába, ahol a műveltségterületek módszertanát tanulták (ének, természetismeret, magyar, technika stb.). A cél az volt, hogy a Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete a saját, új oktatóival képes legyen a tanítóképzői részt is ellátni. Dr. Kárpáti Andreát kérték meg, hogy az Iparművészetiről ajánljon olyan „kiválóságokat”, akik a technika és vizuális nevelés módszertanát át tudják adni a hallgatóknak. Egy másik társammal együtt ajánlottak engem oktatónak. Így kerültem a Petőbe, ahol 1993 óta oktatok. Még csak abban az évben diplomáztam a tanári szakon, ezért kézenfekvő volt, hogy a pedagógiai szakdolgozatom a konduktív neveléshez kapcsolódjon. Diplomamunkámban az akkori módszertani tapasztalatokat írtam le, amelyekből egy tematikát állítottam össze.

Ettől kezdve, igazán hűséges módon, a Pető az egyetlen munkahelyem. Az eltelt hosszú idő alatt kívül-belül megismertem a „házat”, a konduktorokat, a módszert és úgy érzem, hogy egy család tagja vagyok, annak ellenére, hogy nincs konduktori végzettségem. Óraadóból időközben adjunktus, majd docens lettem, szép lassan lépegettem előrébb a rendszerben. A tantárgyaim is átalakultak, kezdetben technikát tanítottam, majd rajzot is. Most ismét a technika tantárgy, amelyre fókuszálom a figyelmem, a kezűgyesség, a finommotorika fejlesztése nagyon fontos a gyerekek számára így, számomra is. Időnként egy szabadon választható tantárgyat is indítok *Vizuális alkotói gyakorlatok* néven, amelyen azon hallgatók vesznek részt, akik elhivatottságot éreznek magukban a vizuális művészetek, az alkotótevékenységek iránt. Rendkívül jó hangulatú órák ezek, amelyek keretén belül sokat rajzolunk, kézműveskedünk, illetve több kiállításra is ellátogatunk.

Az oktatás mellett magam is folyamatosan alkotok, a két terület jól megfér egymás mellett. Valahogy úgy mondanám, nappal tudok a Kari feladataimmal foglalkozni, éjszaka pedig festek - igaz, amióta HTI-t vezetem, kevesebb időm jut az alkotására. Életem párhuzamosan két vágányon halad, egyrészt oktatok, másrészt alkotok, formatervezői munkákat végzek. Jelenleg plasztikákat, festményeket készítek, korábban repülőgépet, sportrepülőgépet tervezhettem, repülőgépzemekkel álltam kapcsolatban. 2011-ben például karnyújtásnyira volt a lehetőség, hogy az én terveim szerint épüljön meg a Virgin Galactic SpaceShipTwo űrhajó utastere. A gyártó cég a kompozit technológiában világszínvonalú magyar Corvus Kft.-t kérte

fel, hogy fejlessze ki, alvállalkozóként gyártsa le a belső tér falburkolatait, a hat úrturista forgatható ülését. Akkoriban már évek óta nekik dolgoztam, így a kapott törzsadatok alapján elkészítettem a koncepcióterveket, vázlatokat, melyeket el is küldtünk Kaliforniába. Munkámmal, megoldásaimmal elégedett volt a The Spaceship Company illetékes vezetője, s már el is kezdődött a kis magyar cég nemzetbiztonsági vizsgálata, amikor a kft. egy pénzügyi művelet miatt csődbe ment, berendezéseit lefoglalták, a dolgozókat szélnek eresztették. Az úrhajóépítés és minden más fejlesztésünk füstbe ment. Erre mondják: „c'est la vie”.

Az alkotáshoz szorosan kapcsolódó elfoglaltágaim közé tartozik még a Fiala Iparművészek Stúdiója Egyesület (FISE) vezetése. Közhasznú civilszervezetünk a pályakezdő tehetségeket fogja össze, egy alkotóházat működtet a Mátrában és egy galériát tart fenn az V. kerületben. Igyekeztem ezt a területet is összekapcsolni a Petővel, több alkalommal nálunk rendeztük meg a „MOL Gyermekgyógyító pályázat” kertén belül készült gyerekmunkákat bemutató kiállítást. Nagy élmény volt mindenkinek, remek megnyitótartottunk!

Hova sorolod magad a konduktív pedagógiában?

A konduktív nevelés szempontjából mindkét műveltségterületem, a vizuális nevelés és a technika is nagyon fontos. Úgy érzem ezek segítségével, ezek hatásainak érvényesítésével tudok az „ügyhöz” hozzátenni valamit. Nem vagyok konduktor, tehát hatásomat úgy érvényesítem, hogy a konduktorhallgatókat tanítva olyan szemléletet adok át és alakítok ki, amely lehetővé teszi a gyermekek számára, hogy az örömteli alkotás, önmaguk kifejezése, a képzelet szabadjára engedése közben észrevétlenül is fejlődjenek, például erősödjön a szem-kéz koordinációjuk vagy a finommanipulációjuk, térérzékelésük.

Munkám fontos területe a tanítási gyakorlat, hiszen ahogy oktatótársaim, úgy én is itt találkozok napi szintem a konduktív pedagógia hétköznapjaival. Még ha magam nem is tanítok a konduktív csoportokban, itt a hallgatók által közvetetten is aktív lehetek, az általuk tartott órákat együtt készítjük elő. Az évek során igyekszem a konduktorjelölteknek újabbnál újabb technikákat, eljárásokat megtanítani, amelyeket a központi idegrendszeri sérült gyermekekkel is tudnak alkalmazni. Az ilyen technikákat elsőként ezeken a tanítási gyakorlaton próbáljuk ki, majd amennyiben bevállnak, úgy beemelem az főiskolai tematikába is, hogy a jövő konduktor nemezedékei minél több alkotási módot ismerjenek, és adjanak át a növendékeknek. Erre példák a nemezelés, a decoupage/szalvátatechnika vagy épp a batikolás.

Érdekes, hogy a végzett hallgatók később is megkeresnek. Előfordult, hogy külföldről, Angliából, Kuvaitból is írtak, hogy egy-egy feladatot, miként valósítsanak meg a gyerekekkel?

Sokáig csak a kisiskolás csoportokkal foglalkoztam, de egyre inkább fordítom a figyelmem a nagyobb korosztály felé, a már két éve működő Szakiskola, illetve a Rehabilitációs és Egészségügyi Ellátó Osztály (PAREO) irányába. Jelenleg Csuka Erzsébet vezet a felnőttek számára kéthetente alkotóműhely foglalkozást, időnként a mi, a VII. technika/rajztermünkben. A főiskolán végzett feladatokat a felnőtteknél is rendszeresen kipróbáljuk, hallgatók együttműködésével vizsgáljuk meg, hogy hogyan fogadják, az egyes kézműves vagy ábrázoló technikákat. Álmaimban szerepel egy állandó alkotóműhely, nappali foglalkoztató létrehozása azok részére, akik már elvégezték a Szakiskolát. Lehetőségünk lenne ezáltal elindítani őket a munka

világa felé, egyfajta inkubációs helyzetet teremteni, ahol az egyéneknél elérhető, képességeiknek megfelelő szakmák fogásaival is megismerkedhetnének, hogy később akár a munkaerőpiacon is el tudjanak helyezkedni. Folyamatos kutatást végzek a megváltozott munkaképességűek foglalkoztatása témakörében, üzemeket, illetve a külföldi példákat keresve. Eredményeimet, ahol lehet, publikálom, előadom különböző konferenciákon konduktor és vizuális nevelő kollegáim számára. A müncheni, illetve itthoni WCCE konferenciáinkon is előadtam, törekedve, hogy változatos témákat ismertessek, így a kézművesség és a munka világának találkozásán kívül korábban a vizuális nevelési tanítási gyakorlatok tapasztalatairól, vagy a technika tantárgyon belüli differenciálás lehetőségekről.

Házon kívüli példaként említhetem a Skanzenben működő Múzeumi Oktatási és Módszertani Központot, ahol rendszeres előadó vagyok. Előadásaimon ismertetem a mozgássérült emberek kultúrafogyasztási szokásait, szempontjait a múzeumi berendezések elhelyezését, a tárlók tükröződésétől, a pihenőhelyek megfelelő sűrűségéig. Azt nem is említem, hogy a technikatanárok és rajztanárok országos szervezeteinek is oszlopos tagja, az események rendszeres résztvevője vagyok.

A közelmúltban már nem csak oktatóként tevékenykedsz, hanem a Humántudományi Intézet igazgatójaként is. Ebben a szerepedben hogy érzed magad?

Nagyon jól esett kollégáim támogatása, a pályázatom és munkám során egyaránt. Azóta is ezt igyekszem megszolgálni. A megbízatás talán azért inspiráló számomra, mert mindig is úgy intézem dolgaimat, hogy lehetőség szerint a kezemet rajta tudjam tartani a dolgok ütőerén. Fontos számomra, hogy tevékeny részese legyek annak, ami körülöttem történik, hogy miként alakul a Pető, az Humántudományi Intézet sorsa. Közre tudtam működni a Pető András Főiskola és a Semmelweis Egyetem integrálódásában, és azóta is jó érzéssel tölt el, hogy jó irányba haladunk. A konduktor MA, vagy az angol nyelvű BA a példák rá, hogy milyen ütemben fejlődik a képzés, és hogy ebben a HTI, az oktatóink is alaposan kivehetik a részüket. Szerintem a Semmelweis Egyetem egy biztos háttér, egy gyorsító rakéta karunk számára, a kirajzolódó Semmelweis XXI. Fejlesztési Projekt keretén belül infrastrukturális fejlesztésre is lehetőségünk nyílik. Örömmre szolgál, hogy szűkebb bázisunk, a vizuális nevelés, technika (7.) terem is szépen fejlődik. Új asztalok és szekrények érkeztek, amelyek egyre komolyabb műteremmé varázsolják a helyiségünket. Önmagunkban, mint Főiskola még ezeket a kisebb lépéseket sem tehattük volna meg, de a jelenlegi támogatással egyre elérhetőbbé válnak az álmaink.

A X. Konduktiv Nevelési Világkongresszuson átadták a Tiszteletbeli Konduktorok falát, mi volt a szereped ennek megvalósításában?

Dékán asszony tervei között majd 10 éve szerepelt ennek a falnak a megalkotása. A Világkonferenciára való készülés kapcsán dr. Túri Ibolya tudományos dékánhelyettes vezetésével létrejött egy team, amely a tiszteletbeli konduktorok falának létrehozásával foglalkozott. Én mint designer járultam hozzá a fal megalkotásához, a grafikai tervezéssel a földrészek megrajzolásával, az aranypöttyök megtervezésével. A kivitelezésben a fal színének megválasztásától, az üveggyártó cégekkel való kapcsolatfelvételig terjedtek a teendőim.

Egyébként az Iparművészeti Főiskolán és a Moholy Nagy Művészeti Egyetemen megszerzett szaktudásommal régóta igyekszem segíteni a Pető életét. Amikor az MPANNI-ból létrejött a Pető András Főiskola, a korábban használt emblémát modernizálva én terveztem meg az új logót. Később, a Semmelweis Egyetembe való

integrálódáskor, az Kommunikációs Igazgatóság engem bízott meg a Kar címerének megtervezéséhez. Így a Semmelweis címerek alapján, a Pető-virág beépítésével én rajzoltam meg a Pető András Kar jelenlegi címerét is.

A „szervező vénámnak” köszönhetően, sok más megmozdulásból is kiviszem a részemet. Remek feladat volt a zsűri tagjaként, a kiállítás egyik szervezőjeként részt venni a most lezajlott a Nemzetközi Gyermeckrajzpályázat lebonyolításában, vagy az előző évben a horányi Semmelweis Gyermeknap szervezésében. Itt aktív petős hallgatókkal kézműves foglalkozásokon (agyagozás, nemezelés), szabadtéri játékon vártuk az egyetemi polgárok gyermekeit. Idén ez érthető okok miatt sajnos elmaradt.

Néhány jelenlegi hallgatóidat és általad tanított konduktorokat megkértem, hogy jellemezzenek téged, a következők hangzottak el. Kérlek, hogy reagálj röviden ezekre a jelzőkre!

Konstruktív ötletekkel segíted a hallgatói tervezeteket és a megvalósítást, a hallgatók elképzeléseit segíted véghezvinni.

Ahogy az interjú elején is elmondtam, közös érdekünk, hogy a gyermekek számára sokszínű legyen a konduktív nevelés, azon belül a technikaóra. A legkönnyebb dolgozni azokkal az új, önálló öltetekkel, amiket a hallgató hoz, hiszen így hitelesebb a foglalkozás. A gyermekek ilyenkor azt látják a konduktorban, tanítóban, hogy szereti csinálni, amit tanít. Ezeket a momentumokat és élményeket vétek lenne elvenni a gyerekektől és a hallgatóktól.

Az elméleti órákat úgy alakítod, olyan környezetet teremtasz, hogy azt egy konduktív csoportban is képesek legyen a hallgatók megtartani.

Igen, mert a tanóráinkon még nem is gondolják a hallgatók, hogy a következő fél-évben már nekik kell ugyanilyen foglalkozásokat tartaniuk. Ezért fontos, hogy az óráimon kompetenssé váljanak a hallgatók az adott technikák alkalmazására és azok hiteles átadására.

Modern, rugalmas.

Úgy gondolom, haladnunk kell a korról. Rengeteg új technikai dolog bukkan fel, például az informatika területén. Nyitva kell tartani a szemünket és be kell építeni, amit lehet, hiszen a fejlődés mindenki javát szolgálja. Az újításoknak köszönhetően a gyermekek számára is sok minden egyszerűbbé is válhat, úgyhogy hasznosítsuk, amit lehet.

Lejegyezte és az interjút készítette:

Méth Frida
konduktor-tanító
SE PA EKPMI