

# TUDOMÁNY ÉS HIVATÁS

A Semmelweis Egyetem Pető András Kar  
internetes folyóirata

2021.

2. szám



# Tudomány és Hivatás

*Főszerkesztő*  
Földesi Renáta

*Szerkesztő*  
Kollega Tarsoly István

2021. 2. szám

Semmelweis Egyetem  
Pető András Kar

Budapest, 2021

# Tudomány és Hivatás

A Semmelweis Egyetem Pető András Kar internetes folyóirata

2021. 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

<b>Köszöntő</b>	7
<b>Tudományos közlemények</b>	9
Kollega Tarsoly István: Pető András szellemi hagyatéka Filozófia című könyve megjelenése kapcsán	11
Frank Tamás: Tanítóság sajtórepresentációja a kurrens politikai lapokban (1926)	20
Berger-Jones, Annamaria: What is (not)known about the Human Principle in Conductive Education? – An inquiry	45
Sipeki Irén – Vissi Tímea – Túri Ibolya: Nehézségek és támogató tényezők a pandémia harmadik hullámában a SE PAK hallgatói körében	60
<b>Szakmai műhely</b>	77
Vissi Tímea – Feketéné Szabó Éva: Tanuláshoz szükséges alapkészségek mérése DIFER programcsomaggal cerebrális parézissel élő gyermekek körében iskolába lépéskor	79
Pásztorné Tass Ildikó: Szakmai mérőföldkövek a felnőttrehabilitációban	83
Héviziné Molnár Csilla: Mentorálás, pedagógus életpályamodell a Semmelweis Egyetem Pető András Gyakorló Általános Iskolájában	90
Naszályné Lábás Adél: A kollégiumi életvitel program	97
Varczába Katalin: Boccia a Semmelweis Egyetem Pető András Konduktív Gyakorló Általános Iskola és Kollégiumában	106
<b>Hallgatói tehetséggondozás</b>	111
Petős diákok alkotói munkái	113
Szakmai gyakorlat Németországban az Erasmus + program szervezésében	117
<b>Hírek, események</b>	119
<b>Interjú</b>	125
„Szívem, lelkem benne van!” Beszélgetés Czegléné Farkas Katalinnal	127



## Köszöntő

A szerkesztőbizottság tagjai köszöntik a Tisztelt Olvasót a Tudomány és Hivatás 2021/2. számának megjelenése alkalmából!

A *Tudományos közlemények* rovatban négy, az oktatóink, kollégáink kutatási területeinek sokszínűségét megmutató munkát olvashatnak. Kollega Tarsoly István nyitó tanulmánya a konduktív pedagógia történeti kutatásainak újabb mérföldköveként megjelent *Filozófia* című kötetünk apropóján mutatja be Pető András írásos szellemi hagyatékát. A rovat második megszólalójaként Frank Tamás a pedagógus szakma, azon belül is a tanítás megjelenítésébe enged bepillantást az 1920-as évek sajtótermékein keresztül, érdekes diskurzusba vonva az olvasót múlt és jelen között. Ezt követi Annamaria Berger Jones angolnyelvű írása, aki a konduktív nevelés humán alapelveit veszi újra górcső alá, óhatatlanul is reflektálva a közelmúltban kiadott Hári-féle „Human Principium” kötet által közvetített üzenetre. Sipeki Irén, Vissi Tímea és Túri Ibolya rovatzáró tanulmánya a Covid-kutatássorozatuk harmadik állomásához érve tárja elénk az elhúzódó pandémiás időszak okozta, hallgatóinkat is érintő nehézségeket és az azokat talán enyhíteni képes támogató tényezőket.

A *Szakmai műhely* rovatban Vissi Tímea és Feketéné Szabó Éva rendkívül aktuális tanulmányukban az iskolába lépés előtt álló cerebrális parézissel élő gyermekek tanuláshoz szükséges alapkészségeinek DIFER program mérési lehetőségeit járták körül. Konduktív műhelyeinket bemutató tematikus blokkunkat Pásztorné Tass Ildikó írásával folytatjuk, ezúttal a Semmelweis Egyetem felnőtt rehabilitációs részlegének évtizedek alatt formálódó működése kerül fókuszba. Ezt követi Héviziné Molnár Csilla cikke, amely a pedagógus szakmában fokozatosan egyre hangsúlyosabbá váló mentorálási tevékenység hasznosságára és fontosságára hívja fel a figyelmet. Jógyakorlatokat is rendszerint bemutató rovatunk zárásaként előbb Naszályné Lábás Adél az életvitel programon, majd Varczába Katalin a Boccia játékon keresztül mutatja meg a Kar Gyakorló Általános Iskolájának kollégiumi életét.

*Tehetséggondozás* rovatunkban ezúttal hallgatóink prózai alkotásait bemutatva emeljük ki a tehetségeseket és bátrakat. Nagy Rebeka, Páll Petra, Surányi Sára, Felső Fanni Pintér Henriett tanárnő műhelyében tapasztalta meg azt, hogy az online tanulási színtérben is rejlik lehetőség a kibontakozásra és a fejlődésre. Hallgatóink eredményes gyakorlati képzését támogató lehetőségként tettük lehetővé az őszi szemeszterben három fő számára az Erasmus+ programba való bekapcsolódást. Köszönjük, hogy a résztvevők, Lampert Livia, Molnár Orsolya és Szűcs Réka velünk is megosztották a Fortschritt Intézetben szerzett tapasztalataikat!

A *Hírek, események* rovatban számolunk be a szemeszter kiemelt tudományos/közösségi rendezvényeiről, a kari Tudományos Ülésekről, a Kutatók Éjszakája programról, a Hári Szakmai Szimpóziumról, a Pető Napról, valamint a XXI. Országos Neveléstudományi Konferencián való eredményes oktatói és hallgatói részvételről.

Interjúorozatunkat is folytatjuk: Czigliéné Farkas Katalin senior mesteroktatónkkal Frank Tamás, a Humántudományi Intézet oktatója beszélgetett.

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

Földesi Renáta  
főszerkesztő





# Tudományos közlemények

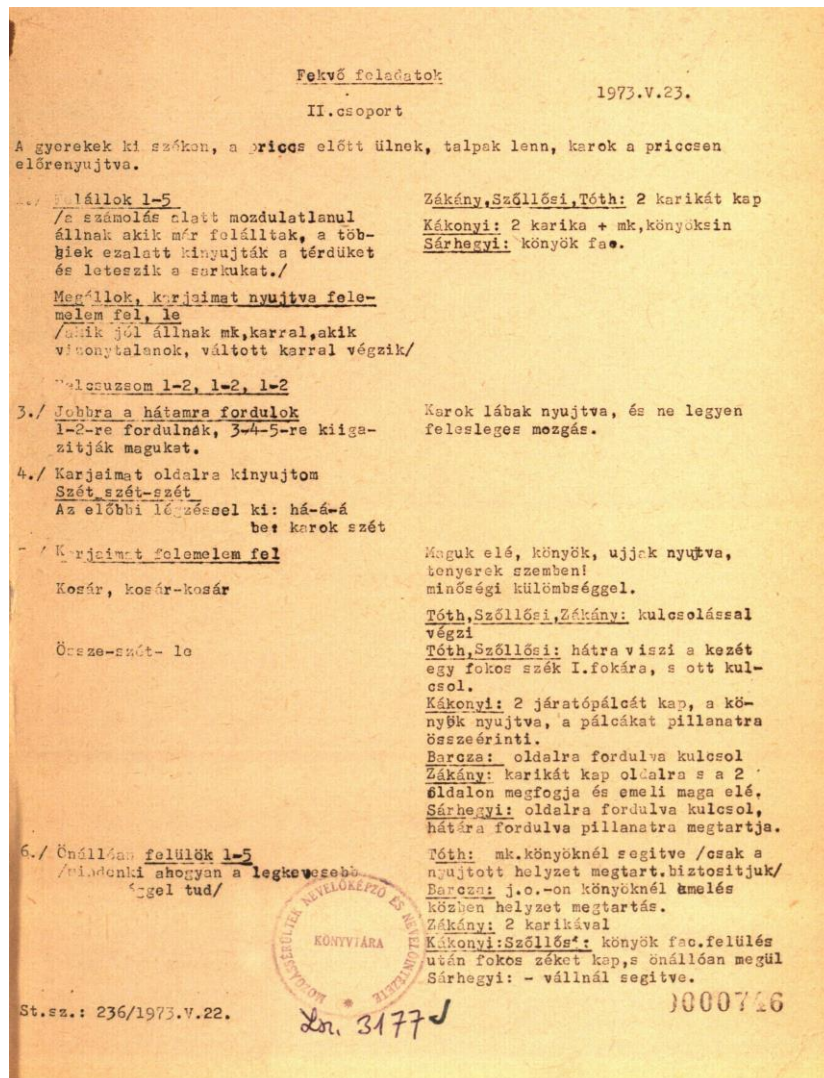


**Pető András szellemi hagyatéka Filozófia című könyve megjelenése kapcsán<sup>1</sup>**  
Kollega Tarsoly István<sup>2</sup>

Újabb fontos állomásához érkeztünk a Pető-hagyaték feldolgozásában Pető András Filozófia című kéziratban maradt művének németről magyar nyelvre történő lefordításával és a Konduktorképzés jegyzetei című sorozatban, a Semmelweis Kiadónál történt megjelentetésével.

Mielőtt részletesen szót ejtenénk a műről, tekintsük át néhány mondatban az elmúlt években történt, eddig elvégzett hagyaték gondozást.

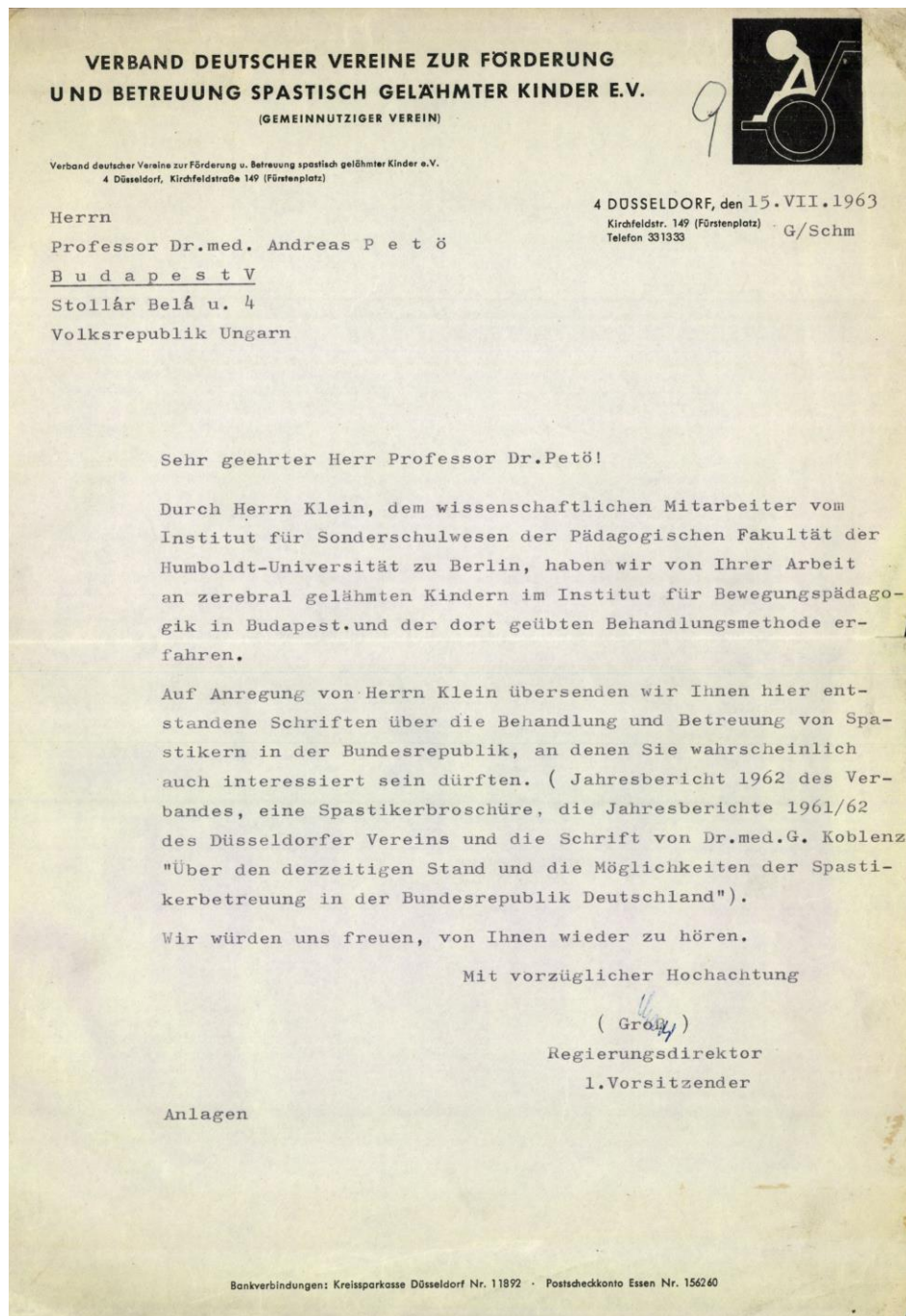
2014-ben elkezdődött és 2015-ban befejeződött a Pető-hagyatékban található mintegy 75 kötetbe összefűzött gyakorlattár állagmegóvása és digitalizálása. Ennek eredményeképp digitálisan, a Pető András Kar belső hálózatán elérhetővé és kutathatóvá vált a konduktív pedagógia alapjait szolgáló, tartalomjegyzékkel ellátott legfontosabb irategyüttes.



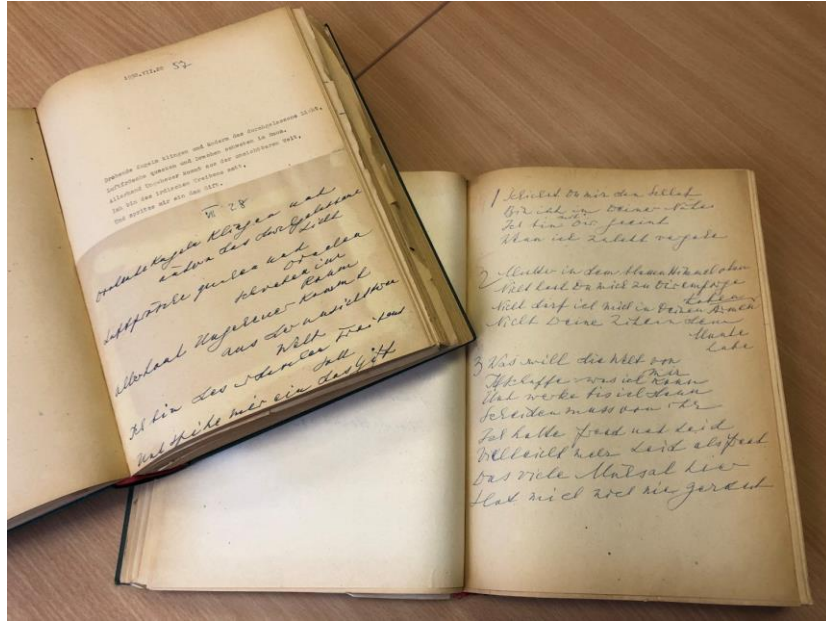
<sup>1</sup> A tanulmány elhangzott a Pető András Tudományos és Szakmai Szimpóziumon Budapesten, 2021. november 26-án

<sup>2</sup> Kollega Tarsoly István tudományos főmunkatárs, SE PAK

A következő, Pető András és Hári Mária külföldi kapcsolatrendszerét feltáró irat-együttes állagmegóvása és digitalizálása is elkészült. A kilenc kötetet kitevő Pető-, és az öt kötetbe összefűzött Hári-levelezés is a kutatók rendelkezésére áll ugyanott. Mindkét anyagban való kutatáshoz a Konduktív Pedagógiai Intézet igazgatójának engedélye szükséges.



Pető András halálának ötvenedik évfordulóján, 2017-ben látott napvilágot Pető András Versek című kötete, a hagyatékában található német nyelvű versek közül húsz facsimilében és magyar fordításban jelent meg.<sup>3</sup>



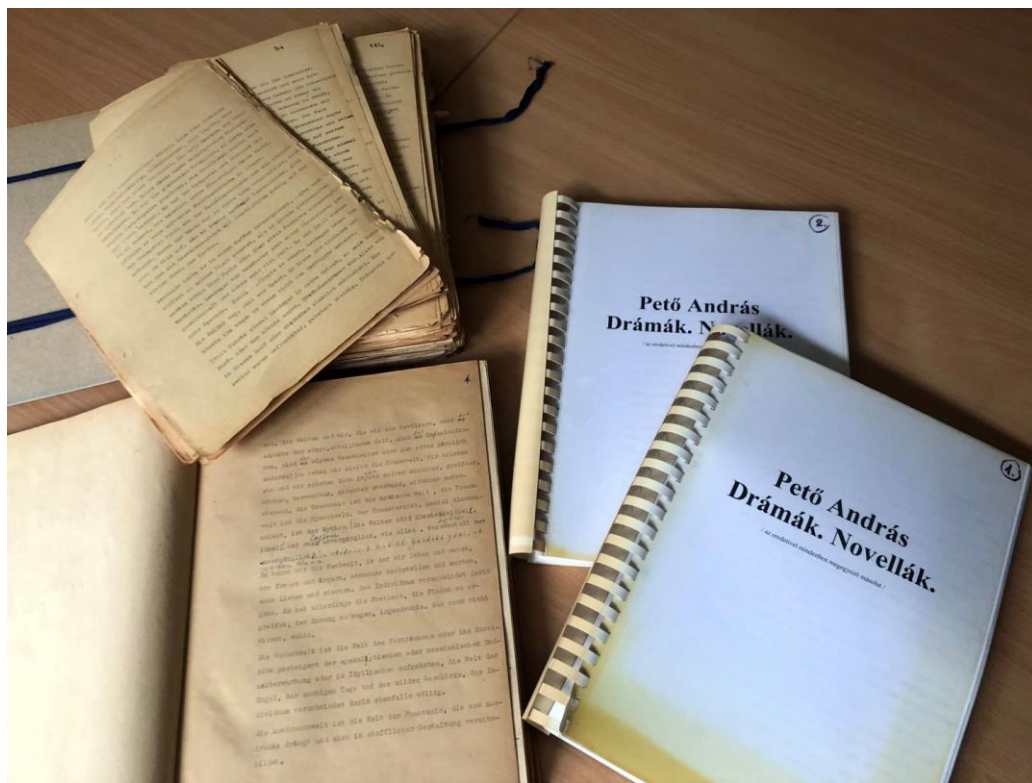
### PETŐ ANDRÁS VERSEK

mir ein Wort an die  
 dich nicht zu  
 ll aus mir hervor  
 leucht Bogen u. so  
 lue jülicher sel  
 en eine voll des  
 talan ausflucht i

*Pető*

<sup>3</sup> Pető András: Versek. Összeáll. Földesi Renáta, szerk. Kollega Tarsoly István, ford. és az eredetivel egybevetette Földesi Renáta, Földiné Németh Gabriella, Molnár Krisztina. Pető András Főiskola, Bp., 2017.

További feldolgozásra vár Pető András szépirodalmi tevékenysége, ugyanis Pető drámákat és novellákat is írt. Ez ügyben előzetes tárgyalások folynak a Petőfi Irodalmi Múzeummal, akik támogatásukról biztosították intézményünket.



Német nyelven íródott drámáinak és novelláinak fordítása és kiadása a nem túl távoli jövőben megindul, amellyel teljessé válhat Pető András konduktív pedagógián kívüli tevékenységének feldolgozása, amely ugyan már évtizedekkel ezelőtt elkezdődött, a munka azonban a kézirat legépelésével be is fejeződött.

A kutatást a művek keletkezéstörténetére is ki kell terjeszteni, ugyanis ezekről elég kevés információ áll rendelkezésre. A könyvtári katalóguscédulák között alig találkozhatunk Pető névvel. A különböző adatbázisok viszont bőven hozzák nevét; visszaemlékezések, róla szóló leírások formájában. Ezek között találunk olyan részletinformációkat, amelyek hozzájárulnak a petői életút pontosításához, tisztázásához. Húsz évvel Pető halála után Mihályi András az *Élet és Irodalom* hasábjain írt az 1939-es párizsi tartózkodásáról. Az egykori régi barát akkor 16 éves fia többször találkozott az emigrációban Petővel, ahová Hitler terjeszkedése elől, Bécsből menekült, nem túl nagy politikai előrelátásról téve tanúbizonyságot. E cikkből tudhatjuk meg, hogy később, amikor Pető már a Mozgásterápiai Intézeti igazgatója volt, találkozott vele, tehát valamikor 1950 és 1963 között, s megemlítette neki, hogy német nyelven drámát ír Holzinger álnéven.<sup>4</sup>

- És mihez kezdesz velük? - kérdezte Mihályi
- Az asztalfiókomba zárva tartom őket - válaszolta Pető.

---

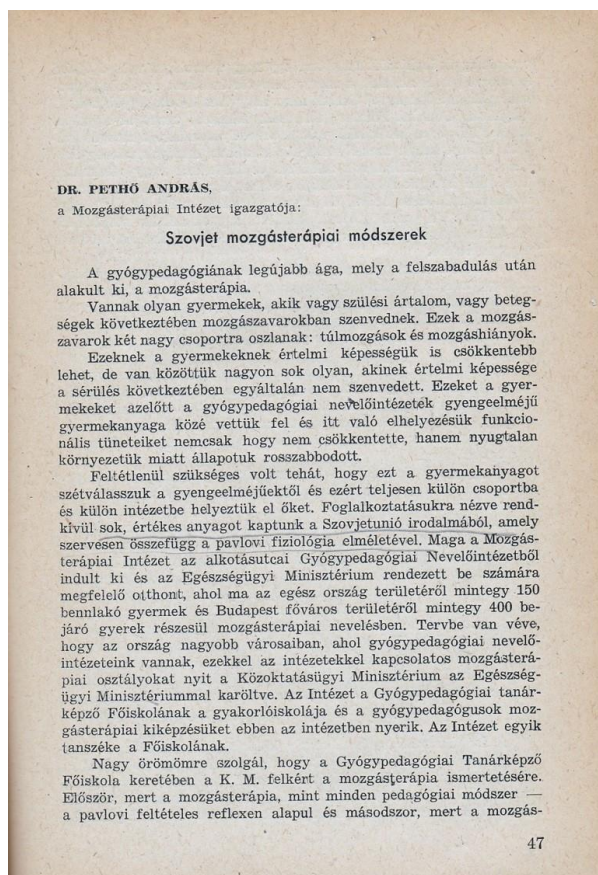
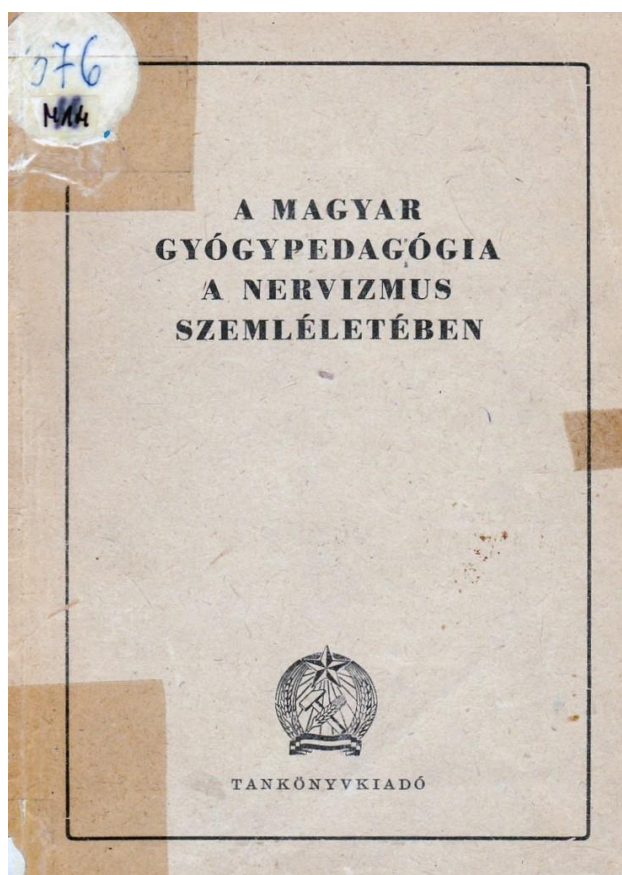
<sup>4</sup> Mihályi Gábor: Nagyemberek, zsenik, profik. *Élet és Irodalom*, 1988. január 8. 2. szám. 6.

Az ilyen apró információkból kell összeilleszteni a valós petői életutat, s ebből lehet nagyjából kikövetkeztetni, hogy drámaírói tevékenysége melyik időintervallumban történhetett.

Mindezekből látszik, hogy a petői életmű feldolgozása nem egyszemélyes vállalkozás, számos tudományág képviselője, irodalomtörténész, filozófus, orvos és nem utolsósorban konduktor kell hozzá, annyi, ahány maga Pető András volt. E kutatás már javában folyik, és ehhez nyújt segítséget az eddigi legteljesebb Pető-monográfia, amit Földesi Renáta doktori disszertációjában olvashatunk, csak bízhatunk abban, hogy a dolgozat hamarosan nyomtatásban is napvilágot lát.<sup>5</sup>

## Pető András szakirodalmi tevékenysége

Pető András hagyatékát tanulmányozva éles ellentmondást tapasztalhatunk az eddig feltárt életmű és a Pető által jegyzett publikációk száma között.

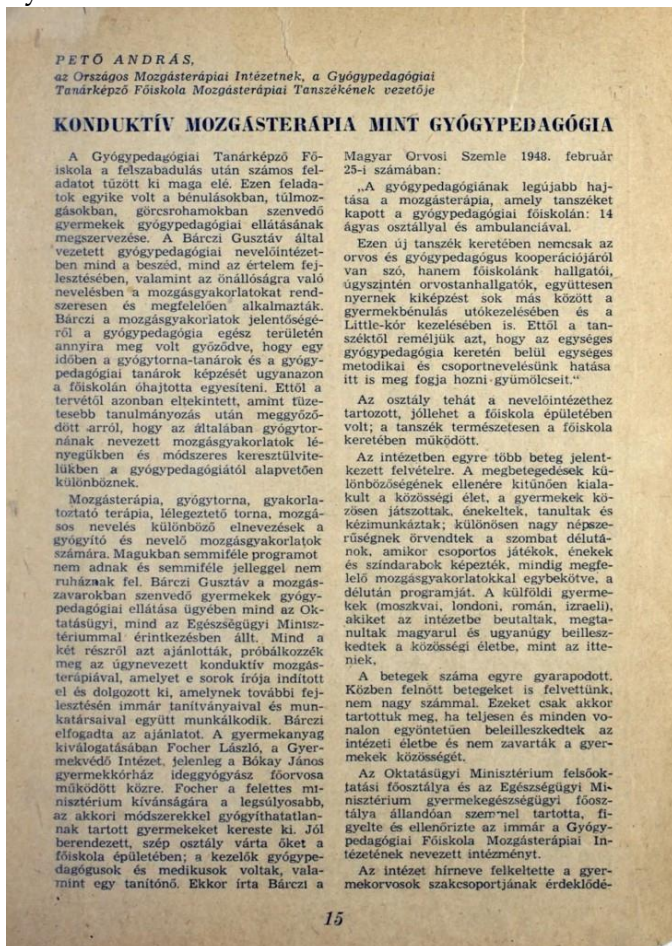


Első mozgásterápiai tanulmánya egy a magyar gyógypedagógiai nevelés-oktatás 150. évfordulója alkalmával Budapesten, 1952 december 1–2-án tartott országos konferencián elhangzott előadás szerkesztett változata volt.<sup>6</sup> Akkortájt rendkívüli mértékben felkapták a pavlovi élettani kutatás eredményeit, a feltételes és feltétlen

<sup>5</sup> Földesi Renáta: Pető András életpályája: a konduktív pedagógiához vezető út (1911–1967). Doktori (PhD) disszertáció. ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest, 2019.

<sup>6</sup> Pető András: Szovjet mozgásterápiai módszerek. In A magyar gyógypedagógia a nervizmus szemléletében. Tankönyvkiadó, Bp., 1953, 47–51.

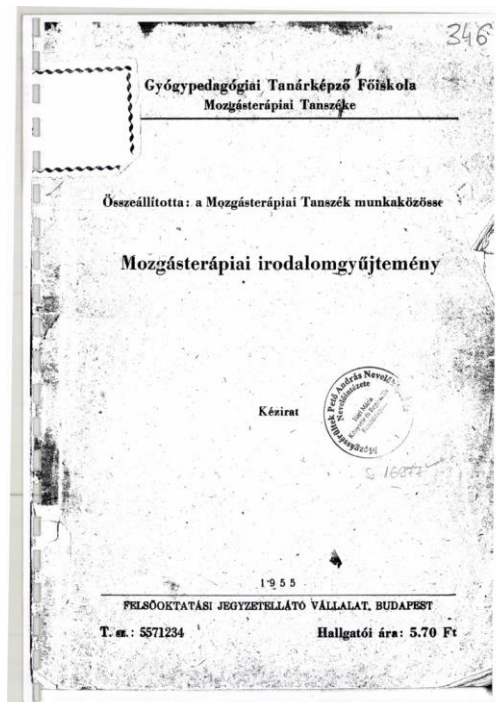
reflexek rendszeréről, és bár Pavlov még 1904-ben kapott orvostudományi Nobel-díjat, a szovjet propaganda évtizedeken keresztül, s főként Pavlov 1936-ban bekövetkezett halála után nevével a szovjet tudományos élet dicsőségét hangsúlyozta. Pető ebben a négyoldalas cikkében röviden összefoglalja a mozgásterápia lényegét, azonban a szovjet orvostudomány fő céljaival, a munkába állítás mielőbbi elérésével bizonyára nem azonosult.



A szintén 1955-ben 80 példányban megjelent Mozgásterápiai irodalom-gyűjtemény jegyzet a Gyógynevelési Főiskola Mozgásterápiai Tanszék munkaközössége jegyzi, bár nem kérdéses Pető szerepe a megjelentetésben, s ebben is lehozzák Pető Gyógynevelés című folyóiratban megjelent cikkét. A füzet korához, az 50-es évek világához képest is rendkívül szegényes és tipográfiailag erősen kifogásolható.

Újabb, még ebben a korszakban, de már Sztálin halála utáni enyhülés idején jelent meg a Gyógynevelési Főiskola című folyóiratban a Konduktív mozgásterápia, mint gyógynevelés című cikke.<sup>7</sup> E cikkben Pető „már” hat oldalon foglalja össze a konduktív pedagógia lényegét, azonban időnként, mintegy „ceterum censeo”-ként<sup>8</sup> előveszi a szovjet és a pavlovi mintát.

Pető ezzel be is fejezte hazai szakírói tevékenységét. Még két munka jelent meg magyarul, ami valószínűleg Pető kezétől származik, de szerzőként egyikben sem szerepel a neve.



<sup>7</sup> Pető András: Konduktív mozgásterápia, mint gyógynevelés. Gyógynevelés, 1 (1) 1955, 15–21.

<sup>8</sup> A teljes szöveg: ceterum censeo Carthaginem esse delendam, ami annyit tesz: 'egyébként javaslom, hogy Karthagót el kell törölni'. Idősebb Cato mondása az antik Rómában, minden beszédét ezzel a fordulattal fejezte be.



Hogy mindez miért történt, ma nehéz magyarázatot találni, de ez az időszak a pavlovi nervizmus szovjet időszaka, amely – bár kétségtelen Pavlov tudományos értéke – Pető számára is kihívást jelentett. Pető ereje teljében dolgozik, mégis összesen tíz oldalhoz adja a nevét, miközben tudjuk, a hagyatékából előkerült kéziratok többszáz oldalt tesznek ki; drámákat, novellákat, verseket és egy filozófiai összefoglalót.

Néhány év múlva két kedvelt munkatársa, Hári Mária és Székely Ily – vélhetően Pető jóváhagyó irányításával – megjelentetnek egy összefoglaló kötetet a konduktív pedagógiáról Bevezető a konduktív mozgáspedagógiába Pető András előadásai és gyakorlati bemutatói alapján címmel.<sup>9</sup> A kötet legelején a két lejegyző, Hári és Székely gyorsan le is szögezi: „A Pető András előadásairól és gyakorlati bemutatóiról készült feljegyzéseket csak részben tudtuk feldolgozni és összeállítani”, majd néhány sorral lejjebb hozzátesszik: „A konduktív mozgáspedagógia egész anyaga gyakorlattárral, tudományos megfigyelésekkel és következtetésekkel egy későbbi időpontban, könyv formájában fog megjelenni.” Petőék tehát nem voltak meglepedve művükkel, pedig olyannyira kiváló alkottak, hogy 36 évvel később Balogh Erzsébet doktornő néhány kiegészítéssel újból kiadták; azonban az első kiadásban megígért nagy összefoglaló elmaradt.<sup>10</sup>



A petői szellemi hagyatékhoz tartozik Karl Otto Bärnklaus álnéven Németországban, 1965-ben megjelent műve (magyar címe: A betegség otrombasága és a gyógyítás művészetének diadala), majd Pető halála után annak rövidített változata (magyar címe: Léteznek-e gyógyíthatatlan betegségek? Nem!)<sup>11</sup>

<sup>9</sup> Bevezető a konduktív mozgáspedagógiába Pető András előadásai és gyakorlati bemutatói alapján. Összeáll. Hári Mária, Székely Ily. Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Bp., 1962.

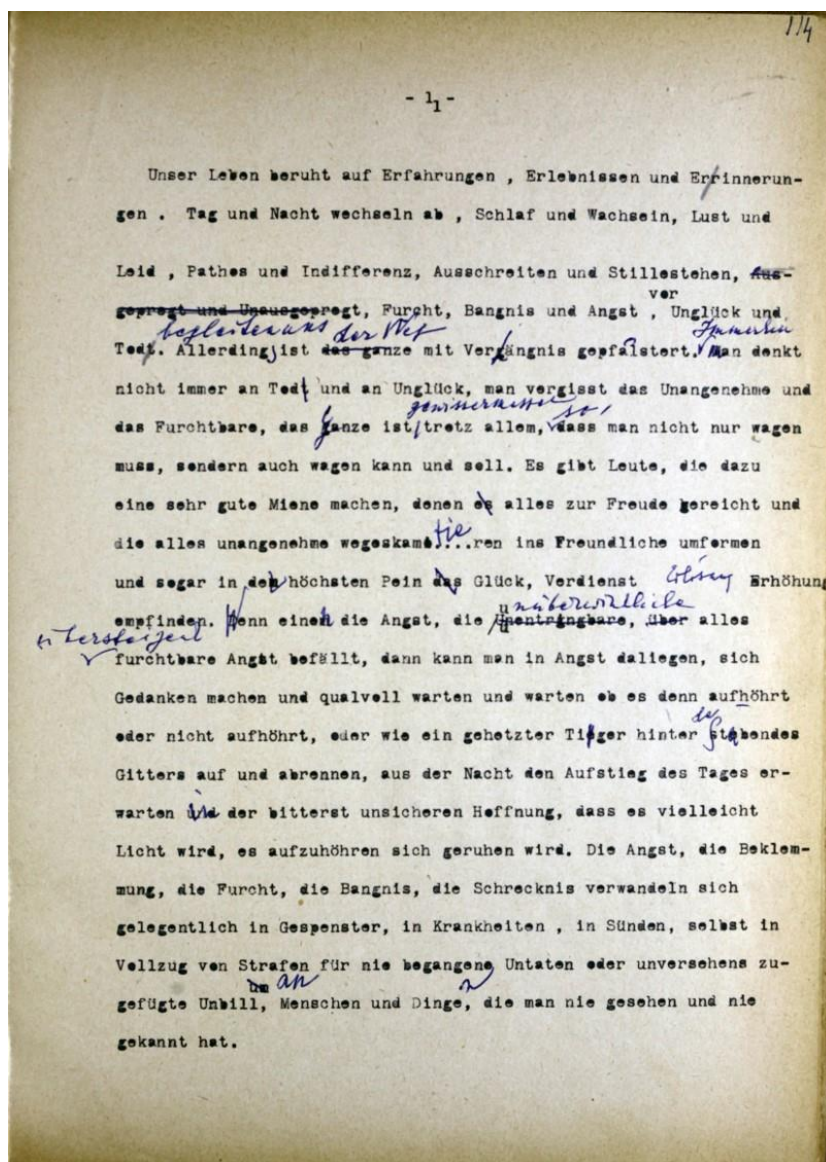
<sup>10</sup> Bevezető a konduktív mozgáspedagógiába Pető András előadásai és gyakorlati bemutatói alapján. Összeáll. Hári Mária, Székely Ily. 2. kiad., szerk. Balogh Margit. MPANNI, Bp., 1998.

<sup>11</sup> Bärnklaus, K. O. [Pető András] (1965): Unfug der Krankheit – Triumph der Heilkunst. Verlag Karl Schustek, Hanau/Main, 1965 és a rövidített változat: Bärnklaus, K. O. [Pető András]: Gibt es unheilbare Krankheiten? Nein! Rudolphische Verlagsbuchhandlung, Lindau-Bodensee, 1970.

## Filozófia

A könyv szerzője és címe alapján akár mondhatnánk Petőről, hogy orvosfilozófus, azonban ez az epitheton már foglalt, Victor Emil Frank orvost, a logoterápia atyját tisztelték meg követői ezzel a titulussal. Egyébként Pető filozófiai könyvében a szerző orvosi léte – habár letagadhatatlanul – de csak nyomokban van meg.

A szerkesztői előszóból tudhatjuk, hogy a 221 oldal terjedelmű német nyelvű géppel írt és kézzel sűrűn javított kézirat nemrég került elő Pető hagyatékából.



Legfontosabb tennivalóként annak letisztázása, fordítása, majd kiadása volt. Erről így írnak a szerkesztők:

„Annál is égetőbb volt számunkra a kérdés, hogy mi legyen a felfedezett mű közelebbi sorsa. A Pető András szellemi örökségét gondozó és továbbvivő egykori Pető Intézet, ma a Semmelweis Egyetem Pető András Kara részéről stratégiai mérlegelést tett szükségessé annak eldöntése, hogy a következőkben mi a prioritás:

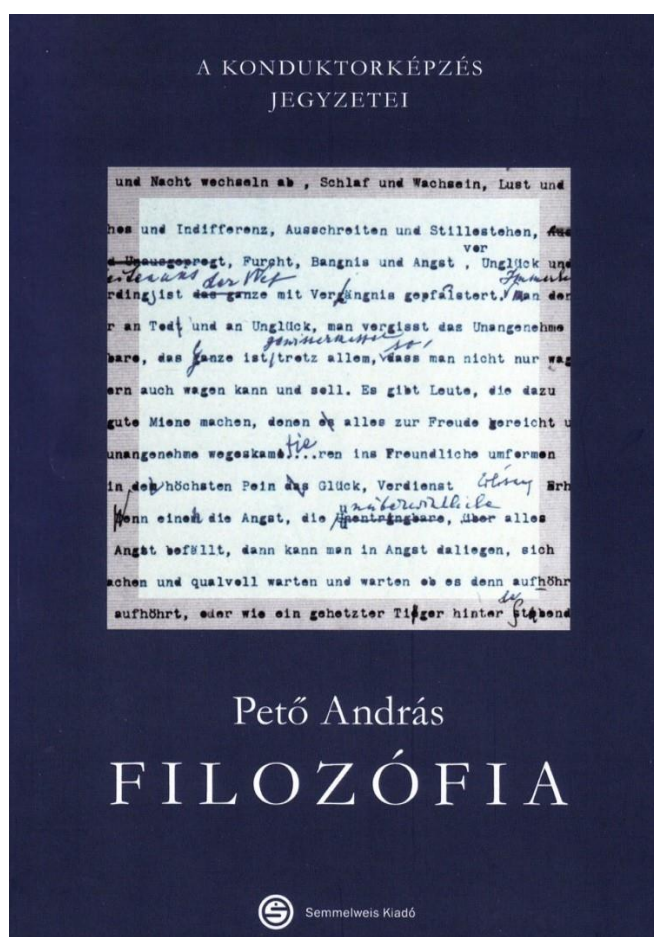
az eredeti német szöveg betűhív megjelentetése, egy magyar fordítás elkészítése, vagy egyenesen egy kritikai kiadás?

A kérdést végül két szempont döntötte el. Az egyik az a szándék, hogy a szöveget minél előbb hozzáférhetővé tegyük a magyar közönség számára, a másik pedig, hogy kövessük Pető András meglehetősen egyértelműséggel megfogalmazott akaratát. A szövegben ugyanis Pető többször is egyértelművé tette, hogy a munkát kiadásra szánta, hogy erőteljes közlési vágy él benne jövődöbéli olvasói felé, és hogy az írást olyan kapcsolódási lehetőségnek tekinti, amely különösen becses a számára.

Így született meg az a döntés, hogy elsőként egy olyan kiadás lásson napvilágot, amely lehetővé teszi, hogy Pető üzenete eljusson a mai magyar olvasókhöz, különös tekintettel a konduktortársadalomra, valamint azokra az egyetemi hallgatókra, akik most nyernek beavatást a konduktív nevelési rendszer világába. Elsősorban az ő képzésüket hivatott szolgálni az, hogy a mű először a Pető András Kar jegyzet-sorozatában lát napvilágot.”

E munkát a Pető András Kar két munkatársa, a filozófus és fordító Balogh Brigitta, valamint a Pető-kutató Földesi Renáta közösen végezték el.

A kötet elején a két kutató rövid bevezető tanulmányt írt, amely kitér a mű keletkezéstörténetére, elhelyezik a magyar filozófiatörténet sorában.



A kötet 140 oldalon 21 számozott fejezetben tárja elénk Pető filozófiáról alkotott véleményét. Hogy Pető mennyire szánta véglegesnek művét, nem tudhatjuk, azonban a kéziratban a rengeteg, tollal végzett javítást látva nem lehet kétségünk afelől, hogy Pető nem tekintette véglegesnek művét és az is elképzelhető, hogy a csak számokkal jegyzett fejezet-címeknek szöveget is akart adni.

A bevezetőben is jelzett kritikai kiadásról nem mondtak le a szerkesztők, remélhetőleg néhány éven belül arról is beszámolhatunk.

A Pető András Kar Hári Mária Kari Könyvtár és Forrásközpontban található hagyatéka Pető egykori könyvtárából és kézírataiból, a gyűjteményéből és a levelezéséből áll. Feldolgozása folyamatban van, s a befejezés idejét a rendezés szintje határozza meg.

Az állagmegóvás is kiemelt feladat, az 1950–70-es években készült rossz minőségű, savas papírok porladnak, töredeznek. Az iratok biztonságos elhelyezésére komoly gondot kell fordítanunk.

## Tanítóság sajtórepresentációja a kurrens politikai lapokban (1926)

Frank Tamás<sup>1</sup>

Exploratív kutatásunk során az 1926-os év tanítóságáról szóló sajtótartalmak feltárását, bemutatását és elemzését végeztük el a legolvasottabb napilapok forrásként történő bevonásával. Módszertanunk a kvalitatív tematikus elemzésre épül (*Braun és Clarke, 2012*), melynek során az induktív és a deduktív logika mentén képeztünk kódokat, majd témákat (*Sántha, 2015*). A feltárás, a deskriptív megközelítés, illetve az interpretativitás a kvalitatív és a kvantitatív metodológia mentén valósult meg. A orgánumok kiválasztásakor a jelentős példányszámadatot és amennyiben megvalósítható, akkor a *heterogén* politikai irányvonalat tekintettük elsődleges szempontnak. Ezek alapján a kiválasztott újságok a következők voltak: *Az Est, Pesti Hirlap, Magyarország*. Mindhárom lap 1926-ban kiemelkedő olvasótáborral rendelkezett (*Sipos, 2004; Klestenitz, 2018*), így véleményformáló szerepük vitathatatlan (*Lipták, 1992; Kéri, 2015*). *Az Est* amerikai típusú bulvárlapként megkerülhetetlen kommunikációs csatornájává vált a korszaknak. Alapvetően ellenzéki orientáció jellemezte. A *Pesti Hirlap* kormányközeli orgánumként szinte minden témát, mely az ország szempontjából relevánsnak vélt, felkarolt. A *Magyarország* szélsőségesen nacionalista újságként szintén inkább kormánykritikus álláspontot képviselt, bár világnézet szempontjából távol állt *Az Est*től.

A feltárás során a következő explicit témák jelentek meg: *élet- és munkakörülmények, praxis, kriminalitáson innen és túl, politikai szerepvállalás*.

A tartalmak feltárása implicit üzenetet is felszínre hozott. Ez a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium hatalmi pozíciójából fakadó kommunikáció volt. Bár az összes tanítói témához viszonyítva arányaiban nem dominált (2%), erőteljes politikai üzenete és hatása egyértelmű. Kifejtésétől jelen tanulmányban terjedelmi okok miatt eltekintettünk.

### A kutatás kvalitatív eredményei

#### *Élet- és munkakörülmények*

Gyakorlatilag az elemi népiskolák pedagógusait érintő tartalmak jelentős számban az *élet- és munkakörülmények* szegmenst érintették, azon belül is a *státusrendezés* körüli szakmai, szakmapolitikai diskurzus, viták kerültek a fősodorbéli sajtóanyagokba. A tanítók oldaláról nézve az előmeneteli rendszer igazságtalanságairól, kormányzati oldalról nézve pedig előnyeiről szóltak a cikkek. Tény és való, hogy a státusrendezéssel kapcsolatos, olykor igen komoly viták, konfliktusok, érdekösszeütközések uralták a diskurzust, olyannyira, hogy az utókor számára különösen kiemelkedőnek és elismertnek számító 1926. évi VII. tc.-et, a népiskolaépítési törvényt is háttérbe szorította a vizsgált lapok oldalain. Ennek oka sokrétű, és nem is minden esetben lehetséges objektív magyarázata annak, kinek, mikor és miben lehetett igaza, mi motiválta az oktatáspolitikai ágenseit, a vitában résztvevőket. Gyakran a markánsan

---

<sup>1</sup> Frank Tamás főiskolai tanársegéd, SE PAK Humántudományi Intézet

<sup>2</sup> Mind a források nevei, mind a szöveghű idézetek esetében a korszak helyesírását, illetve a lapokban megjelentetett szövegeket tekintettük irányadónak.

szembekerülő nézetek megjelenése során is megnyilvánultak olyan érzelmek, felsejlettek olyan korábbi sérelmek, melyek esetében nem is lehet felvállani a döntőbírói szerepkört.

A felfokozott indulatokat jól jelzi, hogy a Magyarországi Tanítóegyesületek Országos Szövetsége egyértelműen állást foglalt, hogy mindaddig a politikai diskurzusban szeretné tartani a státuszrendezést, míg a kormányzat nem változtat rajta, ehhez viszont segítségül hívja a sajtó és a Nemzetgyűlés képviselőit (*Magyarság*, 1926. január 6. 11.). A Katolikus Tanítóegyesületek Országos Bizottsága is csatlakozott a felhíváshoz, hangsúlyozva, hogy szinte minden politikai eszközt mozgósítani kell ügyük érdekében. Az oktatási kormányzat és a tanítószervezetek között kibontakozó, a státuszrendezésben érintett tanítók valós jövedelmére vonatkozó vita nagyon kevés konkrétummal zajlott. Údító kivétel a *Magyarságban* közölt olvasói levél, melyben egy 20 év gyakorlattal rendelkező tanító osztotta meg jövedelmének változását. 1925 decemberében a számára folyósított 2 934 000 korona helyett 1926 januárjában 2 918 000 korona jövedelem lett kiutalva, mely jövedelemcsökkenést jelez (*Magyarság*, 1926. január 9. 10.). A Keresztény Alkalmazottak Nemzeti Szövetsége (KANSz) vezetőségének januári ülésén hangzott el *Ottó Károly* szakköri elnöktől, hogy „a tanítók elkeseredése (...), bár akaratlanul is, de a népoktatásnál és különösen az annyira fontos iskolánkívüli népművelésnél is érezteti hatását” (*Magyarság*, 1926. január 16. 10.). Az ominózus megjegyzésre, melyet Klebelsberg gyakorlatilag zsarolásént értelmezett, az év folyamán többször is visszatérnek a politikai szereplők.

A legnagyobb probléma abból fakadt, hogy a VKM végig azt hangsúlyozta, nem lesz jövedelemcsökkenés, szinte mindenki jobban fog járni. Ezzel szemben a tanítóság 75 százaléka alacsonyabb osztályba került, mint korábban volt, és ez mindenképpen csökkenést eredményezett a jövedelmek tekintetében. Az állami tanítók esetében a jövedelemkülönbséget ugyan jóváírták, de „a kormánynak most már igazán kötelessége volna, hogy a felekezeti és községi tanítók státuskülönbözetének kiutalásáról haladéktalanul intézkedjék” (*Magyarság*, 1926. február 23. 3.). A fővárost is érzékenyen érintette a státuszrendelet, de a február eleji közgyűlésen még csak politikai frázisokat hangoztattak a képviselők (*Az Est*, 1926. február 10. 4.), majd február végén felemásan intézkedtek a különbség rendezéséről: a tisztviselők részére ugyanis kiutalták, a tanítók és tanárok részére nem. A döntés nyilvánosságra kerülését követően *Purebl Győző* oktatási tanácsnok utasította a szakterületet az utalások folyósítására.

A törvényi szabályozás egyértelművé teszi, hogy az állami tanítók jövedelmével megegyező nagyságú jövedelmet kell a felekezeti és a községi tanítóknak is biztosítani. A *Magyarság* beszámolója szerint a kormány elrendelte „a községek és vallásfelekezetek által fizetett természetbeni járandóságok felértékelését. Vagyis újra számbavesznek minden darab tojást és minden kiló gabonaneműt, amit a falu polgárai a tanítónak adnak” – olvasható a kritikai éltől sem mentes tudósításban (1926. február 28. 3.). Az eljárás – a kormányzat részéről finánciális oldalról tekintve – talán érthető lehet, de igencsak megkérdőjelezhető: főleg a tanyai, külterületi, községi tanítók esetében a természetbeni juttatások nagyságrendjének megítélése ingoványos terület, hiszen a termőföldek hozama évenként eltérően alakul, így kiszámíthatatlan. Ráadásul a kormányzat a századfordulós – gyakran téves adatokat tartalmazó – telekkönyvek alapján becsülné fel a várható tanítói természetbeni

jövedelemrészt, melynek mértékével arányosan csökkentené az államsegélyt. A kántortanítók pedig azt sérelmezték, hogy a kántori javadalmaikat beleszámították a tanítói bérbe, így az államsegély összegét ennyivel csökkentették. Tiltakozásuk alapja, hogy a kántori feladataik semmilyen formában nem ütköznek a tanítói tevékenységeikkel, ezért törvénytelen a két javadalmazás bármilyen szintű összevonása. A kántortanítók javadalmazása körül további konfliktus is kibontakozott, amikor családtagjaiktól megvonták a kedvezményes vasúti jegy vásárlásának lehetőségét. A felekezeti tanítóságot ért sérelmek miatt a Katolikus Tanítók Országos Szövetsége márciusban úgy döntött, felkeresik a vallás- és közoktatásügyi minisztert, hogy személyesen jelezzék, a felekezeti tanítóságot ért eddigi változtatások a legsúlyosabbak és jogorvoslatot szeretnének (*Magyarság*, 1926. március 12. 9.). A küldöttséget *Petri Pál* államtitkár fogadta, akinek feltárták a nehézségeket és mielőbbi megoldást sürgettek, illetve felhívták az államtitkár figyelmét arra, hogy már hónapok óta késik a miniszteri utasítás a felekezeti tanítók státusrendezésének végrehajtása ügyében, és a pletykák súlyos differenciákat sejtetnek az állami tanítókkal összehasonlítva (*Magyarság*, 1926. március 13. 6.). A *Magyarság* szinte naponta számolt be arról, hogy a felekezeti tanítóságot legjobban érintő rendelet elfogadása és kihirdetése várat magára, legfőképpen a természetbeni juttatások egységértékeinek megállapításának nehézsége miatt.

Felmerült a politikai döntéshozók felelősségének kérdése is, hiszen „az analfabéták egymillió néhányszázezernyi száma pedig kóros tünete annak a tanügyi politikának, amit eddig folytattak”, és amelynek egyik következménye lehet – sejteti a *Magyarság* publicisztikája –, hogy az új tanítónemzedék meg fogja gondolni, vajon pályázzon-e a másfélmilliós jövedelmet nyújtó tanyai iskolák tanítói állására, az idősebb tanítóknál pedig a megélhetésért folytatott örökös és áldástalan harc hátrányait maholnap az iskola ügye fogja megérezni” (1926. március 30. 2.). Igen erőteljesen jelenítette meg álláspontját a Magyarországi Tanítóegyesületek Országos Szövetsége is. Felhatalmazta az elnökséget, hogy „haladéktalanul lépjen érintkezésbe az illető hatóságokkal a 7000/1925. M. E. számú rendelet 140. szakaszának sürgős végrehajtása és a kántortanítói javadalomnak kettéválasztása érdekében. A vezérlőbizottság nyomatékosan felhívja a figyelmet, hogy minden politikai eszközt igénybe kell venni az eredeti helyzet visszaállításáért, és a következő kommunikációs stratégiát fogalmazták meg: „a sérelmek megfelelő ismertetése végett a napi- és szaksajtóval szoros érintkezést tartson; keresse meg újból a Nemzetgyűlés tagjait, hogy a napirendre kerülő költségvetési vitában a tanítók és óvónők státusrendezésbeli sérelmeit, főleg pedig a lefokozást, minél többen tegyék szóvá” (*Magyarság*, 1921. március 31. 5.). Az érdekképviselők felrötták a miniszternek, hogy a személyes egyeztetéseken mindent megígér a tanítóságnak, főleg a felekezeti tanítóknak, aztán „dacára a sok ígéretnek, még most sem kapják a hadipótlékot, a gyermekágyi segélyt, a kedvezményes orvosi gyógyszerellátást, családtagjaik részére a kedvezményes vasúti jegyet és méltánytalan fizetésükért kétféle funkciót kénytelenek ellátni, a kántorit és a tanítói munkát” (*Magyarság*, március 31. 5.). A kormányzat részéről tapasztalható hitegetés, időhúzás miatt a Szövetség még intenzívebb nyomásgyakorláshoz folyamodott: a nemzetgyűlési képviselőknek és a kormánytagoknak eljuttatta a tanítóságot érintő sérelmeket tartalmazó memorandumát. Április legelején *Baltazár Dezső* a Tiszántúli Református Egyházkerület püspöke

felkereste és tájékoztatta Horthy Miklós kormányzót a tanítói státusrendelet sérelmezett pontjairól (*Pesti Hirlap*, 1926. április 2.). A *Magyarság* április 8-ai számában tudósított arról, hogy „megjelent az 1926. évi 25.000 sz., a felekezeti tanítók státusrendelete”. A cikk rámutat arra, hogy fél év csúszással adta ki a VKM a rendeletet. A szabályzók az állami tanítóknál 1925. július 1-től helyezi új alapokra a státusok számításának rendszerét, és mivel a felekezeti pedagógusok javadalma – elméletileg – megegyezik az államiakéval, ezért 1926 tavaszára jelentős elmaradás halmozódott fel a visszamenőlegesen alkalmazott elszámolás miatt a felekezeti tanítók javára, melynek kifizetéséről a fenntartóknak gondoskodniuk kellett. Ettől függetlenül a felekezetek sejtése beigazolódott. A kormányzat a piaci realitásokkal nem számoló mértékben, mázsánsként 348 000 koronában számította be a búza értékét a terményjárandóságba. További probléma – az irreális gabonaértéken túl – a tanítói terményjárandóságok beszolgáltatásának gyakori elmaradása (*Rébay*, 2012. 346.), „az adómorál általános meglazulása” (*Magyarság*, 1926. április 8. 2.), mellyel szemben a tanítók tehetetlenek voltak. Nem mellesleg romlott a magyar gabona minősége is, valamint a lisztexport I. világháború utáni megtorpanása és szinte leállása jelentősen megnehezítette az értékesítést (*Pogány*, 2003).

A fővárosi pártok is elfogadhatatlannak tartották, hogy az állami tanszemélyzet-hez képest 10 százalékkal kevesebbet keressenek a fővárosi tanerők, de az is bérfeszültséget okozott a fővárosi községi tanítók körében, hogy a fővárosi tisztviselők „XI. fizetési osztálynak megfelelő 2 200 000 koronás fizetésével szemben a tanítók ugyanezen osztályban mindössze 2 100 000 koronás fizetést élveznek” (*Magyarság*, 1926. április 15. 7.). Az azonos osztályhoz tartozó tisztviselők és tanítók között jelentős bérkülönbséget állapít meg a fővárosi rendelet, és a szolgálati évek emelkedésével még inkább elválik egymástól a pedagógusi és a tisztviselői jövedelem. Akár 2 millió korona különbség is lehetséges a tanítók kárára, de a középiskolai és a polgári iskolai tanárok bére is alacsonyabb, mint az ugyanolyan végzettségű tisztviselőké. Előbbiek esetében a legmagasabb elérhető bér 10 450 000 koronájával szemben a hasonló végzettségű tisztviselők 14–16 milliós bért vihetnek haza (*Magyarság*, 1926. április 18. 11.). *Havas István*, az Országos Polgár Iskolai Tanáregyesület vezetője is a nyomásgyakorláshoz nyúlt, amikor arról beszélt: „Attól tartok, hogy a tanárság kedvvesztése ki fog hatni az iskola munkájára is, amitől pedig Isten óvja a tanárságot, s aminek elkerülésére mindent elkövetünk. De vajjon meddig tehetjük ezt?” – fessegeti a korábban már Ottó Károly KANSz-szakköri elnök által is megfogalmazott kérdéskört *Havas* (*Magyarság*, 1926. április 17. 4.). A református egyház is felvállalta a státusrendezéssel szembeni kiállást. A Pesti Református Egyházmegye tanítógyűlésén a díjlevelek értékegység átszámítási módjának eltörlését, valamint az állami tanítósnak juttatott kedvezmények mindenkire vonatkozó érvényesítést kérték.

1926 májusára már szinte egymást érték az országban a tanítógyűlések, ahol az érintettek kifejezték értetlenkedésüket a státusrendezés ügyében. Folyamatosan újabb és újabb problémák, igazságtalanságok kerültek a felszínre. A sérelmek alapvetően nemcsak az állami-felekezeti szembeállításból fakadt, hanem a meghatározott 348 000 koronás egységérték miatt is, mely összeg jóval magasabb, mint a valós piaci érték. Ez viszont azt jelenti, hogy a már kiutalt államsegélyek miatt

többlet keletkezett a tanítóknál, mely különbözeteket 1926. december elsejéig egyenlő részletekben levonják a tanítóktól.

A *Magyarság* hasábjain újfent megjelent az a narratíva, mely szerint a státusrendezés fiaskója komoly akadálya lehet a Klebelsberg által vágyott kulturális felemelkedésnek, hiszen így a „tanító munkája nem lehet és nem lesz olyan eredményes, mint azt az elemi népoktatás érdeke megkívánná s amint azt a magyar tanítóság tradícióihoz híven szeretné, (...) mert ha a mostani áldástalan helyzet továbbra is fennmarad, súlyos kihatással lesz a népoktatásunk ügyére” (*Magyarság*, 1926. május 9. 2.). Két nappal később több hónapnyi hallgatás után a VKM reagált a Magyar Tanító Egyesületek Országos Szövetségének memorandumára. A válasz gyakorlatilag semmilyen tanítói kívánság, revízió jogosságát nem ismerte el, sőt a minisztériumi állásfoglalás szerint a tanítóság „újabb kívánságok hangoztatása helyett olyan munkát végezzen, amilyen munkát feltétlenül teljesítenie kell, ha érdemesnek akar bizonyulni arra a dotációra, amely részére a mai nehéz helyzetben biztosított” (1926. május 11. 6.). A minisztériumi reagálást nem véletlenül ekkorra időzítették. Másnap ugyanis a Nemzetgyűlésben Klebelsberg Kuno vallás- és közoktatásügyi miniszter a költségvetési tárgyalás során szokatlanul kemény hangnemben fogalmazott, amikor arról beszélt, „szembeszáll minden terrorisztikus fellépéssel s azokat a tanítókat, akik azt hirdetik, hogy a mai fizetés mellett hivatásukat nem tudják teljesíteni, el fogja bocsátani állásukból, azokkal az egyesületekkel szemben pedig, amelyek szítják az elégedetlenséget, elmegy akár a felszólalásig is” (*Magyarság*, 1926. május 11. 3.). A *Magyarság* a másnapi nemzetgyűlési tudósításában is idézi Klebelsberg felszólalását, melyben már ugyan enyhébb hangot ütött meg a miniszter, de továbbra is egyértelműen fogalmazott: „Nem mondtam, hogy a tanítóknak nincsenek jogos sérelmeik, azt mondtam, hogy nem lehet kapcsolatba hozni a fizetések ügyét a kötelességteljesítéssel.” (1926. május 13. 4.) A további hozzászólások is békésebb stílusban hangoztak el, de érződött a felszólalók és Klebelsberg közötti feszültség. Több felszólaló is jelezte, a státusrendezés különösen hátrányosan érinti a felekezeti és a kántortanítókat, és ennek orvoslása mindenképpen szükséges.

A következő napokban a tanítószervezetek az őket ért támadásra határozott fellépéssel reagáltak az újságokban. Pontról pontra cáfolták az állításokat és reflektáltak azon miniszteri mondatra is, mely szerint a tanítókat *csak anyagi szempontok* vezetnék. Tiltakozásuk arra is kitért, melyet a minisztérium állított, hogy a tanítószervezetek kérései megalapozatlanok és az ország teherbíróképessége nem teszi lehetővé azok kielégítését. Sőt, igazságtalannak vélik, hogy „szembeállítsanak bennünket a jóindulatú, adózó magyar nép millióival” (*Magyarság*, 1926. május 15. 6.). A *Pesti Hirlap* részletesen közölte a VKM álláspontját, mely cáfolata volt a tanítóegyesületek állításainak. A minisztérium véleménye szerint az állami tanítók az állami tisztviselőkkel megegyező elbírálásban részesülnek. A felekezeti tanítóknak 31 év után elérhetővé tették a VII. fizetési osztály 3. fokozatát, 37 év munkaviszony után pedig az 1. fokozatot. A VKM a hadipótlékok ügyét azzal hátrította el, hogy az az iskolafenntartók kompetenciájába tartozik. A természetbeni járandóságok számításának ügyében pedig azzal érvelt, hogy a korábban meghatározott 408 000 koronát leszállította 348 000 koronára, így ezzel gyakorlatilag gesztust gyakorolt a felekezeti tanítóság felé (*Pesti Hirlap*, 1926. május 15. 7.).

A következő hetekben megváltozott a sajtótartalmak stílusa. Május végére jelentősen csökkent a státusrendezéssel kapcsolatos tanítói aktivitás az orgánumban. A



korábbi hónapokkal ellentétben szinte nem jelent meg a vizsgált lapokban a téma, mintha megoldódott volna a tanítóság minden gondja. Konfliktuskerülőbbé váltak a tanítószervezetek. A Közszolgálati Alkalmazottak Nemzeti Szövetség vezetése kijelentette, hogy „a tanítók és óvónők státuszrendezésének kérdését nem hozták összefüggésbe a kötelességteljesítéssel és sajnálatát fejezte ki, ha egyesek részéről ilyen kijelentés történt volna” (*Pesti Hirlap*, 1926. május 20. 13.). *Rákos István*, a Magyarországi Tanítóegyesületek Országos Szövetség elnöke is magyarázkodásra kényszerült, amikor a visszafogottabb megnyilvánulásait kérték rajta számon. Elismerete, hogy lesznek hangsúlyeltolódások a nyáron Hódmezővásárhelyen sorra kerülő országos tanítógyűlésen, mivel „nem fogunk a már feltárt és közismert sérelmek részletes tárgyalásába bocsátkozni” és hozzátette, „a miniszterrel szemben nem kívánjuk a helyzetet kiélezni” (*Magyarság*, 1926. június 15. 2.). Az óvatosabbá váló szervezeti kommunikáció eredőjében a miniszter fenyegetését vélelmezték sokan. Ettől függetlenül jelentős várakozással tekintett mindenki az országos tanítógyűlés elé, hiszen megoldásra várt a felekezeti tanítók jövedelmi helyzetének rendezése, az egyforma iskolai végzettségű tanítók és tisztviselőosztály közötti bérkülönbség, a vasúti kedvezmények differenciáltsága, a természetbeni jutatások értékegység-számításának módja. Az országos gyűlést a református tanítók tanácskozása nyitotta meg, majd az országos egyesületek képviselői következtek. Egyértelműen megfogalmazódott, továbbra is megoldatlan a tanítók helyzete és vállalhatatlannak tartják a miniszteri fenyegetést. A képviseletek jogszerűen és erkölcsösen jártak el, és továbbra is fenntartják álláspontjukat – idézik a lapok a résztvevők lényegi mondandóit.

A nyári szünetben szinte eltűnt a lapok oldalairól a tanítóság életét alapvetően befolyásoló rendelet taglalása. 1926 őszén tartotta évi közgyűlését a Katolikus Tanítóegyesületek Országos Szövetsége. A szervezet vezetői a felszólalásaikban elismerték a jövedelmi viszonyok rendezetlenségét, de megjelent egy új szín, egy új kontextus is, mely leginkább *Glattfelder Gyula* csanádi megyéspüspök felszólalásában volt tetten érhető, amikor arról beszélt, „a sérelmek miatt támadt nyugtalanságot azonban nem lehet állandósítani” és el kell fogadnia a művelt tanítóknak, hogy „sajnos azonban egyszerre nem lehet valamennyi követelést teljesíteni, mert ahhoz megfelelő tőke kell, az állam pedig szegény” (*Magyarság*, 1926. október 12. 7.). Mind a katolikus, mind az állami tanítók egyesületei visszafogott nyilatkozatokat tettek, sőt, az Állami Tanítók Országos Egyesülete októberi közgyűlésén „kívánatos volna, ha a tanítóság a közgyűlésen nem foglalkozna a fizetési sérelmekkel” – jelölte ki *Galla Endre* elnök a felszólalók számára a követendő utat (*Magyarság*, 1926. október 12. 7.).

Az év vége közeledtével ismételten memorandum elfogadását javasolták a tanítószervezetek, de egyre inkább az az álláspont vált uralkodóvá az összejöveteleken, hogy a kormány évek óta mást sem tesz, mint a tanítószövetséget ígéretekkel elhalmozza. Mindent megígérnek, azonban semmit se adnak – hangoztatták a felszólalók lemondóan. November legvégén megtartott tanítóegyesületek vezérlőbizottsági ülésén és az állami tanítók gyűlésén ismételten felszólaltak a rendelet határozatai ellen, de egyre erélytelenebbül, valamint alternatívák megfogalmazása nélkül. Ezzel szemben a református tanítók még a decemberi gyűlésükön is egyértelműen jelezték, nem tudják elfogadni ebben a formában a rendeletet, és „a tanítók azt kívánják, hogy

a tehertételeket a tényleges kataszteri tiszta jövedelem után állapítsák meg” (*Pesti Hirlap*, 1926. december 4. 10.).

## Összegzés

Úgy véljük, naivitás azt feltételezni, hogy Klebelsberg Kuno vallás- és közoktatásügyi miniszter a költségvetési disputa hevében hirtelen felindulásból, netán véletlenül fogalmazta volna meg durva támadásként értelmezhető álláspontját a státusrendezéssel kapcsolatosan. A jelentős államigazgatási tapasztalattal rendelkező Klebelsberg évtizedes rutinjának köszönhetően magabiztosan mozgott mind az országos, mind a szakmapolitika világában, megbízhatóan kommunikált, éppen ezért plauzibilis azt vélelmeznünk, tudatos kommunikációs stratégia állt a megnyilvánulás mögött. A politika ágensei a századfordulótól kezdődően tisztában voltak azzal, hogy a tömegkommunikáció révén nemcsak az éppen jelenlévőkhöz szólnak, hanem egy nagyobb hallgatósághoz (*Mazzoleni*, 2002). Már csak azért is tűnik tudatos kommunikációs stratégiának a megszólalása, mivel miniszterként élt azzal a politikai technikával is, hogy akár ellenzéki lapoknak nyilatkozva (olvasótábor nagysága miatt) helyezte nyomás alá a (szak)politikai ellenfeleit (*T. Kiss*, 2013. 9.).

A státusrendezéssel kapcsolatos sajtótartalmak reprezentációja – a három orgánus összehasonlításában – a *Magyarság* szerepvállalása vonatkozásában olyan nagymértékű aránytalanságot mutat, hogy mindenképpen explikálni szükséges a háttérét, illetve érdemes más aspektusból is megvizsgálni. Húzódhat-e politikai érdek, mikro- vagy makrogazdasági folyamat az aránytalan sajtójelenlét mögött?

Néhány elemet mindenképpen kiemelnénk. Az 1925 decemberében kirobbant frankhamisítási botrány következtében 1926 tavaszáig a kormányváltás lehetősége is felmerült, mivel egészen Bethlenig nyúltak a szálak (*Ablonczy*, 2008), és a belpolitikai nyomásgyakorláshoz az egyébként is konfliktusos státusrendezés szolgáltatott további muníciót az ellenzéki *Magyarság* által képviselt politikai köröknek. Erősítheti ezt a narratívát, hogy a belpolitikai válság lecsengése és Bethlen miniszterelnöki pozíciójának megerősödése után, 1926 nyarától gyengült a *Magyarságban* a tanítók státusrendezésével kapcsolatos tartalmak intenzitása, a megfogalmazott kritikák éle, mely szerkesztői döntés eredménye. A politikai indíttatást erősítheti az a tény is, hogy 1925-től kezdődően és 1926-ban is több tanítóegyesületi felszólaló azt javasolta, hogy a tanítószervezetek a nemzetgyűlési választások során olyan jelölteket támogassanak, „akik sérelmeik orvoslására indított mozgalmukat segítette” (*Magyarság*, 1926. május 13. 5.; *Magyarság*, 1926. május 29. 6.). 1926 decemberében országos választásokat tartottak. A húszezer főhöz közelítő tanítószervezetek szerepvállalása – egyéni és szervezeti oldalról tekintve – felkeltette a kormányzat figyelmét. Erre reagálva – hatalmi pozíciójából fakadóan – tette egyértelművé Klebelsberg a tanítók és szervezeteik számára mozgásterüket, illetve jelölte ki határaikat, mely az oktatási szcénában ezidáig nem jelent meg ilyen erőteljesen és direkten.

A státusrendezés elfogadásakor és azt követően a kritikai hangokra reagálva Klebelsberg többször is hivatkozik az ország gazdasági lehetőségeire, mely korlátokat szabott a költségeknek. Az 1924 után elérhetővé vált népszövetségi kölcsön, illetve piaci hitelek folyósításának feltételül szigorú fiskális politikát határoztak meg a felhasználásra vonatkozóan (*Tomka*, 2018), köztük a közzsféra kiadásai-

nak kordában tartását (Ormos, 2012). Kevesebb szó esett viszont egy az ország gazdasági stabilitására veszélyt jelentő gazdasági csődről, mely igen komoly állami beavatkozást tett szükségessé. A Pesti Victoria Gőzmalom összeomlása, hiteleinek átvállalása milliárdos kiadást jelentett az állam részéről, a Magyar Nemzeti Bank érc tartaléka több száz milliárd koronával csökkent, mely az eredendően meglévő kormányzati jó szándékot is alapjaiban változtatta meg 1926-ban (Pogány, 2003).

### *Iskola-egészségügy*

Az élet- és munkakörülmények egy speciális, az oktatás minden résztvevőjére – így a tanítókra is – hatást gyakorló területe az iskolák egészségügyi, higiénés állapota. Az 1926-os iskolaépítési törvény eredményeképpen megépült tantermek enyhítettek a diák-tanító hányadoson és így valamelyest javítottak az elhelyezés körülményein, de a tanítók egészségügyi szaktudása, az iskolaorvosok hiánya, a diákok higiénés viselkedését meghatározó szocio-kulturális háttér alapvetően meghatározta a közeg körülményeit, mely a tanítókra is komoly nyomásként nehezedett.

A Nemzetgyűlésben javaslatként fogalmazták meg, hogy havonta látogassa orvos az iskolákat, valamint az 1926. évi VII. tc. tárgyalásánál hangzott el a tanyai iskolaorvos-rendszer kialakítására tett javaslat (*Magyarság*, 1926. február 17. 4.). Nem véletlen ennek szükségessége. Az 1920-as években a tüdőtuberkulózis az egyik legmagasabb mortalitást mutató fertőzőbetegség Magyarországon. Az ország természetes halálozási mutatójában 20 százalékot tulajdonítottak ennek a fertőzésnek, mely a szegény néprétegek betegsége. Jelenléte és virulenciája a lakhatási és a szociális tér nagyságával, minőségével mutat szoros összefüggést (Kiss, 2015). A vidéki (tanyai, falusi, községi) lakhatási körülmények sok mindenre magyarázatul szolgálnak: kis alapterületű lakásokban, lakrészekben több generáció együttélése általános volt, de nem ritkán a háziállatokkal közös légtérben éltek a családok a mindennapjaikat, ezért a betegségek gócpontjaivá váltak a lakóingatlanok, és ez szinte párhuzamba állítható a 80–100 fős osztályokkal működő tanyai, községi iskolák higiénés körülményeivel. „Az elavult, sok helyütt roskadozó, egészségtelen, sőt életveszélyes tantermek” a tanítók számára is egészségügyi veszélyt jelentett, valamint a tanítói lakások minősége sem sokban tért el az ugyanazon közegben lévő iskoláétól, mivel gyakran az iskola épületében élt a tanító és családja (Benisch, 1927. 37.). Nem véletlen tehát, hogy az 1926 októberi katolikus tanítógyűlés kiemelt feladatként határozta meg a tüdővész elleni iskolai küzdelmet (*Magyarság*, 1926. október 12. 7.).

A fővárosnál az iskolaorvosi rendszer kialakítása mellett (*Pesti Hirlap*, 1926. február 13.) még az iskolanővéri szolgálat fejlesztésében látták a követendő utat, mely annak tükrében válik érthetővé, hogy Budapesten 1921 és 24 között világvizonylatban is kimagaslóan rossz volt a tbc-s halálozási index (Parrasin, 1927. 774–775.). Az 1926 márciusában Budapesten az iskolaorvosi szolgálat mellett működő iskolanővér feladatkörébe tartozott az intézményben felismert fertőző betegségek bejelentési kötelezettsége (Városi Szemle, 1927). A fertőzésekkel szembeni védekezés egyik sarkalatos pontja ugyanis a fertőzéssel diagnosztizált személy gyors elkülönítése (Okolicsányi-Kuthy, 1933). 1926 októberében a fővárosi tisztifőorvos szerint „hastífusz 24, kanyaró 16, vörheny 72, vérhas 18” esetben fordult elő (*Magyarság*, 1926. október 8. 6.). Bár a tisztifőorvos ősszel tagadta bármiféle járvány jelenlétét, a fővárosi tanítószervezet határozott lépéseket tett a tüdővészben érintett pedagó-

gusok rehabilitációja érdekében: az ország megfelelő helyén tüdővész-szanatóriumot állítanak fel (*Pesti Hirlap*, 1926. október 2.). Novemberben pedig Budapest tanítói csatlakoztak a katolikus tanítók által meghirdetett tüdővész elleni küzdelemhez. Nem véletlen a fővárosi tanítók agitációja: év végén a budapesti iskolaorvosok néhány hét alatt 5319 tüdővész gyermekét diagnosztizáltak (*Az Est*, 1926, december 16.). Leginkább a külterületi iskolák diákjai voltak érintve. Az iskola-egészségügyi hálózat fejlesztése, közte a falusi védőnői szolgálat kialakítása az országos közegészségügyi és társadalompolitikai értekezleten is felmerült, melyről a *Pesti Hirlap* tudósított. A közegészségügy és részeként az iskola-egészségügy áldatlan helyzetére erőteljes cikkben reflektált *Az Est* kiemelte, hogy a politikai felelősség alól nem bújhat ki a kormányzat, mivel a pénzügyi források előteremtése az egyik feladata. A VKM szakmapolitikai felelőssége is egyértelmű, mivel a korszakban már a szaktudományi diskurzus álláspontja egyértelmű volt arra vonatkozóan, hogy az oktatásnak és így a tanítóknak hangsúlyos szerepe van az egészségügyi népnevelésben (*Városi Szemle*, 1927; *Gergely*, 1933). Ennek ellenére a tanítók között az önfejlesztés, az ismeretek bővítésének szándéka kevésbé volt tetten érhető. Erre példa az országos fertőtlenítő tanfolyam elvégzésének lehetősége. A több mint 3 ezer tanfolyamot végzett közül mindösszesen 9 fő volt tanító, kántor, lelkész (*Székelyhidi Hammer*, 1927). Az iskola-egészségüggyel kapcsolatosan megjelent tartalmak nem utaltak az 1925-ben elfogadott új tanterv azon passzusára, mely szerint az egészségtan önálló tantárgy lett (*Karácsony*, 2018).

Az iskola-egészségügy és a tanítók szakmai munkájának egyik határterülete az alkoholizmus elleni küzdelem és az ezzel kapcsolatos pedagógiai alapú szemléletformálás fontossága, melyre felhívta a figyelmet a Magyarországi Abstinens Tanárok és Tanítók Egyesülete is (*Pesti Hirlap*, 1926. július 24. 15.). A túlzott alkoholfogyasztás nemcsak belgyógyászati problémák sokaságát okozza, hanem egyben mentális betegség is. A felvilágosítás, a szemléletformálás nem különleges módszertani elvárás a tanítóktól, hiszen a szaktudományi diskurzusban erőteljesen megjelent a tanító mintaadó, attitűdformáló szerepe, melyhez társul szaktudása, egészségügyi szakismerete, mely főleg a nagyvárosi életen túl, a vidék Magyarországon válik fontossá (*Gergely*, 1933). Nem újkeletű az alkoholizmus elleni harc, hiszen a korszakban jelenlévő életreformmozgalmak filozófiájában – sok más mellett – már a századforduló óta hazánkban is jelen volt (*Németh*, 2017).

### *Praxis*

A tanítók esetében a vizsgált lapokban a *szakmai tevékenység* több területet ölelt fel. A *tankönyvválasztás*, a *tanterv*, a *nyolcosztályos iskola* működését többször is felemlítették az év során. A református konvent a tankönyvválasztással kapcsolatosan egyértelműen megfogalmazta igényét arra vonatkozóan, hogy a tanítók tankönyvválasztásait továbbra is szabályozni kívánja, hogy ezzel kontroll alatt tarthassa a műveltség-tartalom formálását (*Az Est*, 1926. május 27. 5.). A tankönyvek kiválasztásának módszere, szervezeti protokollja nem pusztán formális eljárásrend alapján zajlik, hanem a kánonépítés érdekében, mely egyben „önlegitimációs célt is szolgál” (*Németh*, 2014. 31.). Minden korszak, minden kulturális szegmens nagy hangsúlyt fektetett az általa kanonizált tankönyvek használatára.

A tankönyveket leginkább a gyatra minőségük miatt kritizálták, főleg az állami tankönyvek esetében. Az elemi iskolai tankönyvekkel, vezérkönyvekkel kapcsolatosan egy esetben jelent meg újságcikk. Az Athenaeum ABC-s könyvének enyhén promotáló hatású írásából a mindennapok szakmai munkájába nyerünk betekintést. A szerző az iskolát kezdő diákokkal kapcsolatos neveléslélektani ismeretek fontosságát hangsúlyozza, kiemelve, hogy a motiváció nagyban függ a pedagógus személyétől, szaktudásától, de ehhez jelentős segítséget nyújthat a megfelelő, jó minőségű tankönyv. A tanítói praxis egyik neuralgikus időszaka az olvasás előkészítése, majd a hang- és betűtanítás. Ehhez alapos módszertani ismeretekre van szükség és a cikkben bemutatott, a mai terminológiával homogén gátlás ismerete alapvető elvárás egy tanítótól (*Az Est*, 1926. szeptember 5.). A újságcikkben visszaköszön a tanítói praxisra oly jellemző szaknyelvi megformáltság, a metodikai kultúra ismerete, mely ekkorra már a tanítói tudáskánonba szervesen beépült (*Németh*, 2013). A tankönyvek minősítése nem nélkülözi a kritikai élt sem, akár politikai, akár szakmai észrevétel merült fel velük szemben.

A szakmai tartalmak érintették a nyolcosztályos iskolák tervét. A bevezetés nehézsége fogalmazódott meg azon megjegyzéskor, hogy „mit méltóztatik majd csinálni azokkal a tanítókkal, akiknek a tudománya négy osztályra elegendő, de nyolc osztályra már nem elegendő!” (*Az Est*, 1926. december 17. 9.). A tanítók szakmai képzését érintette az a nemzetgyűlési felszólalás is, mely szerint a tanító(nő)képzők tartalmi megújításának arra is ki kellene térnie, hogy tanyai vagy városi specializáción folyjon a képzés (*Magyarság*, 1926. február 17. 4.). A diskurzus egyértelműen szétválasztaná a tanító(nő)képzők tanrendjét a szerint, hogy városi vagy tanyai, falusi diákság oktatására készítsen fel.

A szakmaiság alapozását volt hivatott erősíteni az 1925-ben kiadott új népiskolai tanterv, melyben hangsúlyosan szerepelt a nemzetnevelés eszménye. A lapok beszámolóí marginálisan érintették a tanítógyűléseken elhangzott azon témakört, hogy az új tanterv négy pillére a *vallásosság*, az *erkölcsi nevelés*, a *hazafias érzés* és az *értelmi készségek fejlesztése*. Az 1925. évi állami tanterv elfogadása és bevezetése – bár elismerést váltott ki a felekezetek részéről is – inspirálta a klérust saját tantervének felülvizsgálatára. 1926 kora őszén *Mikes János* szombathelyi püspök a tanítószak szakmai alázatosságára hívta fel a figyelmet főpásztori levelében és jelezte, „az 1926–1927. iskolai évre kötelezővé tette a katolikus iskolák számára átdolgozott tantervet és utasítást” (*Magyarság*, 1926. szeptember 1. 6.). A katolikusokhoz hasonlóan a fővárosi tanítótestület is elkészítette őszre a tantervekhez kapcsolódó tanmeneteket, de jelezte, átmenetinek tekintik, hiszen a főváros „továbbra is kitart a nyolcosztályú elemi népiskola felállítására indított mozgalom mellett s mindent el fog követni, hogy célját el is érhesse” (*Magyarság*, 1926. szeptember 14. 4.). Felmerült az osztrák elemi iskolai minta átvételének lehetősége is. E szerint az elemi első három osztályában nem lenne tan- és órarend „hanem a tanító minden tanítás végén megmondja a tanulóknak, hogy másnap mikor kezdődik s meddig fog tartani az előadás” (*Magyarság*, 1926. augusztus 3. 7.). Az újítások iránt a főváros tanügyi bizottsága is nyitott volt. Előterjesztés formájában tárgyalták és támogatták is az elemi iskolák 8 órás munkakezdését. Az innovatív oktatási szemlélet térnyerését mutatja a tehetséges gyermekek felkutatását, majd támogatását szolgáló program is. A pedagógusok, köztük a tanítók számára is célként fogalmazódott meg a tehetséges

diákok felfedezése, támogatása, szükség szerint a Pedagógiai Szeminárium segítségével történő továbbfejlesztése (*Pesti Hirlap*, 1926. július 20. 5.). A matematika tanításának megújítását vállalta fel *Rappai Farkas* nyugdíjas iskolaigazgató, aki a Pedagógiai Szemináriumban mutatta be legújabb taneszközét. A tanítógyűlések rendszeresen helyet adtak a módszertani bemutatóknak, de a lapok a híradásaikban nem tértek ki részletekbe menően a metodikai finomságokra. Ebben a szellemben tudósított a *Magyarság* a Pesti Református Egyházmegye tanítógyűléséről is. A felszólalók között Drózdly Gyula az írás-olvasás gyakorlati alkalmazásáról tájékoztatta a hallgatóságot, de részleteket nem közölt a lap. Ugyanezen a szakmai fórumon Quint József az új tantervről számolt be a jelenlévő tanítóknak.

*Rákosi Jenő*, a korszak egyik fajsúlyos publicistája *Iskola és népnevelés* című vezércikkében szólt arról, hogy a korszak elemi iskoláinak új szemléletet kell képviselniük, mégpedig a gondolkozó, öntevékeny, a munka világában helytállni képes diákok oktatását. „A tanuló megtanuljon tanulni, és látó szemmel lépjen ki utolsó és legfőbb iskolájába: az életbe.” – olvasható a vezércikkben. Rákosi kritika tárgyává teszi az oktatás eredményességének megjelölt alfabetizációs folyamatot és annak fokmérőjét, az analfabéták számát, mivel meglátása szerint „mennyi hitvány, haszontalan, (...) ember tolong itt, aki (...) többet tud, mint egyszerűen írni és olvasni. Az írás és olvasás tudománya voltaképpen még csak az eszköz, amit az emberek kezébe adunk azért, hogy vele valamely műveltségre szert tegyen.” – vélte, és ebben a munkában a tanítók kiemelt feladatot láttak el. Az új típusú iskolának feltétlenül megfelelő színvonalú tanítókra van szüksége (*Rákosi*, 1926. 1.). Az iskola szerepének és funkciójának kérdésköre a fővárosi tanügyi bizottságnál is megjelent. A diskurzus arról szólt, az iskola mennyire szolgálja az életre nevelést, és mennyire pusztán a tananyag továbbadására fókuszáljon. A bizottsági tagok a gyakorlatiasabb képzést részesítenék előnyben és ehhez a tanítók módszertani megújulása szükséges.

A tanügyigazgatás professzionalizációjával, illetve 1926-ban átpolitizáltásával összefüggő álláspont jelent meg a sajtóban áprilisban. Az állami tanítók ismét megfogalmazták azon óhajukat, hogy a népiskolai tanfelügyeletet kizárólag szakemberek lássák el.

A tanítókkal kapcsolatos diskurzus visszatérő elemeként jelent meg a szakmai munkán, a tanításon kívül végzett tevékenységek hosszú sora. Bizonyos értelemben nehéz szétválasztani a szakmai teendőket az iskolán kívüli feladatoktól, mert a községi, falusi, külterületi, tanyai iskolák tanítói esetében – felekezethez kötötten – szinte egybemosódhatnak a tevékenységi körök, melyre a *Néptanítók Lapjában* közölt felekezeti és kántortanítói álláshirdetések is rávilágítanak (*Néptanítók Lapja*, 1926. 1–2. 33–35.; *Néptanítók Lapja*, 1926. 3–4. 33–35.). A kántortanítók esetében explicit elvárás, munkaköri előírás a tantermi tanításon túl az egyháztársadalmi munka ellátása, a kántorálás, mely jelentős időt és energiát igényelt a kántortanítóktól. A kántortanítók napi munkarendjét jól szemlélteti azon cikk, melyben egy érintett bemutatja egy napját: „reggeli istentisztelet, tanítás, énekkarvezetés hetente többször, temetés, ismétlőiskolai tanítás, programok szervezése, iskolán kívüli népnevelési tanfolyamok vezetése, az analfabéta felnőtt lakosság télvíz idején történő tanítása” (*Pesti Hirlap*, 1926. október 31. 5.; *Magyarság*, 1926. március 12. 8.). A felekezeti iskolai tanítók esetében nem kirívó eset a lelkész helyettesítése, sőt a felekezeti fenntartású iskolák

tanítóival szemben általános elvárásként fogalmazódott meg, vegyenek részt a felekezet közösségépítésében.

A VKM által elvárt tevékenységek, főleg a tanyai közegben állandó feladatot jelentett a tanítóknak. *Takács Zsuzsanna Mária* három falusi elemi iskolai néptanító visszaemlékezése alapján a leggyakoribb iskolán kívüli tanítói tevékenységek, elfoglaltságok közé sorolta a dalárda szervezését, kirándulások vezetését, valamint „azokon a településeken, ahol a lakosság kellő támogatását és lelkesedését is maguk mellett tudhatták, ott kisebb színi előadások” rendezését is vállalhatták. A felnőtt színjátszócsoporthoz – diákokkal kiegészülve – vezetése nem csak időigényes feladat volt, hanem a falusi zárt közösség hierarchiájának tükré is, így a megfelelő szereposztás kialakítása alapvetően a tanító település- és emberismeretét feltételezte (*Takács, 2017. 425–426.*), mely szinte elképzelhetetlen megfelelő időráfordítás nélkül. A tanyai tanítók népismerete, kötődésük a településükhöz morális elvárásként fogalmazódott meg *Drozdy Győző* nemzetgyűlési felszólalásában is: „a tanyai iskolákba olyan tanítók kerüljenek, akik ismerik az ottani életet (...)”, így talán a tanórán kívüli tevékenységekben is nagyobb odaadással vennének részt (*Pesti Hirlap, 1926. február 13. 6.*).

A népművelés teendőin kívül az államigazgatási feladatokhoz kapcsolódóan alkalmanként előforduló tevékenységek jelenthettek még plusz munkát. Központi feladatként a választások alkalmával szavazatszámológépként voltak jelen, de felmerült a Nemzetgyűlésben, hogy a tanyai közegben az elemi iskolák mellett felállítandó napköziotthonok létesítése és működtetése is feladatukká váljon, továbbá a postamesteri feladatok ellátása is megfogalmazódott. A VKM szemlélete, illetve a nemzetgyűlési javaslatok konfliktust generáltak, mivel a vidéki közegben tevékenykedő tanítók legtöbb esetben egyben kántorálási feladatokat is elláttak, így feladataik bőven adódtak. (A kántortanítók finanszírozásának problémáiról előzőleg már beszámoltunk.) A vidéki Magyarország esetében „a jegyzők és tanítók, papok és orvosok és mindazok, akik hivatott vezetői a magyar falvaknak” felelősek a gondjaikra bízott népességért. Ezt a szellemi vezetőszerpet erősíti a trianoni döntés hatodik évfordulójára, 1926. június 4-én 4 órára tervezett országos megemlékezés, melynek keretében a „tanítók vezessék a megemlékezést a gyásznapról” (*Pesti Hirlap, 1926. június 3. 13.*). A tanítók vidéki közegben betöltött jelenlétét jól szemlélteti, hogy Bud János és *Szabóky Alajos* politikai korteskörútján a mohácsi választókerületbe érkezve a község tanítója tolmácsolta a helyiek kívánságait. A közösség szellemi vezetésére aspiráló vagy a közösségi tevékenységük révén azzá váló tanítók egy jelentős része a leventemozgalomban is aktívan részt vett, sőt Klebelsberg részéről prioritásként fogalmazódott meg, hogy a leventeoktatás a népnevelés szerves részévé váljon, ezért az ebben résztvevők és szerepük szinte megkérdőjelezhetetlenné vált. Ebből kifolyólag a vidék társadalmában privilegizált szerepet betöltő tanítók, amennyiben erre vágytak, kiteljesedhettek, illetve további feladatokkal szembesülhettek, A leventemozgalomban való tanítói részvétel kényszere csak implicit módon jelenik meg a sajtóban. *Mikes János* gróf szombathelyi püspök is utalt arra, hogy a tanítók levente-oktatótanfolyamokon való részvétele elvárt és kívánatos.

A tanítókat érintő bűnügyi hírek jelentős számban kerültek közlésre 1926-ban. A publikált tartalmakat három nagyobb csoportra osztottuk: 1. bűnügyekben elkövetőként érintett tanítók, a 2. csoport az áldozatként megjelenő tanítók, akiknek státuszát, foglalkozását közli az orgánus. A 3. csoportba azokat a tanítókat és bűncselekményeiket soroltuk, akik a szakmájukkal összefüggésben kerültek a lapok oldalaira. A munkavégzésük során követtek el bűncselekményeket.

Feltárva a sajtótartalmakat és ismerve a Horthy-korszak politikai történéseit egyet kell értenünk *Földes Béla* gondolatával, mely szerint „a bűnügyi statisztika sem társadalometikai, sem igazságpolitikai tekintetben nem nyújthat teljes és tiszta képet” (1936. 694.). Ennek oka többértű. Az egyik a Horthy-korszak nemzetpolitikájában és a kommunista restaurációtól való félelmében keresendő, melynek következtében a fennálló hatalom képviselőit kiemelkedő jogi védelemben részesítette. A másik, az I. világháborút követően az új társadalomkép kialakítása és az ehhez szükséges jogszabályalkotás büntethetett olyan cselekményeket, melyet korábban elfogadott vagy megtűrt (*Földes, 1932*). Ide sorolhatjuk a gazdasági-egészségügyi-technikai fejlődés következtében normaszegéssé váló területeket is: közegészségügy, a munkásvédelem, a forgalom-igazgatásügy, a deviza- és valutapolitikai intézkedések vagy a megnövekedett autóforgalom következtében megszorodott közúti baleset okozása esetét (*Földes, 1936*).

Érdeemes néhány adatsor segítségével áttekintenünk a bűncselekmények és az abban érintettek számának alakulását 1922 és 1926 között. 1922-ben 300 ezer, 1923-ban 319 ezer, 1924-ben 322 ezer, 1925-ben és 1926-ban jóval kevesebb, 258 ezer és 246 ezer elkövető ellen folyt vizsgálat. Az eljárás alá vont személyek közel 15–20 százaléka ellen hoztak elmarasztaló ítéletet: 1922-ben 46 ezer, 1923-ban 58 ezer, 1924-ben 59 ezer, 1925-ben közel 48 ezer és 1926-ban 40 ezer (*Szabó, 1938. 541.*).

A rendőrségi razziák során előfordult, hogy körözött bűnözőket sikerült rabosítani, köztük súlyos bűncselekmények miatt rendőrségi eljárás alá vont tanítót: „Az előállított egyének között volt két veszedelmes, körözött ember”, az egyik, *Szász Ferenc* volt tanító (*Az Est, 1926. január 31. 5.*). A lopás, rablás, betörés, sikkasztás, erőszak – mind megjelent a bűnügyi hírekben, amikor tanítók voltak az elkövetők. *Az Est* június 2-án számolt be arról az esetről, ahol egy hónapi fogházra ítélték lopásért egy vidéki tanítót. A tudósítás révén betekintést nyerhetünk abba a szomorú tanítói mikrovilágba, ahol egy havi fizetés eltulajdonítása is megváltással érhetett fel egyeseknek. A tanító, akiről egyébként orvosi szakvélemény is megállapította alkoholfüggőségét és több ízben volt a szegedi elmegyógyintézet lakója, felesége gyógykezelésére használta fel az elloptott összeget (2. oldal). Elkövetőként került a lapok oldalaira az a tanító, aki sétálás közben minden előzmény nélkül ütlegetni, fojtogatni kezdett egy járókelőt Budapesten. Elmebajtt állapítottak meg nála. Egy nem mindennapi bűnesetről számolt be a *Pesti Hirlap*. Az egyik Miskolc közeli református község tanítója sárospataki tanítóképezdei oklevelet hamisított magának, mellyel 36 éven át tanított a községben (12. oldal). Az eset több szempontból is jelzi a falusi tanítók szinte „megkérdőjelezhetetlen szaktudását” saját környezetében.

Az áldozattá válás egyik kategóriája és így a bűnügyi hírek egyik speciális területe az öngyilkosságot elkövetők köre. Az öngyilkos tanítók egy része az új feladat-



végzési helyre delegálás miatt döntött úgy, véget vet életének. Az, hogy ez mennyire valós indok egy öngyilkosághoz, a lapokból nem derül ki, de tény, nem egyedi esetről van szó: „Már Endre tanítót vidékre akarták helyezni, „elkeseredésében (...) veronállal megmérgezte magát” (Az Est, 1926. január 3. 9.). A fővárosban kimagasló az öngyilkosságot elkövetők száma, és közöttük tanítók és tanítónők is előfordulnak. Leggyakoribb ok: családi viszály, válás, majd ezt követi az anyagi ellehetetlenülés, a harmadik pedig a szerelmi bánat miatti öngyilkosság vagy öngyilkossági kísérlet (Balla, 1925). Az öngyilkosságokról konkrét információkkal – egy-két esetet nem számítva – nem rendelkezünk, így a tanítók, tanítónők társadalmi helyzetével kapcsolatos általános érvényű magyarázatokkal szolgálhatunk, illetve Budapest speciális helyzetétére világítunk rá, amikor az öngyilkosságok mögöttes indokait keressük. Az egyéni krízisek egyik oka az anyagi megbecsülés hiánya, mely együtt járt a társadalmi megbecsültség hiányával is. A tanítók nem tartoztak a középosztály-középpolgárság tagjai közé, melynek oka a végzettségben és az elérhető fizetés nagyságában keresendő (Kövér és Gyáni, 2006. 281.). A gazdasági lecsúszás, a megélhetési nehézségek frusztráló erővel bírtak. Továbbá a tanítókkal szemben a forradalmi időkben betöltött szerep miatt indított megbízhatósági vizsgálatok és büntetés esetén a pályáról történő száműzetés a kiszámítható életpályába vetett hitet kérdőjelezte meg. A numerus clausus, illetve az antiszemitizmus a politikai kultúra fontos részévé vált (Tomka, 2020. 31.), mely egy újabb bizonytalansági faktor lett az érintett tanítók körében. Másik aspektusból is érdemes megvizsgálnunk az önmaguk ellen forduló tanító(nő)k esetét. Az 1920-as évek második felében a tercier szektorban megjelenő női munkavállalók aránya az országos átlag 30 százalékához képest az elemi népiskolai tanítóság körében 40 százalék volt, sőt Budapesten a nem állami tanítók közel 70 százaléka nő volt (Kiss, 1929. 51.). A nőtlen/hajadon, párkapcsolat nélküli élet a tanítók, tanítónők esetében a pálya egyik neuralgikus pontjává válhatott. A nők térfoglalásának egyik sarkaltos területe – ahogy Gyáni Gábor fogalmaz – „egy sajátos női cölibátus” megjelenése, hiszen a hajadon tanítónők aránya a húszas-harmincas években 54,5–60 százalék között mozgott (Kiss, 1929. 62.; Gyáni, 1987. 377.; Takács, 2017. 153.). A házasodási, párválasztási nehézséget fokozta a tanító(nő)k alacsony társadalmi presztízse, és ez főleg a nagyvárosokban jelentett a társadalmi érintkezés, az ismerkedés esetén nehézséget. A falusi, tanyai közegben dolgozó tanítónők esetében pedig fordítva: a mikrotársadalmi közeg alacsonyabb képzettségi-társadalmi szintje hathatott frusztrálóan a párkereső tanítókra. Továbbá az egyéni aspirációk tekintetében érdemes kiemelni, hogy a húszas évek második felétől jelent meg erőteljesebben és a közbeszédben is vita tárgyát képezte a „tanítónői túltermelés”. 1927/1928. évben a tanítónőjelöltek aránya 57,7 százalék volt (Kiss, 1929), mely ekkor még az iskolaépítési hullám miatt nem okozott tömegesen elhelyezkedési és így egzisztenciális nehézséget a női végzettek számára, de a tendencia, a túlképzés jól nyomon követhető. Továbbá a Budapesten végzettek és így a Budapesten elhelyezkedni szándékozók esetében a vidéki fenntartók sem kínáltak vágyott jövőképet. Az állami beosztás elnyeréséért viszont áldozatot szükséges hozni, akár egy vidéki tanítói állás elfogadásával vagy kockázatot vállalni a visszautasítás felvállalásával. Fontos kiemelni, hogy a vizsgált időszakban az öngyilkosságok száma Budapesten európai viszonylatban is kiemelkedően magas volt. 1920–1925 között 5050 öngyilkosság történt a fővárosban. A kétszer nagyobb lélekszámú Béccsel, az ötször nagyobb

lélekszámú Párizssal megegyező a Budapesten elkövetett öngyilkosságok száma (Balla, 1925. 2.). Mind a tendenciára, mind az újságok „publikációs kényszerére” a politika is reagálni kényszerült, mivel úgy ítélték meg, a nagy publicitás fokozza a maguk ellen forduló emberek számát (Sipos, 2020). Nem csak az olvasókra gyakorolt hatást egyértelműsítik, hanem a többi sajtótermék számára is követendővé válhat, ezáltal tematizálhatja a közbeszédet egy-egy sajtórepzetentáns által reflektorfénybe állított eset, téma (Yip, Chen és Chen, 2011).

Az első világháborút követő bűncselekmény-emelkedés és az egyre agresszívebb bűnelkövetés a hadi cselekmények traumájából is fakadhatott (Gyáni, 2005). A súlyos bűncselekményeket sok esetben a háború után illegálisan a lakosságnál maradt lőfegyverekkel követték el, mely így extrémítása folytán szinte kívánkozott a lapok oldalaira.

Az oktató-nevelő munka hatalmi jellegéből fakadóan a tanulói kiszolgáltatottság, a szubmisszív jelleg jelen volt a hétköznapi pedagógiai gyakorlatában: a testi fenyegetések különböző formái a jogszabályi szigorítások ellenére továbbéltek a mindennapokban (Frank, 2018; 2019). A tanító az érzelmek, a szexualitás terén is éreztetheti hatalmát, amelyet felerősít tanító és neveltje közötti jelentős kor- és műveltségbeli, bizonyos esetekben a társadalmi különbség. A normalitás–abnormalitás skálája mentén értelmezett praxistevékenység a diákkal létesített szexuális kapcsolatot egyértelműen elítéli, normaszegő, üldözendő cselekedetnek számít. Bár nem volt jellemző a bűnügyi tartalmú cikkek rengetegében, de a társadalmi felháborodás, illetve a normaszegés súlyossága okán szükséges láttatnunk ezen tartalmakat is. Megjegyeznénk, hogy az újságok által bemutatott bűnesetek valószínűsíthetően magas látenciáról tanúskodnak.

A praxissal összefüggésben, a tanító szakmai tevékenysége folytán került rendőrkézre az a vállalhatatlan tett elkövető tanító, aki agyonlőtte tizennégyéves szerelmét, majd magával is végzett (Az Est, 1926. május 5. 7.). 1926. január 1-én számolt be a *Pesti Hírlap* egy fonyódi tanító által elkövetett szexuális bűncselekmény-sorozatáról: „a tanító borzalmasan visszaélt a nevelésére bízott fejletlen apró leánykák tudatlanságával”, a tanítót „példátlan hidegvérrel és állatias ösztönrel végrehajtott bűnhalmazattal vádolnak” (14. oldal). A vádlottat öt év fegyházra ítélte a kaposvári bíróság.

### *Politikai szerepvállalás*

1926 decemberében nemzetgyűlési választásokra került sor Magyarországon. A választáson elsőprő többséget szerzett a kormánypárt (84%). Az utólagos elemzések egyértelműen mutatják, hogy elsősorban a nyílt szavazású választóközetek biztosították ezt a jelentős arányt. Az MSZDP és a liberális pártok kivétel nélkül csak a titkos szavazású kerületekben tudtak nyerni, de így is jelentős mandátumvesztéseget szenvedtek el az előző választáshoz képest (Turbucz és Nagy, é. n.).

A Nemzetgyűlésben többször is visszatérő téma volt az iskolákban zajló politikai agitáció, a politikai véleménynyilvánítás, a tanórai vagy az iskolai programokon megnyilvánuló politizálás, továbbá a pedagógusok szerepvállalásának kérdésköre. A politika ágensei – kormánypárti és az ellenzéki képviselők – egymást hibáztatták azért, mert folyamatosan érkeztek olyan hírek, hogy az oktatási intézmények falai között az igazgatók, a pedagógusok a kormány mellett vagy éppen ellene szólaltak

fel, illetve a helyi jelöltek esetében mekkora mértékben és milyen formában nyilvánultak meg. Gyakran az is feszültséget okozott, amikor az iskola távol kívánta tartani magát az aktuálpolitikai ügyektől. Az ellenzéki képviselők felrötták a miniszternek, hogy engedékeny, sőt kifejezetten megengedő a kormányt támogató propaganda iskolai jelenléte esetében. *Fábián Béla*, a Nemzeti Demokrata Párt képviselője szerint „az iskola az izgatás fészke” és ebben komoly felelősség terheli a minisztert, aki hagyja az oktatási intézményeket a mindennapi politika részévé válni (1926ax. 9.). Ezzel szemben Vasadi-Balogh György úgy véli, a kommunisták vitték be a politikát az iskola falai közé, és először ők törekedtek a tanítóság megnyerésére, a szakma átpolitizálására. Az évvégi választáshoz közeledve az országban a mindennapi diskurzus részévé vált az induló jelöltek programjának és személyének megítélése, mellyel kapcsolatosan egy triviális esetet mutat be *Az Est*. A monori választási kerülethez tartozó elemi iskola tanítónője a diákjaival mimetizálta a helyi jelöltek versenyét, és a játék végén az osztály választott a két politikus közül. Ezt követően a tanító megjutalmazta a kormánypárti jelöltre szavazó diákokat, akik egyébként kisebbségbe kerültek a „voksoláson”. A monori képviselőjelöltek egyike a regnáló ellenzéki *Pakots József* (Nemzeti Demokrata Párt) volt, aki egyébként az 1922. évi választáson győzedelmeskedett. Pakots a főváros közoktatásügyi bizottságában exponálta az iskolai propaganda megjelenését. Tudomása szerint az előző évben kipattant frankhamisítási ügyet<sup>3</sup> egyes tanítók hazafias akcióként kommunikálják az iskolában. Az iskolában zajló – főleg kormányzati – propaganda szinte általános jelenség, ugyanis Rassay Károly szegedi programbeszédében is kitért arra, hogy „a tanyákon a tanítók nyíltan agitálnak az egységes párt mellett és a tantermek falára plakátokat aggasztanak” (*Az Est*, 1926. november 30. 5.). Budapesten is problematikus volt a politikai aggitációk iskolai megjelenése. A helyzet annyira általánossá válhatott, illetve visszás volt, hogy a szakmai munka biztosítása érdekében Purébl Győző oktatási tanácsnok bejelentette, „levélben szólította fel a tantestület tagjait, hogy ne foglalkozzanak politikával” (*Pesti Hirlap*, 1926. február 14. 13.). Az Állami Tanítók Országos Egyesülete is sérelmezte, hogy a kormányzat kevésbé kíséri figyelemmel az iskolai helyi hatóságok tevékenységét. Nyilatkozatukban jelezték, hogy a tanerők, köztük a tanítók ki vannak téve a helyi politikai erők küzdelmeinek, gyakorta beavatkoznak az iskola belső életébe, beleszólást kívánnak a praxisfeladatokba. Az állami tanítók között is jelenlévő elégedetlenséget – melyet a statusrendezést kísérő ellenállás alapjaiban meghatározott – a vezetőség ősszel is érzékelt, ezért az októberi nagygyűlés előkészítésekor Galla Endre elnök külön kérte, hogy aktuálpolitikai megnyilvánulások ne jelenjenek meg a felszólalók beszédeiben. Az állam térfoglalását és az egyházi autonómia sérelmének minősítette *Raffay Sándor* evangélikus püspök, hogy a most létesülő tanyai iskoláknál első ízben az állam nevezi ki a tanítókat. A VKM pontosította, illetve jelezte, mely szempontok szerint zajlik majd a kinevezés. Ennek értelmében – bár a minisztériumé a végső szó – a felekezeti iskoláknál a fenntartó felekezetével megegyező vallású tanítót neveznek majd ki. Más fenntartású iskolák esetében a tanulók többségének vallását tekinti mérvadónak a minisztérium (1926ba. 8.).

---

<sup>3</sup> A témában lásd Ablonczy Balázs (2008): A frankhamisítás. Hálók, személyek, döntések. *Múltunk*. 1. 29–56.

Az év első hónapjában a fővárosi demokrata blokk kezdeményezte a húszas évek első felében politikai és vallási okokból meghurcolt – fegyelmi eljárás alá vont – tanítók és tanárok reparálását. A fővárosi képviselők egyöntetűen úgy vélték, hogy „a fegyelmi eljárások során történtek igazságtalanságok”. Három érintetti körnek kívántak utólagos kárpótlást nyújtani: a fegyelmivel elbocsájtott tanerőknek, a B-listára helyezettnek és „végül pedig a szabadkőműves és a zsidó igazgatóknak tanítókká és tanárokká való degradálása” esetében. Budapesten nagyságrendileg 700 tanító ellen indult korábban eljárás és zárult súlyos büntetéssel az ügye. A főváros képviselői között az az álláspont alakult ki, hogy a korábbi tanügyi osztályvezetőnek, *zilahi Kiss Jenőnek*<sup>4</sup> „a döntései esetében bizony igen sok ítéletet ma már a legszélsőbb jobboldali körök sem írnák alá”. Első körben 15 tanító és tanár kezdeményezte az újrafelvételét (*Az Est*, 1926. január 31. 4.). Decemberre az eljárások már abba a szakaszba értek, hogy 35 tanító és tanerő esetében megszületett a támogató döntés, melyet segített azon szempont is, hogy sokuk kiemelkedő szaktudású tanerő. Mivel „a főváros ügyis foglalkozik a tanítás modernizálásával és fejlesztésével, ezeket a munkaezőket alkalomadtán szintén be fogja állítani a főváros tanügyi gépezetébe” (*Az Est*, 1926. december 25. 4.). Nem volt ennyire egyértelmű a fegyelmivel elbocsájtott tanerők visszavételének támogatottsága. A *Magyarság* cikke szerint a kormány az újrafelvételi kérelem benyújtására megszabott határidőtől többször is eltekintett, mely mögött a főváros hadjáratát érzékelték, „amelyet a radikális ellenzék a városházán keresztül vezetett a kommün alatt kompromittált tanítók érdekében” (1926bd. 3.). Drozdy Győző nemzetgyűlési képviselő is felrótta a fővárosnak a tanítókkal szemben megindított korábbi eljárásokat. Felszólalásaiban erőteljesen megkérdőjelezte a korábbi tanügyi vezetők szakmai és emberi magatartását. Úgy vélte, hogy a tanítók korábban a fővárosi tanügyi vezetés utasításai szerint jártak el, majd „ugyanez a tanács a kommün bukása után nem tesz egyebet, mint irtóhadjáratot folytat azok ellen, akik az ő rendeletét komolyan vették”. Drozdy ellen a Tanítók és Tanárok Nemzeti Szövetség megvádolt vezetői, *Cserni József* halálát követően özvegye, továbbá *Ekamp Nándor* és *Vándori Dezső* sajtópert indított. A sajtóperrel kapcsolatosan megjelent terjedelmes cikk szerint a tanítóság esetében két szervezet rendelkezik tényleges és elismert képviseleti joggal: a Magyarországi Tanítók Országos Szövetsége és a Budapesti Tanítóttestület. Drozdy szerint nem csak ő véli úgy, hogy megnevezettek nem legitim képviselői a tanítóságnak, hiszen „megindulásakor a tanítóképző tanárok nyíltan kijelentették, hogy *nem kaphatók embervadászatra*, nem ismerik el a Tanítók Nemzeti Szövetségét a magyar tanítók és tanárok képviseletének” (*Az Est*, 1926. február 7. 6.). De nem csak Drozdy ellen indult az inkriminált témában sajtóper. *Lázár Miklós* 1925. december 5-én a főváros közoktatásügyi bizottsági ülésén felemlgette *Keressy György*, a Veres Pálné utcai iskola igazgatójának kettős szerepét. A tárgyaláson Lázár védője bizonyítani kívánja Keressy politikai múltjának változékonyságát. Tanúk tömegének meghallgatását indítványozta abból a célból, hogy bizonyítsa, a Tanítók és Tanárok Nemzeti Szövet-

---

<sup>4</sup> Nem szándékunk *zilahi Kiss Jenő* munkásságának megítélése, de szükséges megjegyez-nünk, hogy a korábbi fővárosi tanügyi vezető tevékenységével kapcsolatosan igen sok kritika fogalmazódott meg, melyekre a legtöbb esetben sajtóperrel reagált. *zilahi Kiss Jenő* sajtópöre *Feleky Géza* ellen (*Az Est*, 1922. nov. 5.); „Korunk legnagyobb embere.” (*Órai Ujság*, 1924. márc. 2.)

sége, amelynek Keressy alelnöke volt, törvényellenesen működött a tanárok és tanítók felfüggesztése körül. (Az Est, 1926. április 15. 2.). Év végén – az előzőhöz hasonló – politikai színezetű bírósági ügy került a lapok oldalaira, mely szintén a tanerők háború utáni politikai alapú elbocsájtását feszegette. Gárdonyi Jenő hírlapíró zilahi Kiss Jenő alpolgármesterrel kapcsolatosan fogalmazta meg azon állítását, mely szerint a húszas évek elején politikai alapú tisztogatás zajlott a fővárosi tanerők között. Zilahi Kiss szerint jogos lépés volt az igazgatók tanárokká, tanítókká degradálása, a beosztott tanítók elbocsájtása, mivel „a háború előtt sok tanító olyan mozgalomban vett részt, amelynek célja a vallásoktatásnak az iskolákból való kiküszöbölése volt” (Az Est, 1926. november 24. 5.).

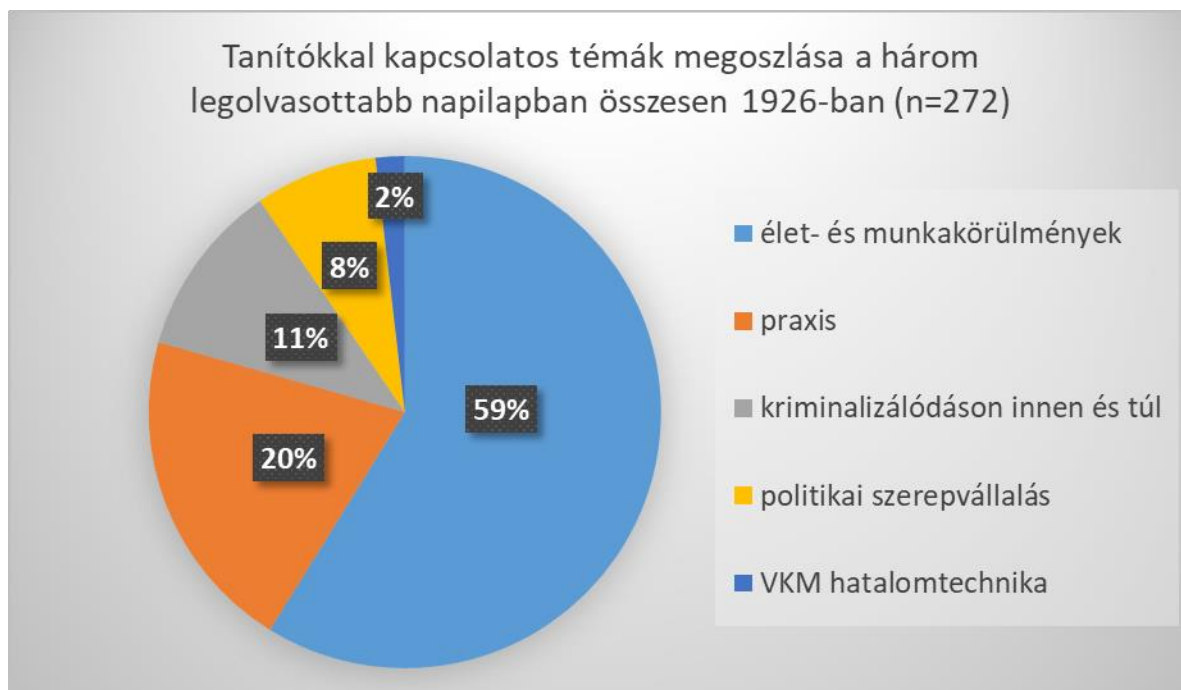
#### A kutatás kvantitatív eredményei

A vizsgált korpuszt 272 kódolt egység képezte. Megvizsgáltuk a tanítókat érintő tartalmak orgánumonkénti arányát. (1. diagram) A három lap (Az Est, Magyarság, Pesti Hirlap) publikációs aránya jelentősen eltér egymástól. A Magyarságban megjelent tartalmak mennyisége (59%) több mint a másik két orgánumban együtt (41%). Legkevésbé Az Est tartotta fontosnak, hogy a tanítóságról szóló információkat közöljön olvasótáborával (18%).



**1. diagram. Tanítókkal kapcsolatos témák előfordulásának megoszlása a három legolvasottabb napilapban 1926-ban**

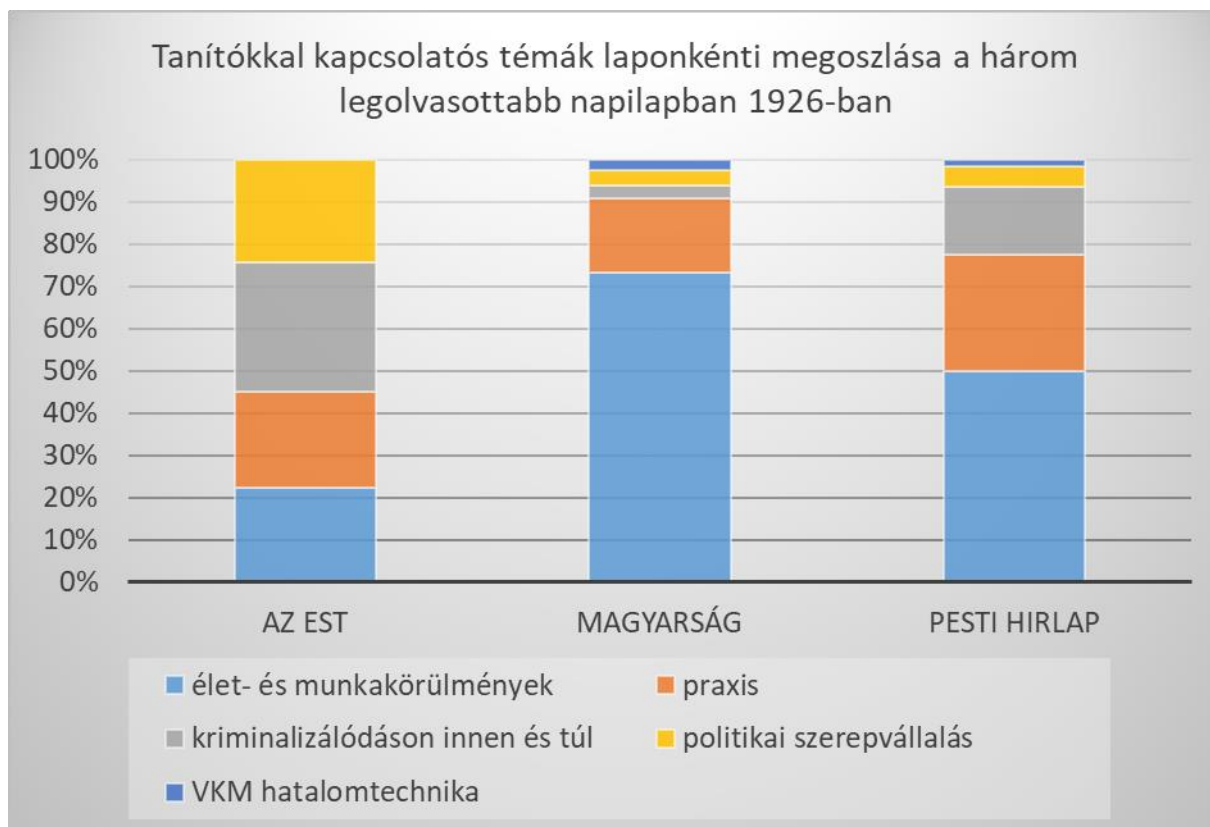
Szintén megvizsgáltuk a témák egymáshoz viszonyított megoszlását. Világos és egyértelmű mintázat rajzolódott. (2. diagram.)



**2. diagram. Tanítókkal kapcsolatos témák megoszlása a három legolvasottabb napilapban összesen 1926-ban**

1926-ban a lapokban dominánsan jelen lévő téma az *élet- és munkakörülmények* (59%), azon belül is a státusrendezéssel kapcsolatos tartalmak voltak. A kvantifikálás eredményeképpen láthatóvá vált, hogy a lapok jelentős arányban jelenítették meg olvasóik számára ezt a kérdéskört. Jelen volt a praxissal kapcsolatos tartalom (20%), a tanítók kriminalizálódása (11%) és a politikai szerepvállalás kérdésköre (8%).

A vizsgált három orgánium témaválasztásaiban jelentős aránytalanságokat tapasztalhatunk. (3. diagram) Az élet- és munkakörülmények, a praxis, a tanítók kriminalizálódása, a politikai szerepvállalásról szóló beszámolók eltérő mértékben jelentek meg a vizsgált három lapban. A *Magyarság* kiemelten foglalkozott a tanítók anyagi helyzetével, a státusrendezéssel. A publikált tartalmainak több mint 73 százaléka érintette ezt a területet. Tehát egyértelműen látszik, hogy a *Magyarság* különösen fontosnak tartotta a *tanítók életkörülményeinek* láttatását. Az év során folyamatosan beszámolt a tanítógyűléseken megfogalmazott álláspontokról, kritikai észrevételekről, megosztott olvasói leveleket, melyek a tanítók sanyarú sorsáról szóltak, gyakran aprólékosan taglalva a jövedelmi helyzet változását és egyben cáfolva a VKM politikai üzeneteit. A lap a kritikai élt megtartva hangsúlyozta azon tanítói álláspontot is, mely szerint minden körülmények között szem előtt tartják a nemzet érdekeit: nem akarnak sztrájkolni. Az újság a VKM reakcióiról is tudósított, főleg a nemzetgyűlési felszólalások alkalmával, de alapvetően a tanítógyűlésekről szóló tudósítások biztosították a keretet. Az orgánium jól láthatóan elsődlegesen a tanítók érdekeit, sérelmeit tolmácsolta az olvasóknak. Ezen kívül érdemlegesen (17%) a praxis ügyeit jelenítette meg, ezzel szemben a tanítók politikai szerepvállalásával (4%) és a kriminalizálódásukkal alig foglalkoztak a lapnál (4%).



**3. diagram. Tanítókkal kapcsolatos témák laponkénti megoszlása a három legolvasottabb napilapban 1926-ban**

Az *Est*ben bulvárlap jellegéből fakadóan 1926-ban már hangsúlyosabban jelent meg a tanítók esetében a kriminalizálódást (31%), valamint ebben a lapban válik ismételten erőteljes témává a tanítók politikai szerepvállalása (25%), melynek egyik szegmense a közműn alatti tevékenységeikért száműzött tanító(nő)k rehabilitációja. Az élet- és munkakörülmények, valamint a praxis 22-22%. Legkevésbé *Az Est* foglalkozott a tanítók életkörülményeivel (22%).

A *Pesti Hirlap* az élet- és munkakörülményeket 50 százalékban, a praxist 27 százalékban, kriminalizálódást 16 százalékban, a politikai szerepvállalást pedig 5 százalékban, a hatalmi harcról szólót 2 százalékban jelenítette meg. A *Pesti Hirlap* esetében is elmondható, hogy a tanítók életkörülményeinek bemutatásának szentelt jelentős teret (50%).

### Felhasznált források

#### Sajtóforrások

2 heti fogház megrágalmazásért. Az iskolaigazgatók degradálásának epilógusa. *Az Est*, 1926. október 24. 5.

241 elővezetés egy razzsián. Két körözött egyén is volt köztük és hét kitiltott. *Az Est*, 1926. január 31. 5.

5319. *Az Est*, 1926. december 16. 1.

- A felekezeti és fővárosi tanítóknak most se utalták ki a státuszrendezési különbözetet. *Magyarság*, 1926. február 23. 3.
- A felekezeti szempontok érvényesülése az új tanyai iskolákban. *Pest Hirlap*, 1926. október 9. 8.
- A felekezeti tanárok státuszrendezése. *Pest Hirlap*, 1926. április 2. 9.
- A felekezeti tanítók a státuszrendelet revízióját kérik. *Magyarság*, 1926. május 9. 2.
- A felekezeti tanítók státuszrendelete a minisztertanács elé kerül. *Magyarság*, 1926. március 13. 6.
- A főváros közoktatásügyi bizottsága hétfőn folytatja a tanszemélyzet státuszának tárgyalását. *Magyarság*, 1926. április 18. 11.
- A fővárosi tanítók a státuszrendezés újabb sérelmének megszüntetését követelik. *Magyarság*, 1926. április 15. 7.
- A fővárosi tanítószövetség az iskolaszéki szervezet átalakítását kívánja. *Magyarság*, 1926. szeptember 14. 4.
- A hódmezővásárhelyi országos tanítógyűlés a státuszrendezés sérelmeit tárgyalja. *Magyarság*, 1926. június 15. 2.
- A KANSz ülése. *Pesti Hirlap*, 1926. május 20. 13.
- A kántortanítónak nincs szabadnapja. *Magyarság*, 1926. március 12. 8.
- A katolikus tanítók a tüdővész ellen. *Magyarság*, 1926. október 12. 7.
- A Katolikus Tanítók Országos Szövetsége pénteken délelőtt küldöttségileg keresi fel a kultuszminisztert. *Magyarság*, 1926. március 12. 9.
- A kormány revideálja a kommün alatt kompromittált tanítók ügyét. *Magyarság*, 1926. március 10. 3.
- A kultuszminiszter a Nemzetgyűlésben feloszlattal fenyegette meg a tanítószervezeteket. *Magyarság*, 1926. május 12. 3.
- A kultuszminisztérium elutasító választ adott a tanítók memorandumára. *Magyarság*, 1926. május 11. 6.
- A magyar tanítószövetség gyűlése újból megállapította a tanítószövetség sérelmeit. Távolállnak minden szélsőséges mozgalomtól. Mit mond a sérelmekre vonatkozóan a kormány? *Pest Hirlap*, 1926. május 15. 7.
- A református tanítók közgyűlése. *Pesti Hirlap*, 1926. december 4. 10.
- A tanítók államsegélyét harmincéves jegyzőkönyvek alapján állapítják meg. *Magyarság*, 1926. február 28. 3.
- A tanítók elkeseredetten sürgetik sérelmeik megszüntetését. *Magyarság*, 1926. január 16. 10.
- A tanítók és a pióca- meg herbatea-gyűjtés. *Pesti Hirlap*, 1926. február 13. 6.
- A tanítók gyűlésén a kultuszminiszter ígéreteinek betartását követelik. *Magyarság*, 1921. március 31. 5.
- A tanítók országos szövetsége válaszolt a kultuszminiszter vádjaira. *Magyarság*, 1926. május 15. 6.
- A tanítószövetség fája és a kultuszminiszter fenyegetései. *Magyarság*, 1926. május 29. 6.
- A tanítószövetség tiltakozik a kultuszminiszter fenyegető kijelentései ellen. *Magyarság*, 1926. május 13. 5.



A trianoni gyász évforduló. *Pesti Hirlap*, 1926. június 3. 13.

Agyonlőtte tizennégy éves szerelmét, azután maga ellen fordította fegyverét a tarpai tanító. *Az Est*, 1926. május 5. 7.

Anyagi és erkölcsi rehabilitációt kapnak az ártatlanul elbocsátott fővárosi tanerők *Az Est*, 1926. december 25. 4.

Az Athenaeum új képes ABC-je. *Az Est*, 1926. szeptember 5. 4.

Az iskolaorvosok működése. *Pesti Hirlap*, 1926. február 13. 13.

Balla Antal: Budapest az öngyilkosok városa. *Pesti Hirlap*. 1925. szeptember 6. 2. o.

Baltazár püspök a konvent munkaprogramjáról. Ma kezdődik a háromnapos közgyűlés. *Az Est*, 1926. május 27. 5.

Bestiális tanító. *Pesti Hirlap*, 1926. január 1. 14.

Bethlen semmi áron nem akar elmenni. *Magyarság*, 1926. február 17. 4.

Bizottságok egész sora foglalkozik a státuszrendezéssel. *Az Est*, 1926. február 10. 4.

Családunkat nem tudjuk eltartani. A polgári iskolai tanárság mozgalmat indít sérelmeinek megszüntetésére. *Magyarság*, 1926. április 17. 4.

Drozdy nagyon súlyos vádjai a kurzustanerők ellen. Hatszáz tanúval tudja bizonyítani, hogy a politika mocsarába süllyesztették az iskolát. Négy megvádolt vezető rágalmazási pöre Drozdy ellen. *Az Est*, 1926. február 7. 6.

Egy hónapi fogházra ítélték egy tanítót lopásért. *Az Est*, 1926. június 2. 2.

Elemiiskolai reformok. *Magyarság*, 1926. augusztus 3. 7.

Főváros. A tanács levélben szólította fel a tantestület tagjait, hogy ne politizáljanak. *Pest Hirlap*, 1926. február 14. 13.

Fővárosi tanítószék a tudóvész ellen. *Pesti Hirlap*, 1926. október 2. 16.

Genf előtt és Genf után. *Magyarság*, 1926. január 9. 10.

Harminchat évig tanított hamis oklevéllel. *Pest Hirlap*, 1926. április 30. 12.

Hetvenkét vörheny és tizenkét kanyaró megbetegedés a fővárosban. Nincs vörhenyjárvány Budapesten. *Magyarság*, 1926. október 8. 6.

Huszár Károly volt miniszterelnök a tehetségek védelméről és támogatásáról. *Pesti Hirlap*, 1926. július 20. 5.

Interpellációk a nemzetgyűlésen az adósérelmekről és Benes beszédéről. Vannay László ügye alkalom a levante-oktatók megtámadására. *Magyarság*, 1926. február 25. 9-10.

Kedves Klebelsberg gróf! *Az Est*, 1926. december 17. 9.

Középkori „tétemény”-historia egy somogy megyei faluban. Egyszerű szerelmi történet, melyet boszorkányságnak tekint a nép. *Pesti Hirlap*, 1926. október 31. 5.

Megjelent a felekezeti tanítók státuszrendelete. Az értékegységet méltánytalanul állapította meg a kormány. *Magyarság*, 1926. április 8. 2.

Megkezdődött a tanügyi fegyelmi ítéletek revíziója. *Az Est*, 1926. január 31. 4.

Mikes János gróf szombathelyi püspök főpásztori levele. *Magyarság*, 1926. szeptember 1. 6.

Pályázatok. A biharnagybajomi református egyház, hét tanerős iskolájához, férfitanítói állásra, pályázatot hirdet. *Néptanítók Lapja*, 1926. 59. 3-4. sz. 33-34.

Pályázatok. Az erdőtelki r. kath. elemi népiskolához helyettes-tanítói állásra pályázat hirdettetik. *Néptanítók Lapja*, 1926. 59. 1–2. sz. 33.

Rákosi Jenő: Iskola és népnevelés. *Pesti Hírlap*, 1926. február 16. 1.

Rassay programbeszéde. *Az Est*, 1926. november 30. 5.

Sokorópátkai dicséri a kultuszminisztert - Izgalmas jelenet a Kultuszminiszter és Fábian Béla között. *Az Est*, 1926. május 13. 9.

Tanár- és tanítóüldözés a járásbíróóság előtt. Elnapolták a Keressy-Lázár rágalalmazási pert. *Az Est*, 1926. április 15. 2.

Tanárok és tanítók az alkoholizmus ellen. *Pest Hírlap*, 1926. július 24. 15.

Tanügyi hírek. *Magyarság*, 1926. január 6. 11.

Újabb sérelem éri a felekezeti tanítókat. *Magyarság*, 1926. március 30. 2.

Vagy Budapest vagy halál. *Az Est*, 1926. január 3. 9.

Vass József a nemzetgyűlésben nyilatkozott a vidéken támadt zavarokról. Szükség esetén egyes helyeken visszaállítja a lakások kötött forgalmát. *Magyarság*, 1926. május 13. 4.

#### Szakirodalom

Ablonczy Balázs (2008): A frankhamisítás. Hálók, személyek, döntések. *Múltunk – Politikatörténeti folyóirat*, 53. 1. sz. 29–56.

Benisch Artúr (1927): Elemi népoktatásunk fejlődése az összeomlás után. *Néptanítók Lapja*, 60. 1–2. sz. 36–39.

Braun Virginia és Clarke Victoria (2012): Thematic analysis. In: Cooper Harris, Camic Paul, Long Debra, Panter Abigail T., Sher Kenneth és Rindskopf David (szerk.): *APA handbook of research methods in psychology. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. 2. köt. American Psychological Association, Washington, DC. 57–71. <https://doi.org/10.1037/13620-004> Letöltés ideje: 2019. 12. 23.

Földes Béla (1932): A bűnügyi statisztika problémái. *Magyar Statisztikai Szemle*, 10. 4. sz. 243–255.

Földes Béla (1936): A bűnügy irányvonala. *Magyar Statisztikai Szemle*, 14. 8. sz. 694–698.

Frank Tamás (2018): Tanítóóság a korabeli bulvársajtó tükrében az 1930-as évek hajnalán. *Különleges Bánásmód*, 4. 3. sz. 39–54.

Frank Tamás (2019): Iskolai testi fenytés reprezentációja a Horthy-korszak bulvársajtójában. In: „Értékteremtő tudomány” *Magyar Tudomány Ünnepe 2019*. Semmelweis Egyetem Pető András Kar, Budapest. 85–100.

Gergely Endre (1933): Mit tehet a lelkész és a tanító a népegészségügy terén? *Magyar Népegészségügyi Szemle*, 1. 2. sz. 50–57.

Gyáni Gábor (1987): Női munka és a család Magyarországon (1900–1930). *Történelmi Szemle*, 30. 3. sz. 366–374.

Gyáni Gábor (2005): A bűnözés Horthy-kori történetéhez. *Történelmi Szemle*, 47. 3–4. sz. 381–392.

- Karácsony Ilona (2018): Az intézményesült iskola-egészségügyi ellátás részvétele az iskolai egészséges életmódra nevelésben, a felvilágosítástól a teljes körű fejlesztésig. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből*. International Research Institute, Komárno. 143–152.  
<http://www.irisro.org/pedagogia2018januar/41KaracsonyIlona.pdf> Letöltés ideje: 2021. 01. 10.
- Kéri Katalin (2015): Leánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon (nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alapozással). Kronosz Kiadó, Pécs.
- Kiss József (1929): *Nők a tanítói pályán*. Dunántúl Egyetemi Nyomdája, Pécs.
- Kiss László (2015): A magyar közegészségügy fejlődése a közegészségügyi gondolkodás kialakulásától az állami közegészségügyi rendszer kiépítéséig. PhD disszertáció. Eötvös Lorán Tudományegyetem Társadalomtudományi Doktori Iskola, Budapest. [https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/44529/kiss\\_laszlo\\_doktori\\_ertekezes.pdf](https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/44529/kiss_laszlo_doktori_ertekezes.pdf) Letöltés ideje: 2021. 05. 11.
- Klestenitz Tibor (2018): Sajtó és újságírás Trianon árnyékában. In: *Háborúból békébe: A magyar társadalom 1918 után*. MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont Történettudományi Intézet, Budapest. 347.
- Kövér György – Gyáni Gábor (2006): *Magyarország társadalomtörténete a reformkortól a második világháborúig*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Lipták Dorottya (1992): A sajtó szerepe a nagyvárosi tömegkultúrában a 19. század második felében. In: *Gazdaság, politika, kultúra: Tanulmányok Kelet-Közép-Európa történetéből*. Közép- és Kelet-Európai Akadémiai Kutatási Központ, Budapest. 175–200.
- Mazzoleni Gianpetro (2002): *Politikai kommunikáció*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh András (2013): A néptanítói szakismeretek konstrukciós folyamatai a 20. század elején – A Néptanítók Enciklopédiája példája alapján (1911–1915). *Magyar Pedagógia*, 113. 2. sz. 101–118.
- Németh András (2014): A pedagógus professzió történeti kutatásának főbb irányai és elméleti koncepciói. In: *Iskola a társadalmi térben és időben 2013*. Pécsi Tudományegyetem, „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 21–44. [http://nevtudphd.pte.hu/sites/nevtudphd.pte.hu/files/files/iskola\\_a\\_t\\_rsdalmi\\_t\\_rben\\_s\\_id\\_ben\\_2013\\_1\\_.pdf](http://nevtudphd.pte.hu/sites/nevtudphd.pte.hu/files/files/iskola_a_t_rsdalmi_t_rben_s_id_ben_2013_1_.pdf) Letöltés ideje: 2020. 11. 10.
- Németh András (2017): Az életreform-kommunák és a reformpedagógiai közösségi nevelés elveinek forrásai és 19. századi előzményei. In: Németh András és Pukánszky Béla (szerk.): *Gyermekek, tanárok, iskolák – egykoron és ma*. Tanulmányok a 90 éves Mészáros István tiszteletére. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 80–100.
- Okolicsányi-Kuthy Dezső (1933): Tuberkolózis – az egészségügyi félcivilizáció betegsége. *Magyar Népegészségügyi Szemle*, 1. 1–3. sz. 6–8.
- Ormos Mária (2012): A népszövetségi kölcsön, 1924. *Kis-Magyarország életre keltése*. *Rubicon*, 23. 232. sz. 78–82.

- Parrasin József (1927): Budapest tuberkulózis-halandóságának magatartása. *Városi Szemle*, 13. 765–787.
- Pogány Ágnes (2003): A Pesti Victoria Gőzmalom összeomlása. *Korall – Társadalom-történeti folyóirat*, 4. 14. sz. 98–116.
- Quint József (1927): Az olvasás tanítása és az olvasmánytárgyalás. *Néptanítók Lapja*, 60. 41–42. sz. 11–13.
- Rébay Magdolna (2012): Az arányosabb és igazságosabb teherviselés jegyében. Javaslato k a (felekezeti) népiskolák finanszírozásának reformjára a Horthy-korszakban. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 345–364.
- Sántha Kálmán (2015): *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Sipos Balázs (2004): A politikai újságírás mint hivatás. Nyilvánosság, polgári sajtó és a hírlapírók a Horthy-korszak első felében. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Sipos Nikoletta (2020): „A nagyváros az öngyilkosság melegágya” A Horthy-kori Budapest öngyilkosságainak kontextusai (1929–1941). *Clio Műhelytanulmányok*, 1–53.
- Sz. L. (1927): Az iskolák a népegészségügy szolgálatában. *Városi Szemle*, 13. 335–337.
- Szabó Béla (1938): Jogszolgáltatás. *Magyar Statisztikai Szemle*, 16. 4. sz. 539–542.
- Székelyhidi Hammer Dezső (1927): Az országos fertőtlenítő tanfolyamról. *Városi Szemle*, 13. 854–861.
- T. Kiss Tamás (2013): A kulturális közteherviselés klebelsbergi modellje. *Szín*, 18. 1. sz. 9–25.
- Takács Zsuzsanna Mária (2017): Tanítónők a magyar társadalomban a 20. század első felében. Életpálya egy memoár lapjairól. *Taylor Gazdálkodás- és Szervezéstudományi folyóirat*. 9. 3–4. sz. 150–157. <http://acta.bibl.u-szeged.hu/55009/> Letöltés ideje: 2021. 05. 14.
- Tomka Béla (2018): Az első világháború és a trianoni béke gazdasági hatásai Magyarországon. In: *Háborúból a békébe: A magyar társadalom 1918 után; Konfliktusok, kihívások, változások a háború és az összeomlás után*. MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont Történettudományi Intézet, Budapest, 347.
- Tomka Béla (2020): A Horthy-korszak társadalom- és gazdaságtörténetének kutatása: újabb eredmények és viták. In: *A Horthy-korszak vitatott kérdései*. Kossuth Kiadó, Budapest, 17–32.
- Turbucz Dávid és Nagy Béla (é. n.): 1926. Nemzetgyűlési választások. <https://tti.abtk.hu/terkepek/1926-nemzetgyulesi-valasztasok> Letöltés ideje: 2021. 12. 10.
- Yip Paul S. F. – Chen Feng – Chen Ying-Yeh (2011): The impact of media reporting of suicide on actual suicides in Taiwan, 2002–05. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 65. 10. sz. 934–940. <http://www.jstor.org/stable/23052140> Letöltés ideje: 2018. 12. 20.

## **What is (not)known about the Human Principle in Conductive Education? – An inquiry**

Berger-Jones, Annamaria

This paper's main focus is to explore what is known and what is not known about the Human Principle (HP). The HP is an aspect of the Conductive Education (CE) philosophy that I will argue, is under-explored. I will position this inquiry in the post-qualitative paradigm – using the 'Posts' as a paradigm facilitates a move into a flattened, less rigid space where dominance and power can be challenged. (St Pierre, 2020) This has the potential to offer a productive way of seeing the complex and non-linear nature of CE (Lambert, 2021).

I will provide a summary on what has already been written about the HP offering my experiences to aid contextualising of the concept. My aim is to demonstrate how applying the 'Posts' to my inquiry is helpful in the meaning-making of CE. Some of the language/terminology used will be specific to this paradigm choice. To aid their understanding, key concepts used, will be introduced; including diffraction, the threshold and intra-actions.

26 CE publications will be read using diffractive analysis – a methodological tool with something new to offer. Extracts from a conversation with an expert<sup>1</sup> from the field of CE will be inserted throughout this paper to enrich its narrative, instead of interpreting what was said by them, further aligning the study with 'Posts' thinking. The author will be very present: I will offer an entangled piece of thinking with theory and my discovery of intra-actions. This paper was born out of a pilot enquiry I carried out for a submission on a taught doctoral programme.

### **Setting the scene**

My initial problematizing started along the following lines: the philosophy of CE seems to be an intangible concept; it is not written down or even comprehensively articulated verbally.<sup>2</sup> Consequently, CE as a profession does not appear trustworthy, hindering the voicing of its essence through theory. As a result, CE has a low academic profile. Yet the methodology of CE is concrete, its application seemingly straightforward. Therefore, CE is viewed as 'a hands on' treatment, which requires the acquisition of practical skills rather than an immersion in theory. In a quest to 'fit in' practitioners working in CE seek measurable outcomes to prove (or disprove) the effectiveness of the system. These tend to be based around improvements in motoric functions; Pintér (2019, 2020) found 36 empirical research studies spanning from 1972<sup>3</sup> till 2019 looking at measurements in CE. Conductors feel over-looked by other professionals; they are challenged in theorising their beliefs and articulating the complexities of the system. There seems to be a professional identity crisis – a sort of imposter syndrome – amongst conductors (Blackburn, Ward, 2020).

These issues signal, I believe, the presence of a strong theory-practice binary tension. It seems likely this stems from the beginning of the profession when its

---

<sup>1</sup> Will be referred to as the 'interviewee' from here on.

<sup>2</sup> Sutton identified this issue in the mid 1980s.

<sup>3</sup> The very first study.

founder, Professor Pető, took the role of a practitioner to develop CE rather than a theorist to articulate it (Sutton, 1986). Yet the methodology of CE cannot exist without its underlying philosophy and the philosophy relies on the methodology to stay current – they are entangled and are in an ongoing intra-action<sup>4</sup> (Barad, 2007). This to a degree, has been recognised by Funk (2002: 101) as she described CE as a system where: “each concept is interrelated with the others and they are valid only within these interconnections”. Kállay (2019) is advocating the importance of the theory-practice link, as she explains how practice is led by theory and in return practice encourages further theorisation. My ‘interviewee’ acknowledged this:

*Yes, you got to have the two together. Otherwise a philosophy is just an empty belief system. So the two have got to come together. And fundamentally then your methodology is the thing that changes and develops because the world changes. If you want to modernise something you have to change the methodology.*

A theory-practice binary exists in other fields. According to Brookfield (2017: 171) teachers tend to be cautious of theory, viewing it as the “enemy of practice”. This is curious as during the training of conductors, equal importance has been placed on theory and practice (Hári, 2014) and this is still the case today. Despite that, practitioners detach themselves from theorising leaving that job for academics. From the other side, it could be argued that conductors would rather spend their time ‘doing the work’ than talk about it amongst themselves or write about it for others to understand. My ‘interviewee’ shared an interesting perspective – highlighting issues around insecurities, identity and a lack of drive to publish:

*It's not between ourselves we need to discuss it... That is because we have a shared philosophy. I don't need to articulate it. I might get defensive because somebody has challenged my belief... I think conductors don't do it publicly because we are questioned by everybody else. So we are not going to do that to each other. We get more defensive with each other than anybody else because our philosophy is constantly being challenged by other professional.*

Having recognised the difficulties posed by this binary, I want to disrupt it. I intend to be thinking at the limit of my ability to know; “putting philosophical concepts to work via disrupting the theory/practice binary by decentring both and instead showing how they *constitute or make one another*”<sup>5</sup> (Jackson, Mazzei, 2012: 5). Due to logistical constraints, I decided to concentrate on one part of the CE philosophy – the HP. I feel it is overlooked in comparison to orthofunction, another philosophical building block. As an under-explored theory, it would inevitably have implications to practice.

The guiding questions<sup>6</sup> for this paper, which I want to clarify for myself and others, are:

- How is the HP portrayed (if at all) and contextualised in writing?
- What can be known about the HP through diffractive analysis?
- How could the concept of intra-actions help us understand the relationships suggested in the HP?

---

<sup>4</sup> This concept will be explored in detail further on.

<sup>5</sup> Emphasis original.

<sup>6</sup> In other paradigms this would be referred to as the research questions.

## The HP

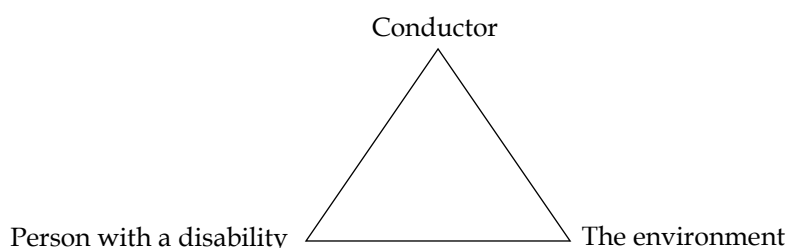
I reviewed key texts and could only find one document written by Hári (1988), which promises to explicitly discuss the HP. Interestingly none of the primary source books' indexes I have looked at, contain the term 'human principle' yet without an exception they all list 'orthofunction'. I checked all UK undergraduate (UG) dissertation<sup>7</sup> titles spanning back 20 years as well as some post-graduate research projects and not one of them<sup>8</sup> were concerned with the HP. The response of my 'interviewee' to this was:

*...the sort of research that has gone on has been driven by a need to get an acceptance of CE and also to get a qualification... So in order to do that, you have to measure. You can measure the impact of the HP but you cannot measure the HP because it is a belief system and by definition will vary within each single individual. The HP is not a tangible thing that you can find any kind of test for.*

In other words, it is suggested that the HP is something that can be felt or believed in. But it cannot be scientifically measured or logically explained. As such I posit that it has not been viewed as interesting or lucrative enough to investigate. For that reason, I believe, this strongly indicates the necessity to be succinct with our message on what the HP is/means in order to convey a compelling narrative. The importance of the CE philosophy, I feel, is acknowledged and respected amongst conductors. However, there is no concrete written definition or explanation of what the HP is to strengthen professionals' convictions of its importance. Could it be impossible to define? I will argue the way CE has been positioned has not enabled the meaning-making of the HP.

What is actually known about this 'elusive' concept? The term was coined by Dr Mária Hári in a paper she wrote in 1988. Despite the fact that this text is titled 'A humán alapelv a konduktív nevelésben' or 'The human principle in Conductive Education' there is no definition over its 5 pages. No explanation is offered as to why the concept is not defined. I used a 2014 reference for this document, which was republished in a bilingual memorial book. I read the text in both languages alongside each other to ensure nothing was lost or misrepresented in translation.

For the benefit of our UG students in the UK, the HP is often explained as a conceptual framework and displayed as a triangle:



---

<sup>7</sup> In conductive education.

<sup>8</sup> Including my own.

In her paper, Hári (2014) discusses each of these three elements in detail calling the conductor a “catalyst” as they are integral in successful conduction. The person with the disability is described as a learner who needs to become active and motivated. Her emphasis is very much on their ability to learn – their potential. It is therefore the conductors’ task to create the right conditions to facilitate this learning process. The external environment must serve the conductors’ purposes therefore it has to be structured. This environment helps conductors to ensure confidence can grow, as security and motivation are felt by the learner. It is vital that people are invested in their own learning, they must take ownership of it. It could be summarised that the conductors’ job is to create intention – a desire to act – rather than just improve performance. Hári (2014) goes on by claiming that if a person with a disability has intention and is able to realise that intention, then they are able to do what they want. In other words, to me, this is where the transformative nature of CE lies; it empowers individuals! Furthermore, Hári (2014) explains that conductors add something of themselves to help the creation of intention; therefore, it should be acknowledged, that conductors are fully dedicated to this process. She continues by explaining how it is paramount that the person works within an emotional context as feelings influence the desire to act so conduction has to happen in a positive and supportive environment. It can be said that conductors facilitate people to find their own solutions – scaffolding their learning to ensure they are not mechanically coping or remaining passive. Hári (2014) stresses that learning requires the active engagement and interest, which has to start with the creation of intention as opposed to merely changing physical function. Let me try to put this more briefly, the HP is about respect and a demonstration of a true belief that all human beings, regardless of damage to their central nervous system, poses a basic behaviour – the capacity to learn (Hári et al, 1991). To me the HP is about exploring, nurturing and showcasing potential – potential in the person with a disability, normally overlooked by society and the medical model of disability. Fittingly, Kohn (2005: 93) called CE a “liberating pedagogy”; he noticed how conductors were primarily concerned with the creation of intention rather than physical or cognitive achievements – echoing Hári’s words. According to my ‘interviewee’ the HP is a hugely important aspect of CE:

*A fundamental part of the philosophy and approach. It is a way of thinking.*

*HP gives me a standpoint, a starting place, which is that every human being has potential.*

Problematizing the idea of the triangle: the conductor tends to appear on the top, viewed as the one who has the most influence on the bottom two elements. Indeed, it is the conductor who has the belief in the person’s potential to change and also the one who creates a positive and supportive environment where learning and transformation can happen. At a surface level there are no issues with this and concepts such as the teacher expectancy effect supports this (Howard et al, 2015). It is accepted that teachers’ high expectations have a direct impact on their students’ performance (Szumski, Karwowski, 2019). Nevertheless, this hierarchical view unsettles me as it ignores the agency of the person with the disability and neglects the dynamic relationship amongst all three parts. Drawing on my experience from the first national lock down, when my CE practice had to move to digital delivery – changing the ‘environment corner’ of the triangle as sessions were held in people’s homes on a screen. I am able to confirm from my experience the transformative and



empowering aspect of the HP remained unaffected! With that in mind, continuing with the idea of a triangle – a contour, which is not rigid; its three points can be any way up as long they are connected with three lines, the shape will be unaffected. The balance of the inside is flexible, as long as the three angles equate to 180° degrees. This notion of flexibility is applicable to the HP, as it was demonstrated during online delivery. Therefore, I would argue that the encounters in the HP need to be explored through ‘Posts’ theory in order to mobilize *something* in the profession.

### Paradigm shift

In the post-qualitative territory, much of the terminology used in quantitative and even in qualitative research are debated, and their ‘fitness for purpose’ is questioned<sup>9</sup>; words such as methodology, data, analysis. After much consideration, it was decided that I would use familiar phrases from other paradigms but their connotations would be through a post-qualitative understanding in a different context carrying altered significance (Jackson, Mazzei, 2012). I was mindful not to get trapped in what St Pierre (2020) calls a “methodological prison”.

Inspired by the ideas of Barad (2007), I used diffraction as a method. Furthermore, encouraged by Jackson and Mazzei (2018) my thinking with theory was treated as a process methodology, something without a formula that is not prescriptive or rigid. The process is not linear but dynamic, giving the researcher a different angle<sup>10</sup> to ask previously unasked questions to encourage the thinking of the ‘un-thought’. Diffractive analysis could be the perfect tool to prevent me from being complacent in the way that I think about and treat research. Process methodology, “...an onto-epistemological creation of the new from *within*”<sup>11</sup> (Jackson, Mazzei, 2018: 1238), is not about trying to answer questions that might *close down thought*, instead, the focus is on posing problems to provoke thought (Jackson, Mazzei, 2018).

Prompted by these provocations, I felt confident that theory would allow me to ask the right questions – un-silencing my voice. I am certain that traditional methods of enquiry relying on representationalism have not enabled the meaning-making of CE or the HP, it has been in plain sight waiting to be discovered, emergent in its *becoming*. Prior to the commencement of any field work, the ethical integrity of the study was considered and approval was gained.

The planned methods were: one interview or to move away from ‘methodologizing’ (St Pierre, 2020) a conversation with an authoritative figure in CE and a diffractive review of 26 publications on CE. The participant was specifically selected based on their level of experience, academic status and standing within the CE community. A participant information sheet and a consent form were produced and sent by email. The invitation was accepted and a mutually convenient date and time was agreed to meet via MS Teams as the interview could not take place face-to-face due to the Covid-19 restrictions. The conversation was recorded and then transcribed protecting anonymity. As a post-qualitative inquirer, I also made sure to listen to the

---

<sup>9</sup> This is evidenced in much of the work of St Pierre, Mazzei, Jackson, MacLure and Taguchi amongst many others.

<sup>10</sup> I like to think of this as ‘attitude’.

<sup>11</sup> Emphasis original.

encounter responsibly (St Pierre, 2020), not only to what was being said but also acknowledging intra-actions.<sup>12</sup> The transcript was sent for a review to the 'interviewee', which was accepted with one minor alteration request. All publications used for the purposes of the diffractive analysis are available online or in the Conductive College Library.<sup>13</sup>

## **Key concepts**

In this section, before interrogating the findings, I would like to offer an explanation of some of the key 'Posts' concepts put to work in this paper. I believe this should aid the reader to connect with these ideas and see how this paradigm choice has something to offer not only to this paper but perhaps to the profession.

### *Diffraction*

According to Barad (2014) diffraction can help to question binaries. Diffraction is a term used widely in physics to explain patterns of difference unique to wave behaviour (Barad, 2007). To facilitate a move away from sameness, to avoid reproducing something we already know, Barad highlights the difference between two optical phenomena: reflection and diffraction (Jackson, Mazzei, 2013; Barad, 2007). When using reflection, a widely used method in qualitative research (Mazzei, 2014), themes of mirroring sameness is produced; whereas diffraction has the ability to produce something new (Barad, 2007). Barad (2007) demonstrates this through the example of water meeting an obstruction – the waves react by bending and overlapping, changing their behaviour through the process. In other words, when faced with a problem, by intra-acting with the 'obstacle' the inquirer will have the ability to produce something unexpected.

Diffraction might be a "physical phenomenon" yet it is also a useful methodological approach, which enabled me to "respond to differences and how they matter" (Barad, 2007: 71). In contrast, reflection is about accurately copying what is already there and known – therefore, it is representationalism (Barad, 2007). In other words, diffraction challenges representationalism and undoes man-made binaries. In my application, diffraction or interference was used as a helpful obstacle, rather than a stumbling block. Something to make me stop, re-turn, re-think! Providing a space for reinvigoration by placing me into the threshold.

### *Threshold*

I think of the threshold as a space full of possibilities. Mazzei and Jackson (2012) liken it to a passageway, which needs to be connected to other spaces or else, it has no purpose. By attaching the threshold to different things, "other things, different from itself", something new can be created (Mazzei, Jackson, 2012: 450). The concept of the threshold served as my starting point and thinking with theory created opportunities to attribute other ways of seeing. Jackson and Mazzei (2018) offer the

---

<sup>12</sup> This concept will be explored shortly under key concepts.

<sup>13</sup> At the NICE Centre for Movement Disorders in Birmingham, UK.

threshold as a dynamic place enabling the researcher to problematize. Therefore, the threshold provided the perfect space of 'in-betweenness' where my doubts, thinking and feelings could "function immanently in their becoming" (Mazzei, Jackson, 2012: 454). Consequently, I strived to use the threshold as a place for transformation to prevent the reproduction of what is already known (Jackson, Mazzei, 2013). After all, by crossing the threshold something invigorating can happen (Jackson, Mazzei, 2012).

### *Intra-actions*

Intra-action is also a physics term, which refers to "relationships between multiple bodies... they are always affecting or being affected by each other" (Taguchi, 2012: 271). Barad (2007) focuses on the contrast between intra-action and inter-action. When referring to interactions it is implied that the *things* interacting, already have their own agency, they are separate of each other. Intra-actions on the other hand recognise that the *things* mutually constitute to each other's *becoming*. Intra-action takes away the boundaries between the subject and object, instead focuses on how they emerge from the encounter (Barad, 2007), indicating a dynamic relationship (Lambert, 2021). Using the concept of intra-actions to understand the dynamic relationships in CE between the conductor, the person with the disability and the environment, I believe, it could present an opportunity to articulate and conceptualise the HP.

Distinguishing between inter- and intra-action signals a conceptual shift. In order to understand how and why certain intra-actions impact upon us, our way of viewing the world must be challenged – our ontological and epistemological stance must be reviewed. Barad (2007) claims that the two cannot be separated therefore she calls it onto-epistemology – knowing in being.

### **Using diffractive analysis with Publications**

Barad (2007: 25) described diffraction as an act of reading "...insights... through one another". Since then, Mazzei and Jackson developed this concept and coined it 'thinking with theory'<sup>14</sup> while Taguchi calls her application of it 'diffractive analysis'. Taguchi (2012: 268) claims that diffraction offers another methodology: "diffraction entails the processing of ongoing differences". Diffractive analysis requires the researcher to work with the data and acknowledge that the data works with the researcher – the relationship needs to be "understood as a co-constitute force" (Taguchi, 2012: 272). The idea is to use the data to work the theory and to use the theory to create something different from the data (Jackson, Mazzei, 2013). In other words, the data and the researcher become entangled and as such their intra-actions must be recognised. The person cannot be distanced from the data as during the analysis the researcher is in the process of 'knowing-in-being' (Barad, 2007). Or as Taguchi (2012: 265) put it: "a *becoming-with* the data as a researcher"<sup>15</sup>. Diffractive analysis allows the researcher to move away from habitual ways of treating the data

---

<sup>14</sup> I will be using the terms 'diffractive analysis' and 'thinking with theory' interchangeably.

<sup>15</sup> Emphasis original.

(Mazzei, 2014). Just as in nature through diffraction waves are disrupted, in research terms, the production of sameness is prevented making way for something new (Mazzei, 2014; Barad, 2007). Therefore, analysing the data is not about interpreting it or searching for the truth, instead the aim is to discover an already existing reality, which has not showed itself yet (Taguchi, 2012). As such perfect to guide this inquiry.

There was a collection of 26 CE publications gathered together for a historic document analysis as part of my original research interest. I decided to use these documents, keeping them in the random order they were filed for the purposes to explore what is known and not known about the HP.

Influenced by Mazzei and Jackson, my aim was to read these publications while ‘thinking with theory’ - I wanted to read with Barad’s intra-actions. I needed the text to reveal something new, rather than just to reproduce/mirror knowledge and understanding, which I already had (Barad, 2007).

Decade of publication <sup>16</sup>	Numbers written in that era
1960s	2
1970s	2
1980s	9
1990s	5
2000s	3
2010s	3
2020s	3

Out of the 26, one document was in Hungarian, the rest in English. There were 19 journal articles, 4 book chapters, 1 conference paper, 1 standalone piece and 1 blog post. Finding the most written documents in the 1980s is unsurprising as the second wave of CE entering the UK happened during the end of that decade, attracting a lot of interest. 6 publications spanning from the late ‘60’s to the early ‘80s were authored or co-authored by the same person - Ester Cotton, who had a strong interest in CE. Back then, Westerners were seeking a written theoretical explanation of CE in a language they could understand as there was none, they had to make their own (Sutton, 1986). This inevitably would have been based on their interpretation of what they saw therefore, it must be acknowledged that Cotton was a physiotherapist - a professional with a medical view of disability<sup>17</sup>. This would have influenced her construction of CE; based on her background the motoric elements of the system would have been of the highest importance. Consequently, silencing the importance of intra-actions emerging from each encounter between the conductor ↔ person with the disability ↔ environment.

Without diffraction, I would have read these documents looking for ‘what is written about the HP?’. I would have found what I already knew: nothing is written explicitly about it; it is not a concept that is being problematized. While reading with Barad, I was asking: ‘What intra-actions are there within the conductor ↔ person

<sup>16</sup> An overview of the publications.

<sup>17</sup> In contrast to CE - more in the camp of the social model of disability.

with the disability ↔ environment?’ and ‘How do these matter?’. In other words, reading diffractively not only changed the questions being posed but as such altered the very nature of the line of inquiry.

When *re*-reading already read publications diffractively, a different coloured highlighter was used. The use of different colours invited a new way of reviewing the texts – the publications showed themselves in a ‘different light’, revealing *other* information! Half of the used publications<sup>18</sup> (6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 24, 25, 26) did not discuss the HP or any of its three related areas. Interestingly there was a common dominator; all 13 texts focused on measurable outcomes – describing CE as a treatment, looking at motoric and functional elements in search of numeric and scientific data. This rigid approach dismissed the pedagogic and transformative nature of CE, rejecting the importance of intra-actions in the HP.

Texts: 1, 2, 19, 21, 23 revealed the most followed by: 3, 4, 5, 7, 12, 15, 20, 22. There were references to parts of the HP and a recognition that these are important aspects of CE but were not connected together as inter-dependant elements. I came across a number of re-occurring phrases, which highlighted this well:

*putting children in a favourable learning situation, the room must possess the right atmosphere, expectation, motivation, growing confidence, relationships, actively engaged. Shared pleasure, the group, children helping each other, strong emotional involvement*

There were some specific expressions, which signalled the importance of conductors’ role with the person in the environment:

*“the conductor accompanies the children in their progression” (2)*

*“the security in the children is produced by the conductors” (3)*

*“the conductor creates the intention in the person to act” (4)*

*“the conductor adds something of themselves” (19)*

Based on these accounts, the conductor is the one with the ‘power’. It is portrayed that their agency is the only one which matters. As a practicing conductor I have to disagree with this message. The HP creates opportunities where each encounter matters as the conductor and the person with the disability intra-act with/in the environment, they constitute of each other’s *becoming*.

### **Inter or Intra -view?**

Taguchi (2012) positions a traditional interview’s aim as an act of trying to interpret what the interviewee means in order for the researcher to then construct something intelligible held together with themes emerging from the collected data. Therefore, what is achieved is an identification of differences or sameness based on already acknowledged concepts (Taguchi, 2012). I wish to move away from interpretation and representationalism, instead to ‘open up the data’ to discover something new (Mazzei, Jackson, 2012). I was inspired by the idea of Kuntz and Presnall (2012: 732) who were eager to present the interview “as a wholly engaged encounter”. Following Barad’s theorisation on intra-actions, Kuntz and Presnall (2012) coined their concept *intraview* to indicate a co-creation among/within, rather than simply between the interviewer and interviewee. They claim that the traditional interview is mostly used to abstract information from the written transcript through coding,

---

<sup>18</sup> These numbers collaret with the numbering used in Appendix.

categorising and generalising. Instead of seeing the interviewee as the 'subject' whose answers need interpreting, Kuntz and Presnall (2012: 740) suggest treating an *intraview* as a fully connected encounter within: "meaning transforms us because we extend beyond ourselves". I took note of Jackson and Mazzei (2013) warning about the limits of an interview as a methodological tool. Accepting that the conversation had, could 'only' produce data, which is "partial, incomplete and is always in the process of retelling and remembering" (Jackson, Mazzei, 2013: 262).

The conversation I had with an authoritative figure in CE, lasted one hour on MS Teams, providing both an audio and a visual recording. This enabled me to watch the reactions of my 'interviewee' to my questions and comments as well as their facial expressions and gesturing during their narrative. Most of which I missed previously, partly because I was taking notes. Watching the recording gave me a unique opportunity to observe from the 'outside' seeing how I was implicated in the process whilst remembering what it felt like from the 'inside'. I saw myself get lost with enthusiasm, forgetting my surroundings - being transported into the space of my 'interviewee'. I found this helpful in moving away from meaning-making based on the heard encounter only and instead considered the intra-actions produced *with* the participant, myself and the data (Jackson, Mazzei, 2012).

For our conversation, the 'interviewee' was in their office a place inhabited only by them, which is representational of the hierarchical status they hold. A person viewed as 'in the know', who holds both power and knowledge (Jackson, Mazzei, 2012). They sat away from their computer, at a table where they normally hold meetings - where I had my job interview. Yet, wearing a practitioner's uniform, this is not unusual at all. Jackson and Mazzei (2012) talk about a suit and the image it portrays onto its wearer and the confidence it gives. If a suit signifies status, I would argue that a uniform suggests that its wearer identifies as a practitioner. The uniform expects its wearer to act and think in a certain way and show solidarity towards the profession as somebody who understands its inner workings. An understanding a high manager could never have. The uniform implies that its wearer is not an imposter but someone who belongs, who is not removed. The choice of attire conveys an image, an embodiment of what matters to us, which in turn will impact our intra-actions within our environment.

My 'interviewee's role of active practitioner, lecturer and high manager are all entangled; this came through in their positionality during our conversation. This person is somebody who dedicated their life's work to CE. Yet they must remain realistic and grounded to meet financial demands required by running an organisation. It is unsurprising that there was a conflict in the narrative given, with a need to explain and perhaps justify certain things. A habit to problem-solve and offer up advice. Therefore, it has to be accepted that the 'interviewee' would have chosen to reply to my questions in a particular way - emphasising certain things, introducing ideas while leaving some thoughts out. What was being said had already been interpreted by them, and they would have already 'made meaning' of the narrative they chose to share (Jackson, Mazzei, 2012). This is the very reason why in the post-qualitative paradigm researchers avoid interpreting the interviewee's narrative. Instead, the conversation had is used, like in this paper, to enrich the inquiry by adding a layer to it.

My 'interviewee' described the HP as a fundamental part of the philosophy without which CE would not exist. HP guides how a conductor approaches a situation and sees potential where society might see a disability. They went onto saying:

*...the environment is what I create it to be, it's not a static thing, it's not a room and I don't have to be a victim of the environment. I can actually influence the environment. So a part of that HP approach is that link in between how am I viewing that person but also how am I creating the environment, which is going to enable them to be nurtured. Teaching is a funny word as it feels very autocratic, doesn't matter which way you look at it, it does. I have the knowledge and you don't. Whereas the HP would actually challenge that, saying that the knowledge is actually within the beholder. So how am I now, going to pull that out of them and how am I going to provide an optimal situation, ie environment, which is going to enable them to discover what they didn't know. And I probably didn't know, I just believed that there was something there.*

I kept returning to this same section of the conversation, it kept troubling me. Instead of trying to reflect – reproduce what I have already thought, I needed to re-turn it. Re-turning as opposed to returning, as in: “turning it over and over again” looking for new diffraction patterns (Barad, 2014: 168). The above portrayal of the HP explains its impact well, it demonstrates how a conductor is able to empower the person. It shows the relationship as an interaction between people and the environment as something, which we can influence even change to reduce its impact on the person with the physical disability. The reason I kept problematizing this because it does not show the impact of the person and the environment on the conductor – how these elements constitute of each other's *becoming*. I was returning to this yet again to re-turn it whilst in the bath, where I was physically making diffraction patterns; as my body became the obstacle, which broke the waves I created with the water. I was thinking about diffraction, all the while putting it into practice both in my physical environment as well as cognitively. It is only as a direct influence from Barad (2007) that I am able to see the relationship in terms of ongoing intra-actions between/amongst/with the person ↔ the conductor ↔ the environment. Consequently, my understanding of the HP has shifted. Yet I feel this 'knowing' is already in its ongoing-becoming, the below is loaded with implicit references to intra-actions:

*The one thing with the environment, you are fighting against a social barrier. So very often, the person with the disability, moves into a medical environment and that colours their own beliefs... So they cannot see what you can see because they don't believe in themselves. They might believe in you, so the first thing in the HP is that I got to get somebody to believe in themselves. Once I've done that, they will then create their own environment, which will nurture and help them teach themselves and develop by themselves but it's getting them across and that to me, in current society, is one of the hardest challenges.*

I believe it also highlights the transformative power of the HP, in which the conductor is only the 'catalyst' as described by Hári (2014).

This paper attempted to uncover what is (not)known about the HP through addressing three guiding questions. I confirmed that the HP is not defined or explicitly contextualised in writing but nevertheless, it is portrayed as a strong belief system focusing on potential in the person with the disability in a structured environment led by the conductor. Diffractive analysis revealed 'how much there is'

regarding the HP but not in a format, which conveys a clear or coherent message. Shifting to the post-qualitative paradigm – moving away from representationalism and towards the concept of intra-actions could further the understanding and meaning-making of CE as a transformative pedagogical approach. I set out to make a positive contribution to my field by addressing the lack of focus and understanding surrounding the HP. Through carrying out a pilot enquiry I confirmed that CE lacks a clearly articulated theoretical framework, which I pledge to generate by conceptualising and theorizing the philosophy of CE as part of my doctoral thesis.

## References

- Barad, K. (2007): Meeting the Universe Halfway. Duke University Press, London.
- Barad, K. (2008): Posthumanist Performativity. Toward and understanding of how matter comes to matter. In: Alaimo, S., Hekman, A. (eds.) *Material Feminisms*. 120–154.
- Barad, K. (2014): Diffracting Diffraction. Cutting Together-Apart. *Parallax*, 20(3), 168–187.
- Blackburn, C., Ward, K. (2020): A Conductor's standpoint: an institutional ethnography of conductive education centre in Birmingham, UK. *Practice – Contemporary Issues in Practitioner Education*, Available at: <https://doi.org/10.1080/25783858.2020.1834822>
- Brookfield, S. (2017): *Becoming a Critically Reflective Teacher*. 2<sup>nd</sup> edn. Jossey-Bass, San Francisco.
- Funk, K. (2002): Just Facilitation? *Conductive Education Occasional Papers*, 9, 101–103.
- Hári M., Horváth J., Kozma I., Kőkuti M. (1991): A konduktív pedagógia rendszer hatékony működésének alapelvei és gyakorlata. Nemzetközi Pető Intézet, Bp.
- Hári M. (2014): The human principle in Conductive Education. In: Kollega Tarsoly I. Emlékkönyv Dr. Hári Mária 1923–2001. Pető András Főiskola, Bp., 20–35.
- Howard, L., Li-Ping Tang, T., Austin, M. (2015): Teaching Critical Thinking Skills. Ability, Motivation, Intervention and the Pygmalion Effect. *Journal of Business Ethics*, 128, 133–147.
- Jackson, A., Mazzei, L. (2012): *Thinking with Theory in Qualitative Research*. Routledge, London.
- Jackson, A., Mazzei, L. (2013): Plugging One Text Into Another. Thinking With Theory in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 19(4), 261–271.
- Jackson, A., Mazzei, L. (2018): Thinking With Theory; A New Analytic for Qualitative Inquiry. In: Denzin, N., Lincoln, Y. eds. *Handbook of Qualitative Research*. 5<sup>th</sup> edn. London: SAGE, 1230–1264.
- Jackson, A., Mazzei, L. (2020): Post Philosophies and the Doing of Inquiry, Session 4. [webinar] Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=IS3YugBy2gI> [Accessed 22 November 2020].
- Kállay Zs. (2019): A konduktív nevelés, alapvetése. In: Feketéné Szabó É., Zsebe A. eds. *A konduktív pedagógia kézikönyve – Több mint gyakorlat... Semmelweis Egyetem Pető András Kar, Budapest*, 133–153.



- Kohn, R. (2005): Conductive Education: a liberating pedagogy. In: Maguire, G., Nanton, R. eds. *Looking Back and Looking Forwards – Developments in Conductive Education*. Foundation for Conductive Education, Birmingham, 93–95.
- Kuntz, A., Presnall, M. (2012): Wandering the Tactical. From Interview to Intraview. *Qualitative Inquiry*, 18(9), 732–744.
- Lambert, L. (2021): Diffraction as an otherwise practice of exploring new teachers' entanglements in time and space. *Professional Development in Education*, February 2021. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415257.2021.1884587>.
- Mazzei, L., Jackson, A. (2012): In the Threshold – Writing Between-the-Two. *International Review of Qualitative Research*, 5(4), 449–458.
- Mazzei, L. (2014): Beyond an Easy Sense. A Diffractive Analysis. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 742–746.
- PCA (2011) Professional Standards for Conductors in the UK. CEPEG, Birmingham.
- Pintér H. (2019): A bizonyítékon alapuló gyakorlat a konduktív pedagógiában. In: Feketéné Szabó É., Zsebe A. eds. *A konduktív pedagógia kézikönyve – Több mint gyakorlat... Semmelweis Egyetem PAK, Budapest*, 175–204.
- Pintér H. (2020): Research of evidence based practice in conductive education. *Tudomány és Hivatás*, 5(1), 21–23.
- St. Pierre, E. (2018): Writing Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 24(9), 603–608.
- St. Pierre, E. (2020): Post Philosophies and the Doing of Inquiry, Session 2. [webinar] Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=wJxGcrytx6M> [Accessed 8 November 2020].
- Sutton, A. (1986): Problems of theory. In: Cottam, P., Sutton, A. eds. *Conductive Education. A system for overcoming motor disorder*. Croom Helm, London, 153–177.
- Szumski, G., Karwowski, M. (2019): Exploring the Pygmalion effect: The role of teacher expectations, academic self-concept, and class context in students' math achievement. *Contemporary Education Psychology*. 59. Available at: <http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101787>.
- Taguchi, H. L. (2012): A Diffractive and Deleuzian approach to analysing data. *Feminist Theory*, 13(3), 265–281.
- Taguchi, H. L., St. Pierre, E. (2017) Using Concept as Method in Educational and Social Science Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(9), 643–648.

## Appendix

The below publications are not listed in alphabetic order but in a number order of my reading of them. Their numbers correspond with the numbers as they are used in the text.

1. Cotton, E., Parnwell, M. (1967) From Hungary: the Pető Method. *Special Education*, 56(1), 7–11.
2. Hári, M., Tillemans, T. (1984): Conductive Education. In: Scrutton, D. ed. *Management of the motor disorders of children with cerebral palsy*. London: Spastic International Medical Publications, 19–35.

3. Cotton, E. Grillo, L. (1978): Conductive Education (Pető), *Gaslini*, 10(1), 33–35.
4. Schaffhauser F. (2018): A mozgás, a ritmus és az egyensúly alapfogalmai Pető András gondolatrendszerében. *Logoterápia és Egzisztencia analízis*, X. évfolyam, 3(26), 9–32.
5. Ratliffe, K., Sanekane, C. (2009): Conductive Education – Benefits and Challenges. *Teaching Exceptional Children*, 41(5), 66–72.
6. Feuerstein, R. (2012): The Matchmaker. In: Maguire, G., Sutton, A. eds.: András Pető. Conductive Education Press, Birmingham, pp. xix – xxii.
7. Cotton, E., Parnwell, M. (1968): Conductive Education with special reference to severe Athetoids in a non-residential centre. *The Journal of Mental Subnormality*, 14(26), 50–56.
8. Cotton, E. (1984): Integration of disciplines in the treatment and education of children with cerebral palsy. In: Levitt, S. eds. *Paediatric Developmental Therapy*. Oxford: Blackwell Scientific Publications, 246–258.
9. Cotton, E. (1974): Improvement in Motor Function with the use of Conductive Education. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 16(5), 637–643.
10. Cotton, E. (1983): Conductive education: a structured approach. *Therapy Weekly*, July 28, p. 4.
11. Morgan, A., Hogan, K. (2005): School placement and conductive education: the experience of education administrators. *British Journal of Special Education*, 32(3), 149–156.
12. Beach, R. C. (1988): Conductive education for motor disorders: new hope or false hope? *Archives of Diseases in Childhood*, 63, 211–213.
13. Mallander, O., Söder, M. (2011): Between academization and good craftsmanship. The physiotherapists' ambition to professionalize on the light of the conductive education challenge. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 13(3), 225–238.
14. Tuersley-Dixon, L., Frederickson, N. (2010): Conductive education: appraising the evidence. *Educational Psychology in Practice*, 26(4), 353–373.
15. Sutton, A. (1998): Conductive Education As Exemplar Of The Emerging Paradigm of Dynamic Inclusion, With New Emphases For Educational Research. In: European Conference on Educational Research. Ljubljana, 17–20 September 1998.
16. Pedersen, A. V. (2000): Conductive Education – A Critical Appraisal. *Advances in Physiotherapy*, 2, 75–82.
17. Bochner, S., Center, Y., Chapparo, C., Donnelly, M. (1999): How effective are programs based on conductive education? A report of two studies. *Journal of Intellectual, Developmental Disability*, 24(3), 227–242.
18. Reddihough, D., King, J., Coleman, G., Catanese, T. (1998): Efficacy of programmes based on Conductive Education for young children with cerebral palsy. *Developmental Medicine, Child Neurology*, 40(11), 763–770.
19. Hári M. (1988): The human principle in Conductive Education. Pető Institute, Bp.
20. Blackburn, C., Ward, K. (2020): A Conductor's standpoint: an institutional ethnography of conductive education centre in Birmingham, UK. *Practice – Contemporary Issues in Practitioner Education*. Available at: <https://doi.org/10.1080/25783858.2020.1834822>

21. Lambert, M. (1994): Children's perception of conductive education. *Learning Resources Journal*, 10(2), 39–42.
22. Sutton, A. (1988): Conductive Education. *Archives of Diseases in Childhood*, 63, 214–217.
23. Robinson, R. O., McCarthy, G. T., Little, T. M. (1989): Conductive Education At The Pető Institute, Budapest. *British Medical Journal*, 299(6708), 1145–1149.
24. Patrcik, J. (1989): Cerebral palsy diplegia: improvements for walking. *British Medical Journal*, 299(6708), 1115–1116.
25. Blackburn, C. (2020): The social organisation of conductive education centre in Birmingham. *BERA Blog*. [blog] September 2020. Available at: <https://www.bera.ac.uk/blog/the-social-organisation-of-a-conductive-education-centre-in-birmingham> [Accessed 16 September 2020].
26. Horváth J. (1997): András Pető – a brief biographical sketch. *Conductive Education, Occasional Papers*, 1, 3–8.

## Nehézségek és támogató tényezők a pandémia harmadik hullámában a SE PAK hallgatói körében

Sipeki Irén – Vissi Tímea – Túri Ibolya

### Bevezetés

Jelen tanulmány a Semmelweis Egyetem Pető András Karán, 2021 tavaszán zajlott pandémia-kutatásunk további részeredményeit ismerteti. Az első eredményeket magyar nyelven 2021 júniusában ismertettük, a második részlet angol nyelvű összefoglalója jelenleg publikálás alatt áll.

Az első tanulmányban a COVID-járvány megjelenésével, a társadalmi környezetre gyakorolt hatásával foglalkoztunk, amely a maga kiszámíthatatlanságával átalakította generációk életét, és hatással volt a kialakult általános oktatási struktúrára is<sup>1</sup>. Áttekintettük a mentálhigiénés megközelítés alapjait, kitérve a krízisekre és a krízisek kezelésének ismert megoldási módjaira egyaránt. Bemutattuk azon változásmodelleket, úgymint a „fekete hattyú” vagy a „VUCA”, amelyek ezen váratlan és negatív érzéseket generáló helyzetek kezelhetőségével foglalkoznak. Ma már látjuk, hogy ez a kríziskezelő munka elengedhetetlen, hiszen Magyarországon a COVID-járvánnyal összefüggésbe hozható öngyilkosságok száma megemelkedett, jelezve, hogy az emberek meghatározott része nincsen felkészülve a vírus okozta krízishelyzet hatásainak enyhítésére. Az ismert statisztikai adatok alapján a COVID19 hónapjai alatt a férfiak által elkövetett öngyilkosságok száma szignifikánsan, 18%-kal nőtt, ahhoz a trendhez képest, amely a COVID19 hiányában állt volna elő. A fenti számok ismeretében ismeretében kijelenthető, hogy a teljes populációban szintén szignifikáns, mintegy 16%-os emelkedést lehetett megfigyelni<sup>2</sup>.

Korábban publikált tanulmányunkban ismertettük a pedagógusképzés specifikumait arra fókuszálva, hogy miért gondoljuk kiemelt jelentőségűnek annak a csoportnak a felmérését, akik későbbi szakmai pályafutásukban mintaként is szolgálnak a rájuk bízott gyermekek életében. Ismertettük a kutatás résztvevőit, bemutattuk azokat a kérdőíveket is, amelyeket felhasználtunk az adatgyűjtéshez. Elemeztük a kapott mentális egészségre vonatkozó leíró statisztikai eredményeket a hallgatók, oktatók és gyakorlatvezetők tekintetében, valamint a járvánnyal kapcsolatos lezárások miatt bemutattuk az SE PAK területén életbe léptetett online/hibrid képzési megoldásokat, az ehhez kapcsolódó tapasztalatokat, melyek felhasználása segíthet az oktatási feladatok jövőbeni hatékonyabb megvalósításában<sup>3</sup>.

Jelen tanulmány a mentális egészség és a hallgatók által említett megélt nehézségek és támogató tényezők közötti kapcsolat kvantitatív elemzésére vállalkozik. Célja, hogy ezen kapcsolatok feltárásával előkészítse a nehézségek és támogató tényezők kvalitatív tartalmi elemzését, valamint annak a képzés számára megfontolásra ajánlott útnak a kijelölését, ami a képzésben résztvevők krízismegoldásaira, mentális egészségére nagyobb hangsúlyt fektet, és képzési megoldásai során erre a tényezőre is kiemelt figyelmet fordít.

---

<sup>1</sup> Vissi, Sipeki, Túri 2021

<sup>2</sup> Osváth, Bálint, Németh, Kapitány, Rihmer, Döme 2021

<sup>3</sup> Vissi, Sikerpi, Túri 2021

Az eredmények jobb érthetősége kedvéért a második, megjelenés alatt álló, angol nyelvű tanulmány összefoglalását röviden ismertetjük.

### **A Covid19 pandémia hatása a képzésben résztvevők mentális egészségére című cikk összefoglalója**

A tanulmányban a Semmelweis Egyetem Pető András Kara (továbbiakban SE PAK) egyetemi hallgatóinak, oktatóinak és gyakorlatvezetőinek mentális egészsége került kutatásunk fókuszába. Egyrészt vizsgáltuk, hogy a mentális egészség hogyan illeszkedik az egészségfogalomba, illetve, hogy a pedagógusok mentális egészsége az elmúlt évtizedben miért került a vizsgálódások középpontjába. A SE PAK hallgatói a konduktori szakmára készülnek fel. A konduktorok a cerebrális parézissel élő, vagy egyéb ok miatt sajátos nevelési igényű gyermekek, mozgásfogyatékkal élő felnőttek teljes személyiséget célzó pedagógiai rehabilitációjával, illetve specializációtól függően a gyermekek óvodai/iskola nevelésével-oktatásával, pedagógiai habilitációjával foglalkoznak, és magukat a speciális pedagógusok közé sorolják<sup>4</sup>. Éppen ezért kitérünk a speciális pedagógiák és mentális egészség vonatkozásaira is. Végezetül bemutattuk a SE PAK hallgatóinak és oktatóinak a pandémia ideje alatt a Mentális Egészség Teszt (továbbiakban MET) által mért adatait, és a kapott eredmények elemzéseit.

Az egészségfogalom az elmúlt évtizedekben jelentős változáson ment keresztül. A WHO 1946-ban kiadott egészségdefiníciója<sup>5</sup> a korábbi orvosi modellel ellentétben – mely az egészséget a betegség hiányaként értelmezte – a hangsúlyt már „a teljes fizikai, szellemi és szociális jóllét állapotaként” definiálja. Eberst<sup>6</sup> (1984) egészségdefiníciója a jóllétet kiterjeszti a mentális egészség dimenziójára is.<sup>7</sup> A pozitív pszichológia térnyerésével az ezredfordulón a jóllét és a boldogság, a teljesebb élet került a vizsgálódások fókuszába. A mentális jóllétet további dimenziókra osztották: érzelmi jóllétre (az élettel való elégedettség, pozitív érzelmek, boldogság és a negatív érzelmek hiánya), pszichológiai jóllétre (mint az önelfogadás, a személyes növekedésérzés, a célok az életben, a hatékonyságérzés, az autonómia és a másokkal való pozitív kapcsolatok), és társas jóllétre (mint társas elfogadás, társas aktualizáció, társas közreműködés, társas koherencia és a társas integráció)<sup>8</sup>. Keyes<sup>9</sup> (2002) azt az állapotot nevezi *virágzásnak*, ahol a személy mentális jóllétdimenziói magasak, és a másik végponton *hervadásnak*, amely esetben a mentális jóllétdimenziók alacsonyak.

Több tényező miatt fókuszba került a pedagógusok mentális jólléte, valamint az érzelmek szerepe az iskolában. Az érzelmeket és a gondolkodást a pedagógiában sokáig különválasztottak, és bár Magyarországon a gyakorlatban még tartja magát az ismeretközpontú, hagyományos oktatási módszereket előtérbe helyező oktatás, azonban a pszichológia, az elméleti pedagógia rég felismerte, hogy minden cselekvést – így a tanulás minden egyes lépését is -- érzelem kísér, az érzelmek nem vá-

---

<sup>4</sup> Balogh 1989; Kozma, Balogh 1995; Lind 2003; Zsebe 2019, Túri 2019

<sup>5</sup> World Health Organisation (1946)

<sup>6</sup> Eberst, R. M. 1984

<sup>7</sup> Larson J. S. (1999) The Conceptualization of Health. Medical Care Research and Review Vol 56, Issue 2, pp. 123 – 136p

<sup>8</sup> Reinhardt, Horváth, Tóth, Kökönyei 2020

<sup>9</sup> Keyes 2002

laszthatók külön a gondolkodástól, a tanulási folyamattól, összefonódnak, támogatják, vagy éppen akadályozzák egymást<sup>10</sup>.

Folyamatos változásban van az iskola és a pedagógusok szerepértelmezése. Az ismeretátadás fókuszú oktatást fokozatosan felváltja a gyermekfókuszú, személyiségfókuszú *nevelés*. Az iskola felé elvárásként jelentkezik, hogy a falai között nevelődő gyermekek számára – egyéni nevelési szükségleteiket figyelembe véve és arra visszahatva – biztonságos háttérrel nyújtson mind a tanuláshoz és mind az egyéb együtt töltött időhöz. A köznevelési intézmények megváltozott feladatainak ellátásához megfelelő, és a hagyományostól eltérő értékekkel (is) bíró pedagógusokra van szükség. A nevelési feladatok ellátáshoz nem elég a szakterületén elmélyült ismeretekkel rendelkező pedagógus, a pedagógusszemélyiség ismérvei – úgy mint empátia, odafigyelés, a gyermeki személyiség tiszteletben tartása, rugalmas gondolkodás, tervezés és cselekvés képessége stb. – előtérbe kerültek<sup>11</sup>.

A pozitív pszichológia elméletei a neveléstudományban is megjelentek, középpontba került a diákok és a pedagógusok mentális jóllétének kutatása. Összefüggést találtak a gyermek mentális és pszichés jólléte és teljesítménye között,<sup>12</sup> és ezzel párhuzamosan, a pedagógus személyisége, aktuális pszichés állapota és a diákok mentális és pszichés jólléte, és így közvetve teljesítménye között is.<sup>13</sup> A pedagógusok érzelmeik kifejezésével, kezelésével, megélésével mintaként is szolgálnak a rájuk bízott gyermekeknek,<sup>14</sup> vagyis a nevelési folyamatban saját érzelmeik felismerése, kifejezése és kezelése fontos aspektusnak bizonyul.

A pedagógiák között a konduktív nevelés már nevében is jelzi, hogy pedagógiai eszköztárában a nevelési feladatokra helyezi a hangsúlyt. A középpontban nem az ismeretek, hanem a gyermek személyisége áll; nem ismereteket nyújt, fejlesztést végez, hanem a teljes személyiséggel való egyidejű foglalkozásra fókuszál. Holisztikus szemléletéből adódóan elutasítja az egymástól elkülönülten végzett fejlesztéseket, elmélete szerint ugyanis, a személyiség több, mint csupán részek összege. A részek egymással és a környezettel kölcsönösen kapcsolatban álló, egymásra folyamatosan ható szerveződése, éppen ezért nem lehet a személyiség egyetlen, kiemelt szegmensét elkülönítve fejleszteni.<sup>15</sup> A konduktív nevelés „fejlesztés” helyett a tevékenység alapú, motivált, aktív tanulást tekinti a gyermek/felnőtt képességei fejlődésében meghatározónak, „gyakorlás” helyett pedig a tanult tevékenység, ismeret alkalmazását<sup>16</sup>.

A pedagógusok mentális jólléte nem magánügy, hiszen nagymértékben befolyásolja a nevelés-oktatás hatékonyságát, mintát nyújt a felnövekvő nemzedék számára, és akár hosszútávon is befolyásolhatja a következő nemzedék mentális jóllétét. Éppen ezért különösen fontos a pedagógusok pszichés jóllétét meghatározó faktorok feltárása, amelyek a képzés és a továbbképzések keretének újragondolásához, vagy a

---

<sup>10</sup> Cornelius-White 2007; Borbáth 2020

<sup>11</sup> Korthagen 2004; Buchanan 2015

<sup>12</sup> Bricheno, Brown, Lubansky 2009; Briner, Dewberry 2007; Borbáth 2020

<sup>13</sup> Hattie 2008; Koncz 2008; Borbáth, Horváth 2021

<sup>14</sup> Borbáth 2020

<sup>15</sup> Feketéné Szabó 2019

<sup>16</sup> Zsebe 2019, Kállay 2019

kifejezetten a mentális egészséget támogató intervenciók tervezéséhez adhat megfelelő támpontot<sup>17</sup>.

A MET eredményekről általánosságban elmondható, hogy a hallgatók körében jellemzően alacsonyabb átlagértékeket tapasztaltunk, mint az oktatók és gyakorlatvezetők körében. Az eltérés három alskála esetében szignifikáns: 1) az önreguláció a hallgatók és oktatók/gyakorlatvezetők között ( $p=0,000$ ), 2) alkotó-végrehajtó hatékonyság a hallgatók és a gyakorlatvezetők csoportja között ( $p=0,002$ ), és 3) a reziliencia szintén a hallgatók és a gyakorlatvezetők csoportja között ( $p=0,011$ ). A hallgatók tehát érzelmi állapotuk szabályozásában (önreguláció alskála), a krízishelyzetekhez való alkalmazkodásban (reziliencia), valamint saját maguk és környezetük céljaiknak megfelelő hatékony változtatásában (alkotó-végrehajtó hatékonyság) igényelnek nagyobb mértékű támogatást.

A háttérváltozók közül egyedül a külön szoba megléte mutatott szignifikáns összefüggést a MET kérdőív jóllét alskálájával.

## Módszerek

Korábbi tanulmányunkban<sup>18</sup> a mérőeszköz kialakításának szempontjait és lépéseit részletesen bemutattuk. Jelen tanulmány fókuszosa a 2. és 3. kutatási kérdés megválaszolására fókuszál: Mely tényezőket ítélik a vizsgálatban résztvevők nehézségként a pandémia alatt, illetve mely tényezők támogatták a helyzeteken való felülemelkedést, megküzdést? Az első, második és harmadik hullám nehézségeire a kérdőív 6. 8. és 10. kérdése kérdez, az első, második és harmadik hullám támogató tényezőit a 7. 9. és 11. kérdés vizsgálja. A nyitott kérdések esetében a Neticle Zrt<sup>19</sup> online szövegelemző rendszerét a zurvay.io kérdőívet használtuk. Ez a platform képes automatikusan, mégis emberi pontossággal feldolgozni, logikusan strukturálni a különböző szabad szöveges tartalmakat. Fontos hangsúlyozni, hogy az elemző szoftver tartalmi elemzést (kontextusba helyezés) nem végez, csak a kulcsszavak kiemelésére képes a szövegekörnyezet vizsgálata nélkül, és ezek alapján rendezi csoportokba a válaszokat, így tulajdonképpen a kulcsszavak előfordulásának gyakoriságáról és az ezek alapján kialakított csoportokról ad áttekintő képet.

## Eredmények

### *Résztvevők*

202 értékelhető, hallgatói válasz érkezett. A háttéradatként a hallgatók évfolyamát és specializációját (óvoda, iskola, rehabilitáció), a home-office/digitális oktatás ideje alatti településtípust és a külön szobában végzett munka lehetőségét rögzítettük.

---

<sup>17</sup> Salavecz, Neculai, Jakab 2006

<sup>18</sup> Vissi, Sipeki, Túri 2021, 50–51.

<sup>19</sup> <https://neticle.com/mediaintelligence/hu>

Hallgatók (N=202)					
Évfolyam	N	%	Specializáció	N	%
1.	74	36,6	még nincs	74	36,6
2.	59	29,2	óvoda	60	29,7
3.	43	21,3	iskola	54	26,7
4.	25	12,4	rehabilitáció	13	6,4
Lakhely típusa			Lehetőség külön szobában tanulni		
főváros	79	39,1	igen	157	77,7
megyeszékhely	24	11,9	nem	45	22,3
kisváros	61	30,2			
község	32	15,8			
egyéb	6	3			

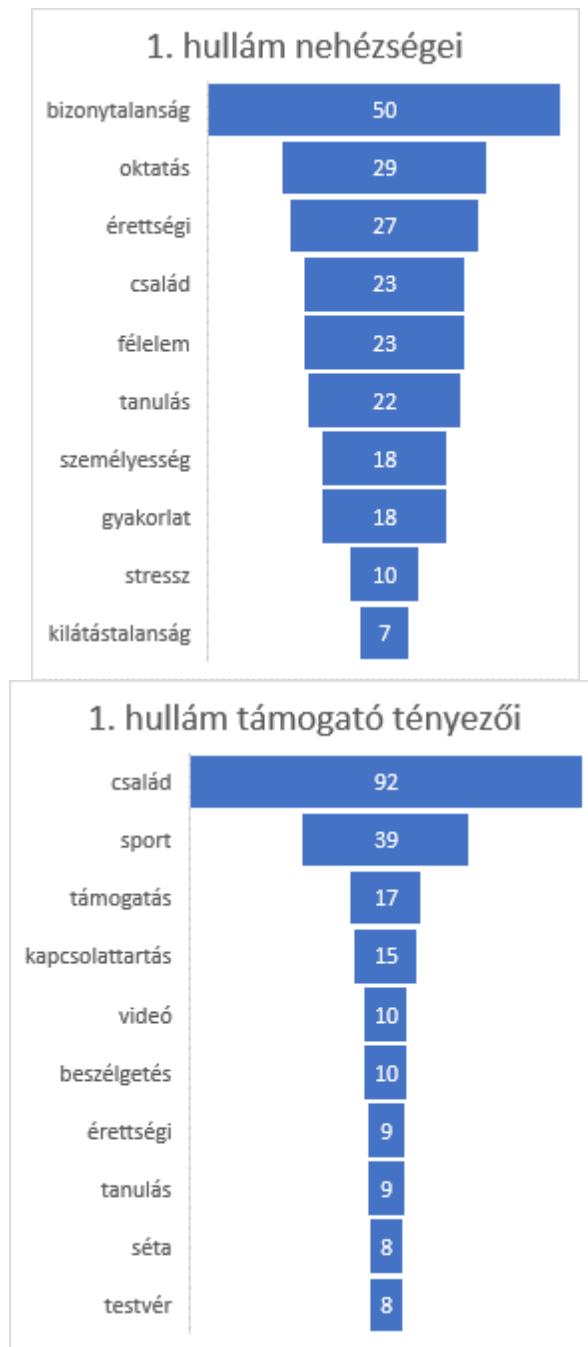
1. sz. táblázat A vizsgálatban résztvevő egyetemi hallgatók jellemzői

A válaszadó hallgatók évfolyamonkénti bontásában látszik, hogy az évfolyamszám növekedésével a válaszadók száma csökken (1. évf. 74 fő; 2. évf. 59 fő; 3. évf. 43 fő; 4. évf. 25 fő). A kérdőív kitöltésekor az 1. évfolyamos hallgatók még nem választottak specializációt, így a választott specializáció szerinti megoszlást vizsgálva a legmagasabb számot ez a csoport képviseli (74 fő), őket követték az óvoda specializációsok (60 fő), az iskola specializáció (54 fő), végül a rehabilitáció specializációs hallgatók (13 fő). Az online oktatás alatti lakóhely típusára kérdezve legtöbben a fővárost jelölték (79 fő), ezt követte a kisváros (61 fő), a község (32 fő), majd a megyeszékhely (24 fő), és összesen csak 6-an laknak egyéb típusú településen, feltételezhetően falvakban. A hallgatók 77,7%-ának (N=157 fő) volt lehetősége az online oktatás során külön szobában részt venni az órákon, illetve önállóan tanulni.

### Nehézségek és támogató tényezők a pandémia harmadik hullámában a főiskolai hallgatók körében

Az elemzés első lépésében megvizsgáltuk, hogy mely kulcsszavak fordultak elő a leggyakrabban nehézségként vagy támogató tényezőként jelölve a pandémia három hullámát. A kapott válaszok mennyiségéből adódik, hogy sok kulcsszó került azonosításra, így a kódolás során, az összehasonlíthatóság kedvéért mindig a 10 leggyakrabban előforduló kulcsszó mentén történik az elemzés. Az első hullámban a hallgatók visszaemlékezése és szubjektív beszámolója alapján az alábbi események jelentették a legnagyobb problémát és támogató tényezőt az előfordulásuk tükrében. (1. sz. ábra)

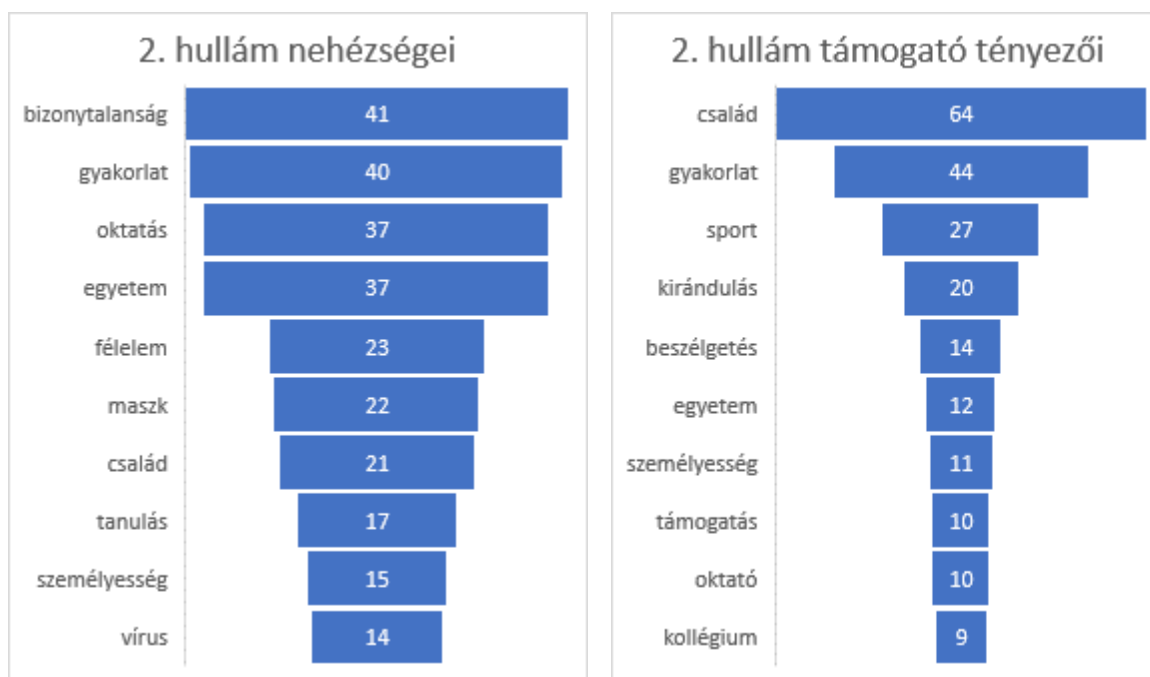




1. sz. ábra A pandémia első hullámának leggyakrabban megélt problémái és támogató tényezői a hallgatók válaszai alapján

Jól látható, hogy a bizonytalanság volt a legtöbbet említett probléma melyet az oktatás, a személyesség hiánya, a családdal és oktatással kapcsolatos féltelmek követnek. Az első évfolyamosoknál az érettségitől való félelem is jelentős számban megjelent. Egy kezdődő világjárvány alapjaiban rendítette meg világunkat. A legnagyobb segítséget ebben a helyzetben a család jelentette, mely elérhető volt a hallgatók számára. A diszfunkcionális családok esetében komoly mentális terheléssel kellett szembenézni, erre a mi hallgatóink kevés jelzést adtak. A társas támogatásban megjelentek a testvérek is, majd az egyéb szabadidős tevékenységek (sport, séta) szerepe emelkedett ki, mint segítség.

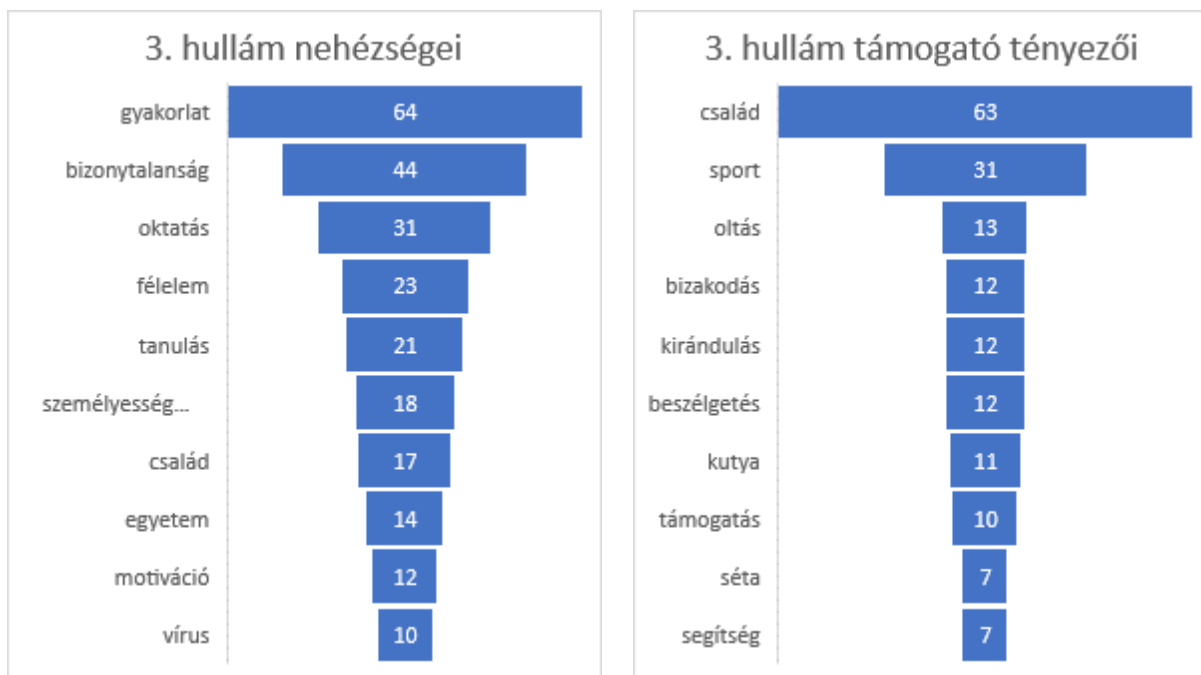
A második hullám (2. sz. ábra) már nem volt váratlan, viszont a megoldás lehetősége is kevésbé körvonalazódott még, bár az oltások lehetősége már megjelent a köztudatban. Ennek megfelelően átrendeződtek a problémák és a megoldáskeresések is.



2. sz. ábra. A pandémia második hullámának leggyakrabban megélt problémái a hallgatók válasza alapján

Egyértelműen több probléma- és nehézségjelzés kötődött a képzéshez a bizonytalanság mellett. Az online oktatás mindennapi gyakorlattá válása, a beszűkült élettér, a maszkviselés és a félelem kategóriák megjelenése azt jelzi, hogy a fiatal, eddig kevésbé veszélyeztetett korosztály számára ijesztő valóságként jelenik meg a vírus második hulláma. A megküzdésben továbbra is a család és a sport áll vezető helyen, de a gyakorlaton való részvétel lehetősége, annak biztosítottága, az egyetem és a tanárok megjelenése a támogató kapcsolatokban azt mutatja, hogy a környezet is nagyobb támogatást volt képes biztosítani a hallgatók számára. Megjelent a bizalom a vírus megállításának vonatkozásában is.

A harmadik hullám specialitása, hogy valamennyi korosztály számára reális fenyegetésként jelent meg, bár ezzel egyidejűleg a kifejlesztett védőoltások elérhetősége is biztosítottá vált. A harmadik hullám nehézségeit és támogatói tényezőit a 3. sz. ábra mutatja be összefoglalóan.



3. sz. ábra. A pandémia harmadik hullámának leggyakrabban megélt problémái a hallgatók válaszai alapján

A gyakorlatok folyamatos és zökkenőmentes megszervezésének kérdése (mely a konduktorképzés egyik sarkalatos szakmai sajátossága) rendkívül magas számban jelent meg a hallgatók körében, mint félelem. Úgy érezték a hallgatók, hogy szakmai fejlődésük elakadhat, amennyiben a képzés nem tud időben és megfelelően válaszolni erre a kihívásra. A járvány ezen időre már személyes üggyé vált, és ugyan a bizonytalanság némileg csökkent, de az online-terű oktatás zökkenői (internet-problémák, vegyes oktatói felkészültség) és a félelem felerősödött. A harmadik hullám sajátossága, hogy a hallgatók kapcsolati rendszerének fontossága mellett megjelent az önfejlesztés is, több válaszban látható a beszélgetés felértékelődése, a másokról való gondoskodás fontossága. Az egyetem szerepe is kiemelődik, valamint az oltás új, támogató tényezőként került be a leggyakoribb válaszokba.

### Alacsony és átlagos MET mutatókkal rendelkezők által jelzett nehézségek és támogató tényezők összehasonlítása

A MET eredményeket az alapján vetettük elemzés alá, hogy a hallgatók közül kik értek el alacsony, átlagos és magas skálaértékű eredményt a mentális egészségre

MET kérdőív	átlagosnál sokkal alacsonyabb	átlagosnál alacsonyabb	átlagos	átlagosnál magasabb	átlagosnál sokkal magasabb
összesített skálaértékek	1–2,68	2,69–3,55	3,56–4,91	4,92–5,46	5,461–6

2. sz. táblázat. A MET kérdőív eredményeinek skálaértékei

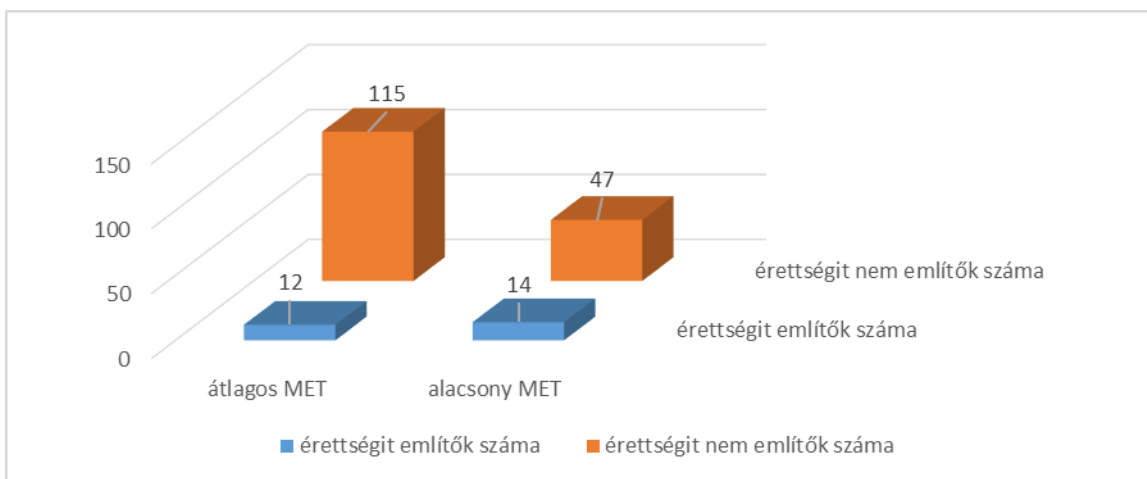
Az alacsony elemszám miatt az átlagosnál sokkal alacsonyabb és átlagosnál alacsonyabb kategóriákat, valamint az átlagosnál magasabb és sokkal magasabb kategóriákat összevontuk, így 3 csoporttal számoltunk: átlagosnál alacsonyabb, átlagos és átlagosnál magasabb eredményeket értek csoportjával. A hallgatók közül 127 fő ért el átlagos (3,56–4,91) eredményt, 61 fő ért el alacsony (1–3,55) és 13 fő magas (5,461–6) eredményt. Elsősorban az átlagosnál magasabb eredményt elérők alacsony száma miatt döntöttünk a két-két átlagtól eltérő csoport összevonása mellett. Mivel olyan kérdésekre kerestünk választ, hogy van-e összefüggés két érték között úgy, hogy mind a két változó osztályokba sorolható, ezért a khi-négyzet használata mellett döntöttünk. Szignifikáns eredményeket kaptunk az alább bemutatott megélt problémák és segítő megoldások és az alacsony-átlagos csoportok között az alábbi területeken. Ezeket az eredményeket részletesebben is elemezzük. Mivel nagyon kevés hallgató ért el magas kategóriába tartozó értéket a MET kérdőívben ezért az ő eredményeiket csak leíró módon mutatjuk be.

### **A hallgatók megélt problémái a három hullám alatt a MET érték összefüggésben**

A problémák észlelésében szignifikáns különbséget találtunk az alacsony és az átlagos csoport között, és ez kizárólag az első hullám hirtelen megjelenő stresszterhelésében mutatkozott meg, mely váratlansága és kiszámíthatatlansága miatt vált jelentőssé, ahogyan azt előző tanulmányunkban részletesen is bemutattuk.

változók	érettségi	családi problémák	félelem, stressz, alkalmazkodás, kilátástalanság
khi négyzet	5.22	5.22	4.02
p-érték	0.022 *	0.022 *	0.045 *

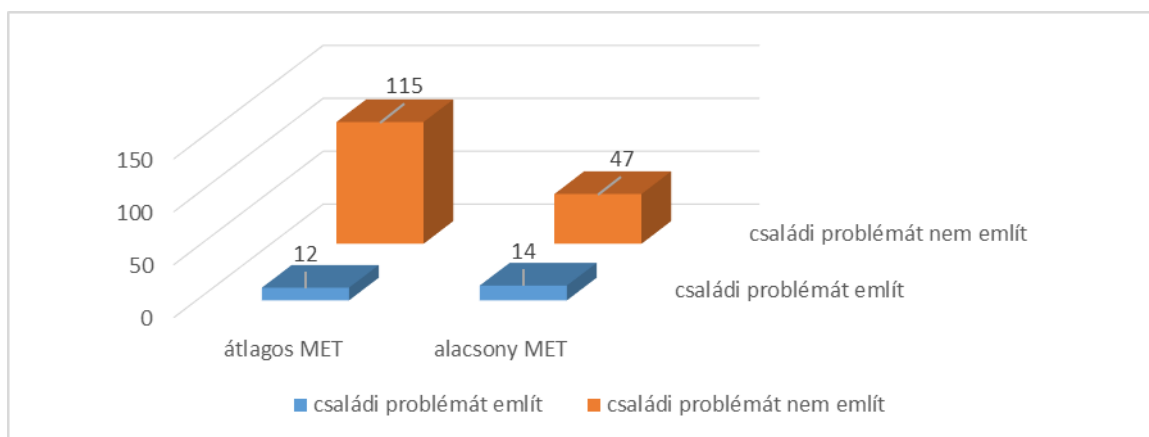
A kitöltők 37%-a az elsőéves hallgatók közül került ki, vagyis az első hullám idején még gimnáziumi tanulók voltak és az érettségire készülődtek. Az érettségi komoly fordulópontot jelent a gimnazisták életében, így nehézségként említése az első hullám kapcsán magas volt. Esetükben az online oktatás és az osztály segítő, támogató közegének hiányával az alacsony mentális pontszámot elérők nehezebben birkóztak meg. (4.sz. ábra)



4. sz. ábra. Az érettségi említése, mint probléma az alacsony és átlagos MET értéket elérők körében az első hullámban

Az érettségi említése kapcsán látható, hogy az érettségit nevesítők között ugyanakkora eséllyel jelent meg átlagos vagy alacsony MET érték, míg azok a hallgatók, akik az érettségit nem említik, inkább átlagos MET értéket értek el, mint alacsonyat. (4. sz. ábra)

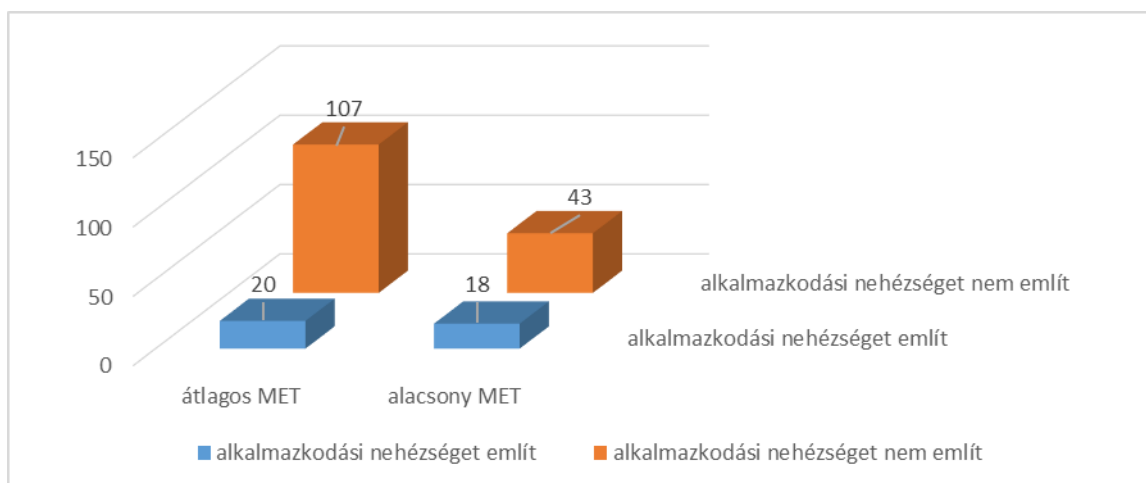
A család említése a nehézségek között szintén kiemelt helyet foglalt el az első hullám kapcsán, ezért a két csoportban megvizsgáltuk a családot nevesítők megoszlását is (5. sz. ábra).



5. sz. ábra. A család említése, mint probléma az alacsony és átlagos MET értéket elérők körében az első hullámban

A családi problémák említése kapcsán látható, hogy a családot nevesítő hallgatók között ugyanakkora mértékben értek el átlagos vagy alacsony MET értéket, míg azon hallgatók, akik nem említik azt, inkább átlagos MET értéket értek el, mint alacsonyat. (15. ábra) A család szerepe, mint mentálhigiénés védőfaktor jelenhet meg életünkben. Az alacsony pontszámot elérők esetében a család támogató funkciói akár a család diszfunkcionális működése, akár a családdal kapcsolatos aggodalmak miatt nehezebbé válhat a krízissel való megküzdést, aminek következtében a negatív hatások egy-

másra rakódhatnak. Végezetül azoknak a hallgatóknak a megoszlását vizsgáltuk, akik alkalmazkodási nehézséget jeleztek (6. sz. ábra).



6. sz. ábra. Negatív érzések (félelem, stressz, kilátástalanság) és alkalmazkodási nehézségek említése, mint probléma az alacsony és átlagos MET értéket elérők körében az első hullámban

A negatív, szorongáshoz kapcsolódó érzések (félelem, stressz, kilátástalanság, alkalmazkodási nehézségek) említése kapcsán látható, hogy a negatív érzéseket jelzők ugyanakkora eséllyel átlagos vagy alacsony MET értéket értek el, míg az ezt nem említő társaik inkább átlagos MET értéket értek el (6. ábra). A szorongás és az ehhez kapcsolódó érzések megjelenése jelzi az érzelemszabályozás nehézségét. Átlagos MET pontszámú hallgatók esetében a negatív érzelmek, a szorongás és nehezített alkalmazkodás megélését vélhetően tudják csökkenteni akár feszültségcsökkentő módszerek alkalmazásával (átkeretezés, meditáció, figyelemelterelés, gondolatstop, stb) vagy problémamegoldással, mint megküzdési stratégiával. Fent említett módszerek alkalmazása az alacsony MET pontszámot elérő hallgatók esetében vélhetően kevésbé sikeres. Magas MET pontszámot elérő hallgatók is megélik a negatív érzéseket (13 főből 5 fő) és a bizonytalanságot (13 főből 6 fő), mint stresszfaktor, azonban esetükben vélhetően hatékonyabb megküzdési stratégiák állnak rendelkezésre, és alkalmazkozásukban sikeresebbek.

### A hallgatók által megítélt támogató tényezők a három hullám alatt a MET értékkel összefüggésben

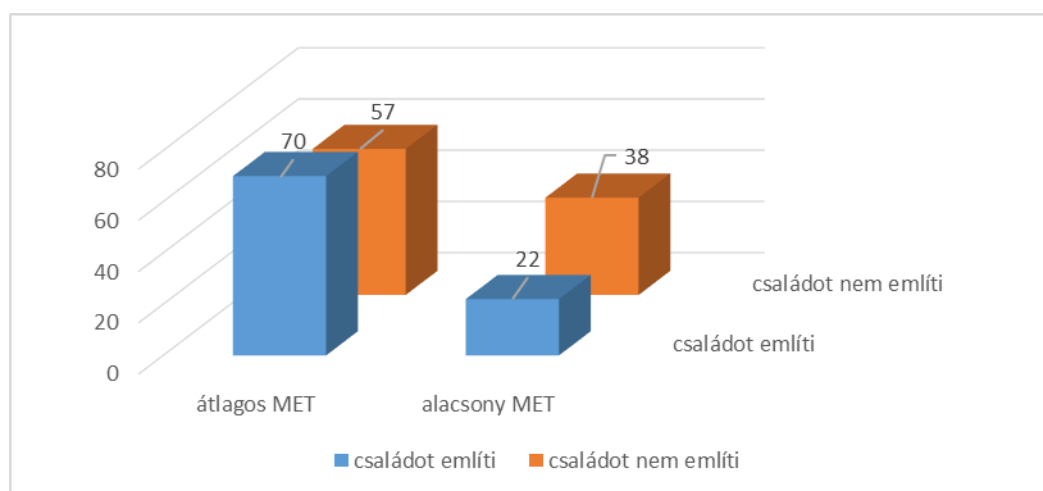
A hallgatók által megítélt segítségekben mindhárom vizsgált hullám során találtunk szignifikáns különbséget a két csoport között.

változók	1. hullám -család	2. hullám - gyakorlat, oktatás	3. hullám - hobbi, séta, kirándulása, kertészkedés, sütés, kutya
khi négyzet	5.25	30.94	6.85
p-érték	0.022 *	<0.001 ***	0.009 **

A szövegelemzést a Zurvey szövegelemző szoftverrel végeztük. Az így kapott adatok statisztikai elemzését R-rel végeztük. A MET kérdőívben alacsony és átlagos pontszámot elért hallgatók szövegben megjelenő elemeit khi-négyzet próbával hasonlítottuk össze.

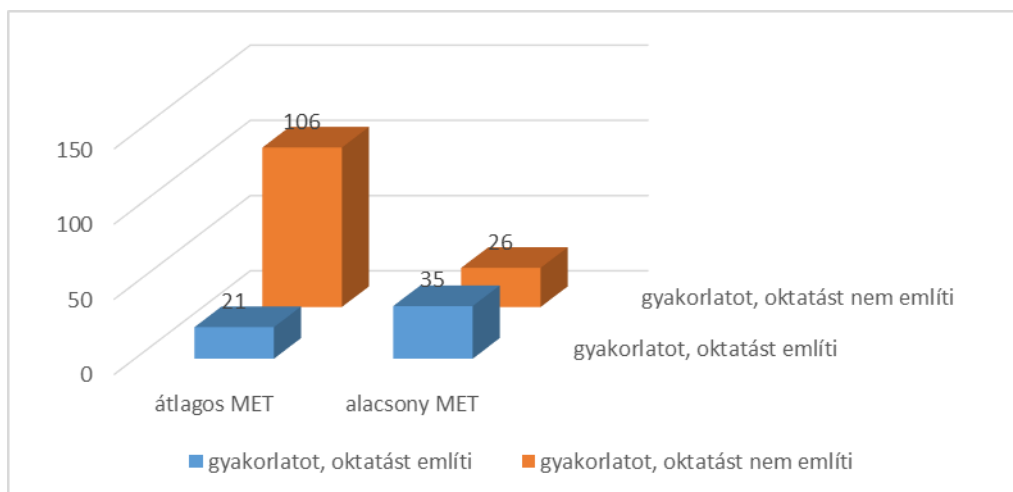
A család mint támogatás kiemelése kapcsán elmondható, egy átlagos MET értéket mutató hallgató esetében azonos esélyű az említés és nem említés, míg az alacsony MET értékkel rendelkező hallgató lényegesen nagyobb eséllyel ítéli meg támogatásként azt. (7. sz. ábra)

A család szerepét, mint mentálhigiénés védőfaktort jelentősnek tekintjük. Az alacsony pontszámot elérők esetében vélhetően az egyéni, kevésbé hatékony megküzdési módok miatt felértékelődik a támogatás szerepe az alacsony értékeket elérő hallgatók életében. Nagyobb jelentősége van számukra a családi támogatásnak, mivel önálló megküzdésükben még fejlesztést igényelnének.



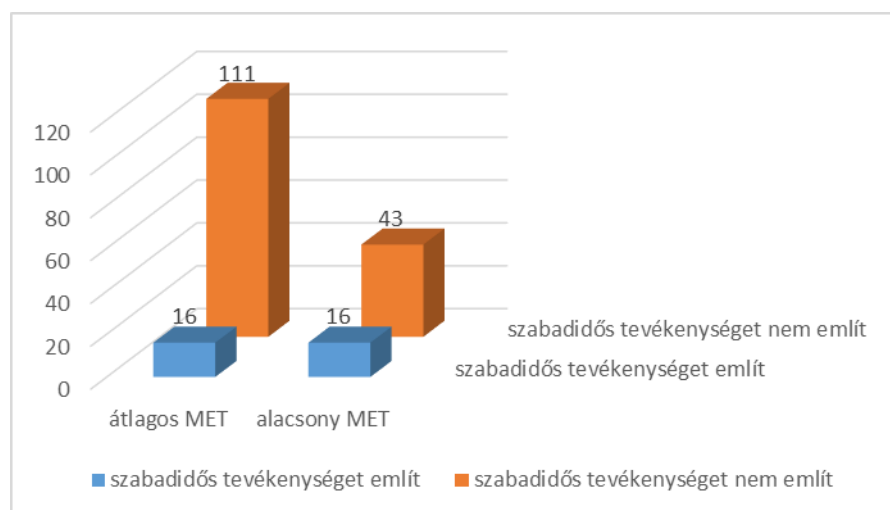
7. sz. ábra. A család említése mint segítség az alacsony és átlagos MET értéket elérők körében az első hullámban

A gyakorlat és oktatás, mint segítség, a második hullám során kapott eltérő megítélést az átlagos és alacsony MET pontszámot elérők körében. A 8. sz. ábrán azt láthatjuk, hogy egy átlagos MET értékkel rendelkező hallgató nagyobb eséllyel nem említi, míg egy alacsony MET értéket elérő hallgató által nagyobb eséllyel kerül kiemelésre a gyakorlat. Ebben a hullámban a képzés hibrid formában valósult meg. Ez azt jelenti, hogy amíg a gyakorlatokat jelenléttel valósították meg a hallgatók, addig az elmélet megszervezésére online formában került sor. Az online oktatási platformok formálódása véglegesült. Kialakult az ezzel kapcsolatos szokásrendszer és tervezhetőség. A gyerekekkel végzett munka öröme, illetve a társas támogatás megjelenése az alacsony MET pontszámok esetében – hasonlóan a családhoz – kiemelt jelentőségű. Jelzi a támogatás keresése, mint preferált coping-stratégia markáns jelenlétét az alacsony pontszámot elérő csoport életében.



8. ábra. A gyakorlat, oktatás említése, mint segítség az alacsony és átlagos MET értéket elérők körében a második hullámban

A harmadik hullámban a hobbi függ össze a MET értékekkel a hallgatók körében. A 9. sz. ábráról leolvasható, hogy egy átlagos MET értéket elérő hallgató nagyobb eséllyel fogja említeni a hobbit, mint támogató tényezőt, mint az alacsony MET értéket elérő hallgatótársa. Ezek a tevékenységek már a fejlettebb megküzdési módok jelenlétééről árulkodnak. Az alkalmazkodás során a hallgatók számára megjelentek azon szabadidős tevékenységek, melyek lehetőséget nyújtanak a szabadidő strukturálására, illetve az egyidejű feltöltődésre egyaránt.



9. sz. ábra. A szabadidős tevékenységek (hobbi) említése, mint segítség az alacsony és átlagos MET értéket elérők körében a harmadik hullámban

Az átlagosnál magasabb értéket elérő hallgatók esetében az első hullámban a család (13 főből 7 fő) mellett megjelennek az egyéb támogató megoldások (13 főből 6 fő), úgymint a beszélgetések és a professzionális segítők, pedagógusok, az önmagukra fordított szabadidő, az énidő (13 főből 5 fő). A második hullám esetében megoszlott a megélt támogatás a család, a professzionális segítők és egyetemi, kollégiumi közössé-



gek között (3–3 fő esetében). Ez alapján úgy tűnik, hogy ez a csoport sokkal hatékonyabban vesz igénybe külső segítséget, támogatást. A harmadik hullám esetében pedig egyértelműen áttevéődik a hangsúly a külső támogatási lehetőségek aktív használatára, mely mintegy 8 fő esetében jelenik meg. Izgalmas dinamika rajzolódott ki a gyakoriság első feldolgozása során, amely még további, pontosabban lebontott elemzést igényel. Az alacsony MET pontszámot elérő hallgatók esetében kitűnik, hogy sokkal inkább kiszolgáltatottak a külső környezet változásainak, akár a családjuk, akár az intézményi háttérrel tekintve. Nagyobb fokú szorongást élnek meg, ennek feloldásában a közösségi hálót és az önmaguk indította szabadidős tevékenységeket kevésbé képesek használni.

## Összegzés

Jelen tanulmányunk a SE PAK képzése körében végzett pandémiakutatás eredményeinek elemzése sorában a harmadik. A bevezetőben röviden összefoglalásra kerültek az első tanulmányban ismertetett eredmények, majd kissé részletesebben a második – már publikálásra előkészített, de még nem olvasható – angol nyelvű tanulmányunk elméleti és gyakorlati eredményei. Jelen tanulmányunk a mentális egészség és a hallgatók által említett megélt nehézségek és támogató tényezők közötti kapcsolatokat elemezte.

Kutatásunkban összefoglaltuk azokat a mentálhigiénés szempontú megközelítéseket, melyek a mentális egészséggel összefüggésben és a pandémia okozta katasztrófa-helyzet kapcsán egy felsőoktatási kar életében megjelennek. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy hallgatóink a képzésükben részt véve miként értékelik a COVID19 által kialakult helyzetet, mit tekintenek nehezítő és melyeket támogató tényezőként, milyen mentális egészségképet mutatnak, valamint arra vállalkoztunk, hogy mindezek lehetséges összefüggéseit feltárjuk.

Mindhárom hullámban összehasonlításra került a nehézségek és a támogató tényezők megéltése, amelyek kutatási tapasztalataink alapján változáson mentek keresztül, egyaránt formálódtak. Az első hullám legnagyobb nehézségeként a bizonytalanság kiemelése (említések száma 50), a legtöbbször említett támogató tényező pedig a család segítő szerepe volt (említések száma 92). Erre a hullámra jellemző volt a váratlanság, a felkészületlenség, a jelentős lezárások és korlátozások megéltésének nehézsége. A második hullámban továbbra is a bizonytalanság jelenik meg leginkább nehezítő tényezőként a hallgatói válaszokban, így az említések gyakorisága sem változott jelentősen (41 említés), azonban a későbbi kvalitatív tartalomelemzés – egy kontextusvizsgálattal kiegészülve – várakozásaink szerint árnyalni, pontosítani tudja ezt a képet. A támogató tényezőket tekintve továbbra is a családot tekintik legfontosabbnak a hallgatók, azonban az említések száma az első hullámhoz képest harmadával csökkent (64 említés). A harmadik hullámban a legtöbb említést kapott nehezítő tényező a gyakorlat megszervezésének módja (64 említés), ami a körülmények ismeretében a gyakorlati hely esetleges bezárását, hiányát jelenti (a 3. hullám idején a hallgatók gyakorlati képzése – ellentétben a 2. hullám idején érvényben lévő megoldással -- online térbe kerül). A család mint legfőbb támogató tényező, továbbra is kiemelt helyen szerepel, sőt, az említések gyakorisága ismét emelkedett (63 említés).

Kutatási kérdéseinkre lassan körvonalazódik a válaszunk. Kiemelt figyelmet szeretnénk fordítani a vizsgáltba bevont hallgatók közül mindazon 63 főnek, akik skálapontjaik alapján a veszélyeztetett csoportba tartoznak. Számukra kiemelt jelentőségű, hogy azon képességeik, melyek a krízisek során sikeres kimenetelt ígérnek, megerősítésre, fejlesztésre kerüljenek a képzés során, megelőzve a későbbi mentális problémák megjelenését. Fejleszteni kell azon kompetenciáikat, hogy megtalálják a pozitív érzelmeket és értékeket, mint például a közösség, vagy akár mint élményeket biztosító szabadidős tevékenységek, egyúttal képesek legyenek negatív érzelmeik szabályozására. Ahogy már az elméleti részben említettük, azok a személyek, akik magas mentális egészségpontszámmal jellemezhetők – az ún. virágzók kategóriába kerülők – kezelik a legjobban a stresszes, negatív érzelmeket kiváltó helyzeteket és ők azok, akik képesek a krízishelyzetek kreatív megoldására, a hatékony érzelmszabályozásra. Ebben a folyamatban a képzésben résztvevő oktatók és gyakorlatvezetők képesek hatékony mintát adni, de ez önmagában nem lehet elegendő; a fejlettebb megküzdő stratégiák kialakítása érdekében a mindezeket támogató, kríziskezelő programokra, megsegítésre van szükség.

## Irodalomjegyzék

- Balogh, E. M. (1989): Conductive education. *British Medical Journal*, 299(6713), 1461-1462. <https://doi.org/10.1136/bmj.299.6713.1461-c>
- Borbáth K. (2020). Gondolatok a tanár mentális jóllétének aspektusairól és azok hatásairól. *Gyermeknevelés*, 8(2), 299–317. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.299.317>
- Borbáth K., Horváth H. A (2021): A tanulói jóllét és a pedagógus/nők foglalkozási és pszichológiai jóllétének kapcsolódásai. *Neveléstudomány*, 2021/3.
- Bricheno, P., Brown, S., Lubansky, R. (2009): Teacher well-being: A review of the evidence. London, Teacher Support Network.
- Briner, R, Dewberry, C. (2007): Staff wellbeing is key to school success. A research study into the links between staff wellbeing and school performance. London, Worklife Support.
- Buchanan, R. (2015): Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and teaching* 21(6), 700–719.
- Cornelius-White, J. (2007): Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Eberst, R. M., (1984): Health. A Multidimensional Model. *Journal of School Health*, 54(3), 99–104.
- Feketéné Szabó É. (2019): A konduktív nevelés gyakorlata. In: A konduktív pedagógia kézikönyve. Több mint gyakorlat... SE Pető András Kar, Budapest, 217–230.
- Hattie, J. (2008): Visible learning - A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge.
- Kállay Zs. (2019): Az intézményfejlődés folyamata. In: A konduktív pedagógia kézikönyve. Több mint gyakorlat... SE Pető András Kar, Budapest, 79–98.

- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D. Ryff, C. D. (2002): Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007–1022.
- Korthagen, FAJ (2004): In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education* 20(1), 77–97.
- Kozma I., Balogh E. (1995): A brief introduction to conductive education and its application at an early age. *Infants and Young Children*, 8(1), 68–74. <https://doi.org/10.1097/00001163-199507000-00009>
- Larson, J. S. (1999): The Conceptualization of Health. *Medical Care Research and Review* 56(2), 123–136.
- Lind, L. (2003): The pieces fall into place. The views of three Swedish habilitation teams on conductive education and support of disabled children. *International Journal of Rehabilitation Research*, 26(1), 11–20. <https://doi.org/10.1097/00004356-200303000-00002>
- Osváth P., Bálint L., Németh A., Kapitány B., Rihmer Z., Döme P. (2021): A COVID-19-PANDÉMIA ORVOSSZAKMAI KÉRDÉSEI. A magyarországi öngyilkossági halálozás változásai a COVID-19-járvány első évében. *Orvosi Hetilap*, 162.(41) 1631–1636.
- Reinhardt M., Horváth Zs., Tóth L., Kökönyei Gy. (2020): A mentális egészség kontinuum skála rövid változatának hazai validációja. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 75(2), 217–246. <https://doi.org/10.1556/0016.2020.00014>
- Salavecz G., Neculai K., Jakab E. (2006): A munkahelyi stressz és az énhatékonyság szerepe a pedagógusok mentális egészségének alakulásában. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 7(2), 95–109.
- Túri I. (2019): A konduktor. In: A konduktív pedagógia kézikönyve. Több mint gyakorlat... SE Pető András Kar, Budapest, 155–174.
- Vissi T; Sipeki I.; Túri I. (2021): Pandémiakutatás a SE Pető András Karán. Mentális egészség és képzési megoldások eredményessége a képzésben résztvevők megítélése alapján. *Tudomány és Hivatás*, 6(1), 42–63.
- World Health Organisation (1946): Constitution of the World Health Organization. [https://www.who.int/governance/eb/who\\_constitution\\_en.pdf](https://www.who.int/governance/eb/who_constitution_en.pdf)
- Zsebe A. (2019): A konduktív nevelés, mint tevékenységközpontú nevelés. In: A konduktív pedagógia kézikönyve. Több mint gyakorlat... SE Pető András Kar, Budapest, 103–114.



# Szakmai műhely



## Tanuláshoz szükséges alapkészségek mérése DIFER programcsomaggal cerebrális parézissel élő gyermekek körében iskolába lépéskor

Vissi Tímea – Feketéné Szabó Éva

### Bevezetés

A poszterelőadás egy longitudinális vizsgálat első eredményeit tartalmazza, és már publikálásra került 2020-ban (Vissi, Feketéné Szabó, Papp, 2020). A vizsgálat célja a cerebrális parézissel (továbbiakban CP) élő gyermekek tanulási képességeinek, a képességek változásának feltérképezése. A vizsgálat hiánypótló, Magyarországon hasonló vizsgálat még nem történt. Az előadás az iskolába lépő gyermekek tanuláshoz szükséges alapkészségeinek szintjét vizsgálja.

A cerebrális parézissel (továbbiakban CP-vel) élő gyermekeket hagyományosan a mozgásfogyatékkal élő személyek közé sorolják, a CP azonban sohasem csak a mozgás érintettségében nyilvánul meg (Bax és mtsai., 2005; Jones, Morgan, Shelton, Thorogood, 2007). A kognitív készségekben megjelenő akadályok akár jobban befolyásolják az életminőséget és a szociális részvételt, mint a mozgásban való akadályozottság. Az elmúlt két évtizedben korlátozott számban jelentek tanulmányok, amelyek a CP-vel élő személyek egyéb – nem mozgás – képességeit vizsgálják. Fókuszba kerültek a nyelvfejlődés jellegzetességei (Richardson, Kertov 2006; Pirila et al. 2007; Pintér, 2016), a fizikai és a kognitív funkciók összefüggései (Dalvand, Dehghan, Hadian, Feizy, Hosseini 2012; Song 2013; Türkoglu, Türkoglu, Celik, Ucan 2017), az intellektuális státusz kisiskolásoknál (Ito, Araki, Tanaka, Tasaki, Cho 1997), a végrehajtó és figyelmi funkciók működése (Bottcher, 2010), az írás és intellektuális képességek összefüggése (Péntek-Dózsa, Lénárt, Papp, Pintér 2018; Péntek-Dózsa, Lénárt, Papp 2019). Viszonylag sok figyelem fordult az intelligenciavizsgálatok megbízhatóságára a CP-vel élő gyerekek körében (Esben 2003; Sigurdardottir, Eiriksdottir, Gunnarsdottir, Meintema, Arnadottir, Vik 2008; Foo, Guppy, Johnston 2013; Sherwell, Reid, Reddihough, Wrennal, Ong, Stargatt 2014; Reid, Meehan, Arnup, Reddihough 2018), amely vizsgálatok alapján az IQ teszt eredményei inadekvát eredményt mutatnak, és nem jósolják megbízhatóan a gyerekek iskolai sikerességét.

### Módszer

A vizsgálathoz az SE Pető András Karának gyakorló általános iskolájában tanulmányait megkezdő gyermekek intézményi adatbázisában szereplő adatait használtuk. Az alapkészségek vizsgálatához a Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer (továbbiakban DIFER) (Nagy, Józsa, Vidákovich, Fazekasné 2004a; 2004b) programcsomagot alkalmaztuk, az elemzésben 6 részkészség és a szakirodalom alapján, az iskolaérettséget megbízhatóan jelző DIFER index (Józsa 2011, 39.) eredmények kerültek vizsgálatra: 1) írásmozgás-koordináció; 2) tapasztalati összefüggés megértés; 3) beszédhanghallás; 4) tapasztalati következtetés; 5) relációszókincs; 6) elemi számolás.

A nagymozgás funkciók szintjének meghatározásához a *Gross Motor Function Classification System* (továbbiakban GMFCS) (Palisano 2007; Högye, Jenei, Vekerdy-Nagy, 2016) osztályozási rendszert használtuk. A GMFCS nemzetközileg a legelter-

jedtebb a nagymozgást funkciók osztályozási rendszere, 5 szintet különít el, ahol az 1-es a legenyhébb, az 5-ös szint a legsúlyosabb akadályozottságot jelenti.

## Eredmények

A vizsgálatba 87 CP-vel élő gyermek adatait vontuk be (54% fiú, 46% lány; átlag-életkor 7,7 év; IQ $\geq$ 70; GMFCS szerinti besorolásuk: 14% 1. szint, 20% 2. szint, 36% 3. szint, 22% 4. szint, 8% 5. szint). Részkészségenként tekintve a beszédhanghallás kivételével a CP-vel élő gyermekek átlageredménye jelentősen lemarad a többségi tanulók átlageredményéhez viszonyítva (Józsa 2004). Írásmozgás koordináció: országos 74,4% - CP 33,9%; tapasztalati összefüggés megértés: országos 75% - CP 65,67%; beszédhanghallás: országos 90% - CP 86,44%; tapasztalati következtetés: országos 67,9% - CP 58,29%; relációszókincs: országos 85,6% - CP 65,67%; elemi számolás: országos 83,8% - CP 52,54%). Az iskolaérettséget jelző DIFER indexet megvizsgálva a gyermekek 13,8%-a éri el az iskolaérettségi szintet (országos átlag 78%; Józsa 2016), 54%-a a nagycsoportos óvodások készség szintjét (országos átlag 17%; Józsa 2016), 32,2%-a a középső csoportos óvodások (országos átlag 5%; Józsa 2016) készség szintjét éri el. A vizsgálatba vont gyermekek közül a DIFER index optimális szintjét egyetlen gyermek sem érte el. A DIFER index és a GMFCS szint között összefüggés nem mutatkozott.

## Következtetések

A vizsgálat eredménye megerősítette, hogy az IQ teszt eredménye nem elegendő a CP-vel élő gyermekek kognitív készségeinek felmérésére és a sikeres iskolai teljesítmény előrejelzésére. Egyetértünk azokkal a szerzőkkel, akik sürgetik, hogy a CP-vel élő gyermekek felmérését a kezdetektől szükséges kiterjeszteni egyéb készségeik és képességeik feltérképezésére is, illetve fejlesztési céljaikat, támogatásukat is ehhez, a valós támogatási szükséglethez szükséges igazítani.

## Irodalomjegyzék

- Bax, M., Goldstein, M., Rosenbaum, P., Leviton, A., Paneth, N., Dan, B., et al. (2005): Proposed definition and classification of cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 47.(8), 571–576.
- Bottcher, L. (2010): Children with Spastic Cerebral Palsy, Their Cognitive Functioning and Social Participation: A Review. *Child Neuropsychology*, 16. 209–228.
- Dalvand, H., Dehgan, L., Hadian, M. R., Feizy, A., Hosseini, S. A. (2012): Relationship between gross motor and intellectual function in children with cerebral palsy. A cross sectional study. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 93. 480–484.
- Esben, P. (2003): „New CP” Cerebral Palsy – hold to the light. *The Danish Society for Cerebral Palsy*, Copenhagen.
- Foo, R. Y., Guppy, M., Johnston, L. M. (2013): Intelligence assessments for children with cerebral palsy. A systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology* 55. (10), 911–918.



- Hógye Zs., Jenei Z., Vekerdy-Nagy Zs. (2016): Felső végtagi funkcionális tesztek használata a rehabilitációban – Melyiket válasszuk? *Rehabilitáció* 26, 221–229.
- Ito, J., Araki, A., Tasaki, T., Cho, K. (1997): Intellectual status of children with cerebral palsy after elementary education. *Pediatrics Rehabilitation*. 1.(4), 199–206.
- Jones, M., Morgan, E., Shelton, J., Thorogood, C. (2007): Cerebral Palsy. Introduction and Diagnosis. *Journal of Pediatric Health Care*, 21 (3), 146–152.
- Józsa, K. (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége. Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 14.(11), 3–16.
- Józsa K., Csapó B. (2010): Az iskola kezdetén mért DIFER készségek előrejelző ereje. In: Molnár É., Kasik L. (szerk.). VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók. 47–48. SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. 51.
- Józsa, K. (2011): Híd a többségi és a gyógypedagógia között: a DIFER programcsomag. In: Papp, G. (szerk.): A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 37–59.
- Józsa, K. (2016): Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra*, 26.(4), 59–74.
- Nagy J., Józsa K., Vidákovich T., Fazekasné F. M. (2004a): DIFER programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy J., Józsa K., Vidákovich T., Fazekasné F. M. (2004b). Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Palisano, R. J. (2007): GMFCS-E & R Gross Motor Function Classification System: Expanded and Revised. *Canchild centre for childhood disability research*, Ontario, Canada.
- Péntek-Dózsa M., Lénárt Z., Papp G., Pintér E. (2018): Halmazottan fogyatékos cerebrális parietikus tanulók írásának vizsgálata. In Gereben F., Cserti-Szauer Cs. (szerk.): *Gyógypedagógia – dialógusban. Fogyatékossgal élő gyermekek, fiatalok és felnőttek egyéni megsegítésének lehetőségei. Tanulmánykötet a Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete 46. konferenciáján elhangzott előadásokból.* (289–297.) Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete és az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kara, Budapest.  
<https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/39269> Letöltve: 2020. 01. 27.
- Péntek-Dózsa M., Lénárt Z., Papp G. (2019): A cerebrális parézissal diagnosztizált tanulók írása a kézfunkció, a mozgásállapot és az intellektuális képességek tükrében. *Gyógypedagógiai Szemle*, 47.(4), 249–269.
- Pintér H. (2016): Az írásbeli kommunikáció fejlesztése a konduktív nevelésben. Esettanulmány. In: Deák A., Kollega Tarsoly I. (szerk.): *Tanulmányok a konduktív pedagógia köréből.* Pető András Főiskola, Budapest, 247–265.
- Pirila, S. et al. (2007): Language and motor speech skills in children with cerebral palsy. *Journal of communication disorders*, 40.(2), 116–128.
- Reid, S., Meehan, E., Arnup, S., Reddihough, D. (2018): Intellectual disability in cerebral palsy. A population-based retrospective study. *Developmental medicine and child neurology* 60.(7), 687–694.
- Richardson, K., Kertoy M. (2006): Language Characteristics of Children and Youth with Cerebral Palsy. *Published online on Canchild*.

- <https://canchild.ca/en/resources/105-language-characteristics-of-children-and-youth-with-cerebral-palsy> letöltve: 2018. június 28.
- Sherwell, S, Reid, S. M., Reddihough, D. S., Wrennal, J., Ong, B., Stargatt, R. (2014): Measuring intellectual ability in children with cerebral palsy: Can we do better? *Research in Developmental Disabilities*, 35.(10), 2558–2567.
- Sigurdardottir, S., Eiriksdottir, A., Gunnarsdottir, M., Meintema, M., Arnadottir, U. Vik, T. (2008): Cognitive profile in young Icelandic children with cerebral palsy. *Developmental medicine and Child Neurology* 50.(5), 357–362.
- Song, C. S. (2013): Relationships between Physical and Cognitive Functioning and Activities of Daily Living in Children with Cerebral Palsy. *Journal of Physical Therapy Science* 25.(5), 619–622.
- Türkoglu, G., Türkoglu, S., Celik, C., Ucan, H. (2017): Intelligence, functioning, and related factors in children with cerebral palsy. *Noro Psikiyatri Ars.* 54.(1), 33–37.
- 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.

## Szakmai mérőkövek a felnőttrehabilitációban<sup>1</sup>

Pásztorné Tass Ildikó

Amikor felkérést kaptam a mai, ünnepi előadás megtartására, sokat gondolkodtam azon, hogyan és mivel tiszteleghetnék legjobban Hári doktornő emléke előtt, aki a maga csendes, szerény módján, a „petői” életmű kiteljesítésén dolgozott haláláig. Az intézet falain belül mindenki tudja, hogy Hári doktornő számára milyen fontos volt az „ÜGY”. Mindig így beszélt a konduktív pedagógia, a konduktív nevelés értékeinek megőrzéséről. Ezt a szemléletet adta át nekünk, s számunkra, utódok számára felemelő, egyben igen felelősségteljes küldetés, hogy az értékeket megtartva-megőrizve vigyük tovább szellemi örökségünket. Számára természetes volt, hogy e küldetés során a veleszületett és a szerzett sérültek esetében is fontos, hogy a konduktív pedagógiai elvi alapjai a lehető legszélesebb értelemben fennmaradjanak, és azokat a napi gyakorlatba építve megőrizzük.

A konduktív nevelés a felnőtt idegrendszeri sérülések esetén is eredményesen alkalmazható. A felnőtt csoportok működése során a módszertani eredmények letisztult formában maradtak fent. A csoportok tünet- és diszfunkció specifikus összeállítására célirányos, a tüneteknek és diszfunkcióknak megfelelő ritmikus intenzív alkalmazását teszi lehetővé a jellegzetes feladatsorok megoldása során.

A mai, ünnepi előadás során munkánkat nem statisztikai adatokon keresztül szeretném bemutatni. Az elmúlt 71 év történetéből azokat a szakmailag jelentős mérőköveket szeretném kiemelni, melyek meghatározták és jelentősen befolyásolták felnőttrehabilitációs munkánkat, melyek nélkül a jelenlegi gyakorlat sem létezhetne.

### **A kezdet: Konduktív pedagógia az egészségügyi ellátás részeként – 1950–1963<sup>2</sup>**

A konduktív nevelési gyakorlat és a konduktív neveléshez szükséges szakemberek képzésének kialakulása párhuzamosan és egyidejűleg történt. „Az Országos Mozgásterápiai Intézetet 1950. február 1-én nyitották meg, Pető vezetésével, elismerve a konduktív mozgásterápiai módszer eredményességét. Ratkó Anna, a népjóléti miniszter dr. Pető Andrást bízta meg, 1950. február 23-án nevezte ki, 1945. szeptember 1-től visszamenőleges hatállyal”.<sup>3</sup>

Az érdeklődés hatalmas volt, s már a megnyitást követően 160 bentlakó gyermeket és felnőttet helyeztek el az intézetben, az ambulancián pedig napi 150–200 személlyel foglalkozott, 1-2 órás foglalkozások keretében. Pető rendelkezéseinek hamar híre ment, s már nem csak gyermekekkel, hanem „krónikus panaszokkal jelentkező felnőttek mozgásos és komplex gondozásával eredményesen működött”.<sup>4</sup> Ennek következtében az intézetben a központi idegrendszeri sérültek csoportjai mellett Pető külön ambuláns csoportokat alakított ki az iskolába és munkába járók részére.<sup>5</sup>

---

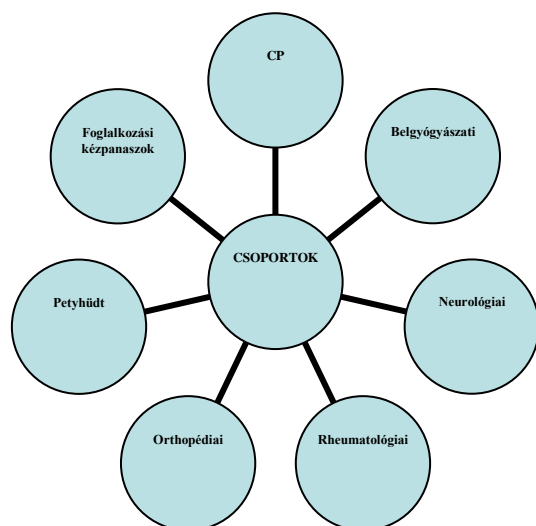
<sup>1</sup> Elhangzott a Hári Mária Szakmai Szimpóziumon 2021.10.13-án

<sup>2</sup> Pásztorné Tass Ildikó (2018): A konduktív nevelés helye és szerepe a rehabilitációban. *Múlt-jelen-jövő. Tudomány és Hivatás*, Semmelweis Egyetem Pető András Kar internetes folyóirata, 2018. 2. szám, 11–29.

<sup>3</sup> Hári Mária (1997): A konduktív pedagógia története. Bp., 44.

<sup>4</sup> Uo. 31.

<sup>5</sup> Uo. 44.



Az „50-es években a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola tanszékeként, mint tancélú intézmény, az Országos Mozgásterápiai Intézet köteles volt minden olyan „betegséggel” foglalkozni, amely mozgásgyakorlatokkal kezelhető volt, vagy amelynek kezelésében a mozgásgyakorlatok domináns szerepet tölthettek be (neurológia, gyermekneurológia, ortopédia, reumatológia, belgyógyászat, foglalkoztatási betegségek területe.)”

Ebben az időszakban elemeiben már felismerhető volt a konduktív nevelés, ugyanakkor számos elem még nem létezett. A szakkifejezések sem feleltek meg a ma,

általunk ismert konduktív nevelési terminológiáknak. Konduktorok még nem léteztek, *mozgásterápiai kezelők* dolgoztak az intézetben, akik az ún. *kezelő helyiségekben* alkalmazták a *gyakorlatsorokat*, amelyek sem formailag, sem tartalmilag, sem kidolgozottságukban nem hasonlítottak az általunk használt mai feladatsorokra. A klienskör a mainál szélesebb volt, így rengeteg tapasztalat halmozódott fel ezekben az évtizedekben, amelyeket ma leginkább a felnőtt feladatsorokban és ott alkalmazott facilitációkban ismerhetünk fel. Számtalan spasztikus ill. petyhűdt paraplégiás csoport mellett, a Heine–Medin kéz- és lábcsoportok, valamint Dystrophia-csoportok működtek az intézetben, amelyek közül sok bentlakásos formában működött.

Pető orvosként tudta, hogy a mozgásnak a belső szervek működésére is nagy hatása van, mert pozitívan befolyásolja a corticoviscerális, ill. a funkcionális, regulatórius egyensúlyt, amely a vegetatív zavaroknál játszik szerepet. A belgyógyászati problémák miatt kialakult tüneteket a vegetatív, keringési és légzési csoportokban igyekezett javítani. Az organikus problémák mellett, a panaszok funkcionális zavarok következményei is lehetnek, a kidolgozott gyakorlatsorok ezekre adott választ.

A gyakorlatsorokon keresztül a résztvevők megtanulták a helyes, ritmikus légzést, a tónus tudatos és helyes változtatását, az akaratlagos lazítást, a feszítést és a ritmikus mozgást oly módon, hogy ezek együttesen a helyes vegetatív idegrendszeri funkciókat létrehozzák. Közbeiktatott légzőfeladatok színesítették a gyakorlatsort, mely az egész testet átmozgatta. Minden nagy mozgással járó feladathoz kéz-láb finommozgás kapcsolódott.

A gyakorlatsornak tartalmaznia kellett a fokozatosan gyorsuló, gyors, igen gyors, fokozatosan lassuló, lassú, lágy, laza mozgásokat a nagy lengésektől a legfinomabbakig. Pető tudta, hogy a belső szervek működésén tudatosan nem lehet uralkodni, de az ideatörikus relaxálás lehetséges (megtanítottuk a beteget arra, hogyan tudja végtagjait úgy kilazítani, hogy szinte élettelenül, kötélszerűen lógnak, és minden mozdulatnál úgyszólván súlyuknál fogva essenek le.”<sup>6</sup> A vegetatív cso-

---

Ma nem használjuk a beteg kifejezést, nem erősítjük a betegség tudatot. Partneri együttműködésre törekszünk.

<sup>6</sup> Hári Mária: A konduktív pedagógia története. Budapest, 1997, 47.

portba járt Füst Milán és Pán Imre (művészeti író, költő) is. Bár készültek filmfelvételek a foglalkozásokról, ezek sajnos nem maradtak fenn az utókornak.

A *keringési csoportba* járók panaszai nem funkcionális eredetűek. A gyakorlatsor végzése a keringéssel kapcsolatos zavarok csökkentésére irányult. Súlyos betegségből való felépülés segítése céljából alkalmazhatók olyan betegeknél, akiknek az akut, kórházi, belgyógyászati kezelése már lezárult. De azoknak is szüksége lehet a keringés javítására, akik súlyos betegen, mozdulatlanul fekszenek. Ennél a diagnóziscsoportnál nagyon lassan kellett végezni a gyakorlatokat. Ügyelni kellett a kifáradás kerülésére. Még a feladatokat sem mondhatták hangosan, csak magukban. Az intendálást a gyakorlatsor vezetője adta meg. Rövid tevékenykedtetés, hosszabb pihenő fázisok, keringést javító és kis amplitúdójú, perifériás mozgásokból álltak a gyakorlatsorok. Pető a mozgásképtelenség és a keringés egyidejű javítása miatt először a légzéssel összekapcsolt keringést javító feladatokat beállítását tartotta fontosnak. A szabadban történő feladatvégzést kifejezetten ajánlotta. A pulzust és a tenziót rendszeresen ellenőrizni kellett. A ritmikus masszázis alkalmazása is a program része volt.

A *légzés csoport* programjai a különböző légzésv zavarral küszködő betegek, asztmások, szívasztmások számára nyújtottak segítséget. A Pető által komponált gyakorlatsorokban más betegségcsoport esetében is számtalan, különböző fajtájú légző gyakorlat (sima, szaggatott, orrfogós, zümmögő, valsalva, éneklős, karemeléssel egybekötött, légzéskapacitást növelő stb.) szerepelt, hiszen a lazításhoz-lazuláshoz, a beszédtanuláshoz, a mellkasi deformitásoknál, a scoliosznál, Scheuermann-betegség esetén is elengedhetetlen a megfelelő légzés. A gyakorlatsorok a ki- és belégzés tanításán keresztül befolyásolták a különböző légzésv zavarokat. A kilégzés tanítása különösen fontos, mivel ha nem ürítünk ki megfelelő mennyiségű levegőt, akkor a tüdő egy ideig pang, s ez károsodást okozhat. Az asztma esetén a hörgőgörcs, a nehezen ürülő váladék, a mellkas mozgásának gyengesége, merevsége okoz panaszokat. Különösen a kilégzés okoz nehézséget. A program célja a légzéskapacitás növelése, a fulladásos jelenségek megelőzése, a köhögés, a váladékürítés módjának megtanítása, a kilégzés tanítása, a görcs oldása, a szimpatikus tónus fokozása, a mellkas térfogatának és mozgásának javítása, egy félelemmentes életmód beállítása volt.

A betegek nagy csoportja az *ortopédiai esetek* körébe tartozott. Egyénileg és kis csoportokban, Pető személyre szabott gyakorlatsorokat készített scoliosis, bordapúp, hanyag tartás, Scheuermann-kór, luxatio csoportoknak is. A programok egy része csak a lábfej deformitásokkal foglalkozott (lúdtalp, dongaláb, peroneus).

A reumatológia területéhez is kapcsolódnak gyakorlatsorok. Az *ízületi csoportba* többféle ízületi probléma tartozott. A derék-kar-láb csoportok (DKL), a gerinc-kar-láb csoportok (GKL) és az ízületi csoportok igen népszerűek voltak. Fennmaradtak periarthritisz betegek számára készült gyakorlatsorok is (a vállízület körüli kötőszövet sajátos gyulladása). A Bechterew-kóros betegek számára több csoportot is létrehozott.

Ebben az időszakban különleges gyakorlatsorok születtek. A speciális kézgyakorlatok a perifériás és foglalkozási panaszokkal (gépírók, hegedűművészek, zongoristák) küzdők részére készültek. A váll-, a könyök-, a csukló- és az ujjmozgások minden gyakorlatban megjelentek. A karmozgásokat azonos oldali lábmozgások, végül ellentétes oldali kar- és lábmozgások egészítették ki. A tempó gyorsuló,

lassuló, fékező, lassú, gyors, vagy változó volt, mivel maga a ritmus és a tempó is facilitáló hatású. A kialakított gyakorlatokkal nagyon jó eredményeket értek el. Közismert személyekkel is foglalkozott. Antal Imre zongoraművész is Pető segítségét kérte. Eddig még nem került elő a számára készített gyakorlatsor.

A *faciális csoportokban* perifériás és centrális faciális bénulás következményeire nyújtottak megoldást a Pető által készített gyakorlatsorok. Ezekben a gyakorlat-sorokban a láb, a száj, a kéz, a szem együttműködésére épített. A száj és a tekintő mozgás hat egymásra, a szájmozgás és a különböző fejtartások, az azonos irányú mozgás szintén facilitáló hatású. A szem zárását pl. fejfördítéssel facilitálta. Fontosnak tartotta a folyamatos visszajelzések nyújtását. Ehhez használta a hüvelykujjal való érintést, a tükröt, a pálcát, a kézfejre fújást, de kihasználta a passzív mozgásokban rejlő lehetőségeket is.

Az előbbieken bemutatott, de a mai gyakorlatunkban már nem szereplő klienskör programjai mellett már az 50-es években működtek ambuláns csoportok felnőtt neurológiai betegséggel élők számára (*Parkinson-kór, Sclerosis Multiplex, stroke utáni állapotok, post-traumás koponyasérülés, gerincvelősérülés*). A gyakorlati tapasztalatok alapján állíthatjuk, hogy a komplex megközelítésnek, szisztematikus, egymásra épülő rendszernek és rendszerszemléletnek köszönhetően a felnőtt központi idegrendszeri sérültek is eredményesen rehabilitálhatók konduktív neveléssel.

Az 1950–1963 közti időszak szakmai eredményei a mai napig hatással vannak szakmai munkánkra. A konduktív pedagógia elméleti alapjainak széles körű kipróbálása valósult meg ebben az időszakban (gyermekek és felnőttek számára). Számos *gyakorlatsor* készült, melyek tapasztalatai fennmaradtak, elsősorban a felnőtt feladatsorokban. *Létrejött az integrált, komplex program első változata.*

## Új korszak

A Mozgássérültek Nevelőképző és Nevelőintézete 1963-tól a művelődésügy új intézményeként jött létre. Az intézmény feladatai közt már megjelenik a mozgássérültek nevelését végző nevelők (konduktorok) képzése, a mozgássérült személyek speciális (konduktív) módszerrel való helyreállítása, ennek során a tanköteles koron aluli gyermekek nevelése, ill. óvodai foglalkoztatása, a tanköteles koron gyermekek, továbbá a tanköteles koron felüli fiatalok és felnőttek iskolai, ill. szakmai oktatása. Ezen kívül elvárásaként fogalmazódott meg a konduktív módszer alkalmazásával kapcsolatos tudományos kutatómunka folytatása is.

Ezekben az évtizedekben a klienskör folyamatosan átalakult, az ellátottak köre leszűkült a CP-s gyermekek és idegrendszeri sérüléssel élő felnőtt sérültek konduktív nevelésére. A programok kidolgozottsága folyamatosan javult. A kezdetektől alkalmazott gyakorlatsorok jellemzően nagyon vázlatosak voltak, alkalmazásukhoz szóbeli instrukciókra és betanításra volt szükség. A megvalósítás személyes ellenőrzés mellett történt. A folyamat dokumentálása sem volt megfelelő. Mindezek miatt a reprodukálhatóság sem volt biztosított. A minőség érdekében azonban szükség volt ennek biztosítására. Ezt a problémát csak úgy lehet megoldani, ha a személyre/csoportra szabott feladatok részletesen kidolgozóttak, ha pontosan meghatározzuk, mit, mikor és milyen helyzetben végeztetünk, és azt is tisztázzuk, hogy mit milyen célból alkalmaztatunk (fekvő, ülő, álló helyzetben). A dokumentumból annak

is ki kell derülnie, hogy milyen diagnózis/diszfunkció esetében és hogyan használjuk célirányosan és állapotnak megfelelően a ritmikus intendálást. E mellett az egyéni megoldási módokat, alkalmazott differenciálásokat is rögzítjük. Az ily módon összeállított dokumentum már feladatsorként ismert, s kellő alapot és támpontot nyújt annak megvalósítására és megfelel a reprodukálhatóság igényének is.

### **A ritmikus intendálás differenciálódása, tökéletesítése**

A ritmikus intendálás is facilitáló hatású. Két fontos tényezőt foglal magába: a tevékenység akaratlagossá tételét és a hozzá kapcsolódó ritmust. A különböző diagnózisok esetében adekvátan használjuk, diagnózistól, diszfunkciótól és állapottól függően eltérő módon. A „mit-hogyan-csinálunk” pontos meghatározása mellett meg kell határozni a megfelelő tempót is, mely nem csak az egyénnek, hanem az egész csoportnak megfelelő, valamint a célravezető ritmizálásra vonatkozóan is egyértelmű instrukciót kell adnunk. A ritmikus intendálás megfelelő alkalmazása CP-vel élő gyermekek esetében is nagyon fontos. A napi gyakorlatban azonban leginkább a felnőtt csoportok működésénél tapasztalhatóak meg a diagnózis-diszfunkció és állapot alapján történő eltérő alkalmazás módozatai.

Stroke csoportok esetében nagy a különbség a kezdő, ill. haladóbb csoportoknál alkalmazott ritmikus intendálás megvalósítása során. A kezdő csoportokban a tempó nagyon lassú, vontatott. A ritmus egyenletes. A hangszín használatnak is komoly jelentősége van. Nagyon monoton, mert ettől várható a lazulás elérése. A közép-haladó csoportban a tempó már gyorsabb, a ritmus továbbra is egyenletes, a hangszín pedig monoton. A haladó csoportban a tempó még gyorsabb, az ún. „lengetős” csoportokban a kötélszerű végtagmozgások kialakítása a cél.

Az SM (Sclerosis Multiplex) csoportokban a tempó már gyorsabb, mint a stroke csoport esetében, de sokkal lassúbb, mint a Parkinson-csoportban. A ritmus itt is egyenletes. Haladó csoportokban a tempó tovább fokozható.

A Parkinson-csoportokban alkalmazott ritmikus intendálás a legkülönlegesebb mind közül. A tempó még kezdő csoportban is gyors, a ritmizálás változó és végig nagyon lendületes. A legkülönlegesebb a hangsúlyok alkalmazása, mert az első és az utolsó számolás kap hangsúlyt. Ennek oka, hogy a Parkinson betegséggel élők számára a mozdulatok elindítása, és befejezése is nehézséget jelent. Éppen ezért ilyen a helyes és célravezető intendálás.

### **Finanszírozási áttörés: a Nemzeti Egészségbiztosítási Alapkezelő (NEAK) által finanszírozott felnőttrehabilitációs tevékenységek**

A konduktív nevelés történeti előzményeiben már az 50-es években megjelentek a felnőtt neurológiai kórképek számára készült speciális gyakorlatsorok. A kezdetektől működtek az intézetben Parkinson- és Sclerosis Multiplex betegek számára kialakított, állapotnak megfelelő szintű csoportok. A hemiparetikus személyek kezdő, közép-haladó és haladó programok keretein belül vehettek részt a konduktív csoportok helyreállító munkájában. Az afáziás és Parkinson beszéd programoknak is régi hagyománya van. A traumás gerincvelősérült, ill. traumás koponyasérültek csoportjai szintén a kezdetektől megjelentek ellátásunkban.

Míg a gyermekek számára nyújtott konduktív nevelés helyzete évtizedek óta tisztázott, a törvény biztosítja hozzá a háttérrel, tisztázott a hozzáférés útja, módja, addig a felnőttek konduktív foglalkoztatásának körülményei, feltételei, helye és szerepe a rehabilitáción belül tisztázatlan volt. Magyarországon a rehabilitációs szolgáltatások *(most leszűkítve csak a mozgásszervi rehabilitációval kapcsolatban)* rapid módon fejlődnek. Elsődlegesen az orvosi rehabilitáció intézményrendszerében és egészségstratégiájában következett be a legnagyobb változás. A stratégiai irányokban már megjelennek a preventív, a gyógyító, a rehabilitációs és a szupportív stratégiai elemek is.

A Semmelweis Egyetem és a Pető András Főiskola 2017. augusztus 1-én *(ettől kezdve Pető András Kar)* bekövetkezett integrációját követően létrejött a *Pető András Rehabilitációs és Egészségügyi Ellátási Osztály*. A szervezet felépítésénél figyelembe vettük a hatályos jogszabályokat és a működés sajátosságait. Az osztály két, egymástól jól elkülönülő feladatait egy-egy osztályvezető irányítja: az egészségügyi dolgozók orvos végzettségű osztályvezető irányítása mellett, a konduktorok pedig konduktor végzettségű osztályvezető irányításával látják el feladataikat. Az osztály koordinatív irányítású szervezeti egység, mely azt jelenti, hogy – a klinikákhoz hasonlóan – a Pető András Rehabilitációs és Egészségügyi Ellátási Osztály egyidejűleg tartozik a Pető András Karhoz (dékáni irányítás) és a Klinikai Központoz (KK elnöki irányítás). Az egyetem többletkapacitási kérelemmel fordult a *Nemzeti Egészségbiztosítás Alapkezelőhöz* (NEAK), gyermek- és felnőttrehabilitációs járóbeteg szakrendelés működtetésére, valamint ehhez kapcsolódó gyermek- és felnőttrehabilitációs tevékenység végzésére. Az engedélyt megkaptuk, így 2018. augusztus 27-e óta a felnőtt csoportokban nyújtott konduktív nevelést már a NEAK finanszírozza. Hosszú volt az út idáig, mindez azonban nagy lépés felnőttrehabilitációs múltunkban.

### **Utánpótlás nevelés: pedagógiai rehabilitáció, mint új specializáció**

A konduktorképzés során hallgatóink megismerkednek a konduktív nevelés felnőttrehabilitációs vonatkozásaival, elméletével és gyakorlatával. A Semmelweis Egyetem Pető András Karának döntése alapján azonban a konduktor BA képzés a meglévő két specializáció mellett 2020 szeptemberétől elindította a 3. specializációját is, amely a pedagógiai rehabilitáció elnevezést kapta. A konduktor alapszakon tanuló, pedagógiai rehabilitáció specializáción végző konduktorok a központi idegrendszeri sérülés következtében sérült gyermekek és felnőttek konduktív fejlesztésére felkészített szakemberek. A végzést követően alkalmazhatók szakszolgálati intézményekben, óvodákban és iskolákban, gyermek- és felnőttrehabilitációs centrumokban. Önállóan és teammunkában is képessé válnak rehabilitációs célú fejlesztő munka végzésére.

A képzés során a hallgatók folyamatos szakmai gyakorlatuk jelentős részét a felnőtt területen folyó rehabilitációs munka megismerésével és elsajátításával töltik. E mellett hallgatóink külső rehabilitációs gyakorlatokon is új, korszerű ismeretekhez és tapasztalatokhoz jutnak.



## Pandémia – innováció

A magyarországi járványügyi intézkedések a Pető András Rehabilitációs és Egészségügyi Ellátási Osztály (PAREEO) felnőtt ellátását is súlyosan érintették, hiszen az intézkedésekig (2020. március közepe) a felnőttrehabilitációban résztvevők személyes jelenlét mellett csoportos formában vettek részt a foglalkozásokon. A rehabilitációban részesülők életkoruk, valamint krónikus betegségük miatt is a fokozottan veszélyeztetett betegcsoportba tartoznak. Mivel kiszámíthatatlan volt a kialakult krízishelyzet időtartama, ki kellett dolgozni egy alternatív megoldást.

Az online foglalkoztatás lehetősége számos kérdést vetett fel: Hogyan lehet adaptálni a valós idejű foglalkozásokat az online térbe? Hogyan és milyen változtatások által lehetséges a konduktív nevelés elemeinek megvalósítása személyes jelenlét nélkül? Milyen formában és hogyan valósulhat meg az online foglalkoztatás? Milyen technikai feltételek szükségesek az online foglalkozások biztosításához? Vajon a klienseink magas átlag életkoruk ellenére képesek lesznek-e megbirkózni az IKT (információs és kommunikációs technológia) eszközök használatával? Vannak-e és ha igen milyen negatív hatásai az online térben való működésnek? Szükség esetén kinek ajánlható és kinél nem szabad elkezdni a munkát ebben a formában?

A Pető András Rehabilitációs és Egészségügyi Ellátási Osztály (PAREEO) a járványügyi helyzetre gyorsan reagált. A járványügyi intézkedések következtében 2020. március közepétől április közepéig, mindössze 4 hét alatt készültünk fel a személyes jelenléttel történő foglalkozások online térre való adaptálására, a módosított programok megvalósítására.

Egy rendkívüli krízishelyzetben született rendkívüli megoldás segítségével sikeresen átvészeltük a pandémia következtében kialakult időszakot. Személyes tapasztalataink alapján ez a megoldás jól használható alternatívát jelenthet a jövőben is.

A felnőttrehabilitáció elmúlt 71 éves múltja során a szakmai mérföldkövek nem mindig köthetők pontos dátumhoz vagy korszakhoz. Jellemüket és hatásukat tekintve is nagyon különbözőek, nélkülük azonban ma nem tartanánk szakmai fejlődésünk jelenlegi szintjén.

**Mentorálás, pedagógus életpályamodell a Semmelweis Egyetem  
Pető András Gyakorló Általános Iskolájában**  
Héviziné Molnár Csilla<sup>1</sup>

*„Nincs felesleges ismeret, nincs értelmetlen információ, nincs egyetlen lényegtelen pillanat sem! Az elmúlt ötven évem minden egyes lépésére, minden ezredmásodpercére szükségem volt, hogy eljuthass oda ahol ma vagy.”<sup>2</sup>*

1988 szeptemberében léptem be először a Mozgássérültek Pető András Nevelőképző- és Nevelőintézetének kapuján. Az első konduktori diplomák kiadásának 25. évfordulóján, 1992-ben vehettem át konduktor – általános iskolai tanító okleveletem Hári doktornőtől. Szerencsém volt, hiszen amellet, hogy Dr. Hári Mária tartotta nekünk a konduktív pedagógiai előadásait, gyakorlatban lehetőségem volt együttműködni és a szakma alapjait, fortélyait elsajátítani olyan kollégáktól is, akik még Pető professzortól tanulták a konduktív pedagógia alapjait. Harmadéves hallgatóként már az első néhány hét tapasztalásai után rabul ejtett a 11–18 éves korosztály, az iskola légköre, így negyedévesként ezt a területet választottam. Évtizedekig dolgozhattam együtt olyan konduktorokkal és fejlődhettem általuk, akik később példaképeimmé is váltak. Kimondatlanul is folyamatosan mentoráltak a tapasztaltabbak, ami segítette, hogy szakmailag megerősödhessenek, de azt is, hogy személyiségem formálódjon. Hatással voltak „mentoraim” a fejlődésemmre, arra, hogy milyen irányban képeztem tovább magam, milyen feladatköröket vállaltam. Támogatásukkal válhattam azzá, aki vagyok, példát adtak akaratlanul ahhoz is, hogyan segítsen a hallgatókat, pályakezdőket vagy akár tapasztaltabb kollégáimat.



1. ábra

---

<sup>1</sup> Héviziné Molnár Csilla konduktor, tanító, ének tanár, gyakorlatvezető mentortanár, mesterpedagógus, SE PAK

<sup>2</sup> Önfeljesztő Akadémia: Motivációs idézetek: 365 motivációs idézet az év minden napjára. Idézet A. J. Christiantól <https://onfejlesztoakademia.hu/motivacios-idezetek/> Letöltve: 2021. 02. 20.

1991 óta vagyok a gyakorló általános iskolánk felső tagozatán. Az elmúlt 30 évben mindig jelen volt a mentorálás, hiszen a teammunka alapja, de annak tudatossága, fejlődése talán az utolsó 5 évben volt a legintenzívebb.



2. ábra



3. ábra

### **Felső munkaközösség**

A felső tagozaton nemcsak konduktorok, hanem tanárok, gyógypedagógusok összehangolt tevékenységére van szükség a gyermek ideális fejlődése, nevelése, oktatása érdekében. Az alsó tagozaton az egységet a tantárgyankénti munkaközösségek segítették évek óta, ahol az egy tantárgyat tanító konduktorok osztották meg tapasztalataikat, véleményüket. A felső tagozaton is szükségszerűvé vált az egységesség és az összefogás, ezért alakult meg először a felsős munkacsoport, majd 2021 szeptemberétől a felsős munkaközösség.

A felsős munkaközösségvezető feladata: az 5-8. osztályokban tanító tanárok, konduktorok mentorálása; segíti az új kollégák beilleszkedését, az aktuális problémák hatékony megoldását; a törvényi előírások alapján a felső tagozat működési szabályainak megbeszélése, kialakítása után folyamatosan ellenőrzi azok megvalósulását, és összehangolását a mindennapokkal.

Egyre nagyobb kihívást jelent a nevelőtestület végzettség szerint is igen változatos összetétele (együtt tevékenykednek konduktorok, tanárok, gyógypedagógusok, pszichológus, pedagógiai asszisztens), hiszen ezzel a sokszínűséggel kell a konduktív szempontokat érvényesíteni. Nehézség a csoportok és osztályok egyre heterogénebb összetétele is diagnózis, értelmi és fizikális képességek terén egyaránt, így még fontosabb a pedagógusok munkájának összehangolása az eredményes munka eléréséhez. Felső munkaközösségben segítheti a munka összehangolását esetmegbeszélések szervezése, a különböző pedagógiai területeken dolgozók munkájának megismertetése, továbbtanuláshoz a szaktanárok, fejlesztőpedagógusok, osztályfőnökök közötti megbeszélések. Fontos a csoportban dolgozó pedagógusok és a fejlesztőpedagógusok közötti tapasztalatcsere erősítése, amely mindkét fél munkáját segítheti.

### **A csoportvezető mint mentor**

Egy-egy iskolás csoportba 2-3 különböző osztályfokú, legtöbbször értelmileg is igen eltérő képességű gyermekek tartoznak. Élükön csoportvezető irányítja a mindennapokat. Feladata nem csak a gyermekek és kollégák, hanem a szülők megismerése és segítése is. A hátrányos helyzetű tanulók miatt a mentorálás sokszor megkívánja

kapcsolatok felvételét a szociális szférában dolgozó segítő szakemberekkel, egészségügyi dolgozókkal.

Nagy kihívás a különböző korú és élethelyzetű diákok és felnőttek összehangolt csoportmunkájának elérése, a folyamatosan és gyorsan változó körülmények, lehetőségek és szabályok ellenére eredmények felmutatása.

Egyik nagy eredmény a tanulók sikeres felvétele a középfokú iskolákba. Az elbocsátott gyermekek nagy százaléka pozitív visszajelzést küld az itt töltött évekről, szívesen keresik fel az iskolát, látogatnak vissza a konduktorokhoz, tanáraikhoz.

### **Vezetőpedagógusok (gyakorlatvezetők)**

2006-tól a konduktorjelöltek a konduktív csoportokban gyakorlatvezető konduktor (később vezetőpedagógus) irányítása mellett teljesítik folyamatos egyéni szakmai gyakorlatukat. Így van ez a konduktív gyakorló általános iskolában is. Itt is kezdetektől segítette minden konduktor a konduktorjelöltek fejlesztését, azonban a gyakorlatvezetői státusz létrejötté, a hallgatói korosztály megismerése és a velük való foglalkozás új kihívásokat hozott. Még inkább ösztönzi a konduktort, hogy a konduktori személyiséget, a módszer elméleti és gyakorlati elemeit felülvizsgálja. Szükségessé teszi a hallgatók hatékony fejlesztése, fejlődése érdekében az addigi tudás felrészítését, megújítását, az ismeretek további bővítését. Az önelemzés, önreflexió által a vezetőpedagógus tudatosabbá válik, más szemszögből látja saját és kollégái tevékenységét.

Szakvizsgás vezetőpedagógusaink feladata minél jobban megismerni, felfedezni a hallgatói korosztályt és csakúgy, mint gyermekeink esetében differenciált, személyre szabott fejlődési lehetőségeket találni nekik.

Azonban a mentor nem csak ad, de rendkívül sokat kap is a konduktorjelöltekkel való együttműködés által. Nagy kihívás a gyorsan változó generációs jellemzők felismerése, megismerése, követése. Fontos a fiatalok minél hatékonyabb képzése érdekében, az ezt segítő adekvát módszerek, technikák alkalmazása, miközben magunk is folyamatosan alakulunk ezen információk és eszközök révén.

#### *Csapatépítő délutánok*

A hallgatók jobb megismerése érdekében jó lehetőség a csapatépítő délutánok szervezése (akár félévente kétszer) a csoportokban egyéni gyakorlatukat teljesítő hallgatók számára külső helyszínen. Ilyenkor a kötetlen beszélgetés, önismereti, illetve egymást felfedező játékok egyaránt alkalmasak, hogy többet tudjunk meg egymásról, formáljuk a hallgatók egymás közötti, illetve konduktorokhoz kötődő kapcsolatait.

### **Pedagógus életpályamodell**

2013 őszétől indult a pedagógus előmeneteli rendszer bevezetése.

*„A 2013. szeptember 1-től bevezetett pedagógus előmeneteli rendszer célja a pedagóguspálya vonzóvá tétele, a legjobb pedagógusok pályán tartása, a minőségi munka anyagi és nem anyagi honorálása, a pedagógusok motiválása, a kiszámíthatóság, az oktató-nevelő munka értékelésében országosan egységes rendszer kialakítása, a pedagógus pálya presztízsének növelése, és végső soron a pedagógus hivatás megerősítésén keresztül a köznevelési rendszer*

minőségének javítása volt. (2011. évi CXCV. törvény; 326/2013. [VIII. 30.] Korm. rendelet, OH 2013). A pedagógus minősítés folyamatában az önértékelés és a külső, objektív mutatók szerinti értékelés, valamint az intézményvezetés értékelése egyaránt jelentős hangsúlyt kap. Struktúrájában a továbbtanulás, a továbbképzés és a teljesítmény egyszerre jelenik meg.”<sup>3</sup>

A pedagógus életpályamodell célja a pedagógusképzés, a pályakezdeők mentorálása és a pedagógus folyamatos szakmai fejlődésének, továbbképzésének egységes rendszerré válása.

A pedagógusok előmeneteli rendszerének fokozatai:

Kötelező fokozatok:

1. szakasz: *gyakornok* (2–4 év)
2. szakasz: *pedagógus I.* (6–9 év)
3. szakasz: *pedagógus II.* (min. 6 év)

Nem kötelező fokozatok:

4. szakasz: *mesterpedagógus* (feltétele: 14 év gyakorlat, szakvizsga, Pedagógus II. fokozat)
4. v. 5. szakasz: *kutatótanár* (feltétele: PhD, 14 év gyakorlat, Pedagógus II. fokozat)



4. ábra

A kötelező fokozatok megszerzésének folyamata több részre osztható:

1. Az oktatási Miniszter minden év február utolsó napjáig közzéteszi a minősítési tervbe való felvétel különös feltételeit, a lebonyolítandó minősítő vizsgák és a minősítési eljárások számát, a minősítő vizsgák és a minősítési eljárások szervezésének központi szabályait.

A nem kötelező minősítő eljárás lefolytatását a pedagógus a jelentkezési lapon (2 példányban) a minősítés évét megelőző év március 31-ig kezdeményezi az intézményvezetőnél. Az intézményvezető a minősítő vizsga és a kötelező minősítési eljárás esedékességét hivatalból rögzíti az informatikai rendszerben a minősítés évét megelőző év április 15. napjáig.

Az Oktatási Hivatal a jelentkező pedagógusok rendelkezésre álló adatainak ellenőrzését követően a minősítési terv javaslatát előkészíti. Az ellenőrzés során kiemelt figyelmet fordít a minősítési tervbe bekerülő pedagógus jogszerű foglalkoztatásának, a jogszerű szakmai gyakorlati idő meglétének vizsgálatára. A miniszter az Oktatási Hivatal javaslatát mérlegelve a minősítési évet megelőző év június 20-ig dönt a következő évre vonatkozó minősítési tervről és legkésőbb minden év június 30-ig az Oktatási Hivatal által működtetett informatikai támogató rendszer útján értesíti a pedagógust és az intézményvezetőt a döntésről. A pedagógus és az intézményvezető megkapja az értesítést a minősítő vizsga időpontjáról a minősítési év június 30. napjáig tervezett minősítésekre vonatkozóan a minősítés évét megelőző év december 15. napjáig; a minősítési év szeptember első napját követő minősítésekre vonatkozóan pedig a minősítési év augusztus 10. napjáig.

2. Az eljárás következő szakaszában a célok azonosítása és az e-portfólió anyagának összegyűjtése, létrehozása a teendő. A gyakornokok esetében ezt is a mentorok segítik iránymutatásaikkal, ütemterv megbeszélésével. A dokumentumokat a nyár

<sup>3</sup> Sági Matild (2015): A pedagógus karrierminták. In: *Educatio*. Pedagógus életutak, karrierrek. 2015/1. Pedagógus karrierminták. Pedagógiai Folyóiratok (gov.hu) Letöltve: 2021. 12. 21.

elején megnyílt felületre folyamatosan lehet feltölteni, de lezárásának utolsó határ-ideje november 25.

A minősítő vizsgát és a minősítési eljárást a minősítő bizottság folytatja le, amely három főből áll. Elnöke és szakos szakértője (az Oktatási Hivatal által delegált, mesterpedagógus fokozatba sorolt, az országos szakértői névjegyzéken pedagógiai-szakmai ellenőrzés – tanfelügyelet és pedagógusminősítés szakterületen szereplő köznevelési szakértő), illetve az intézményi delegált (aki a pedagógust alkalmazó köznevelési intézmény vezetője vagy az általa megbízott vezetői, magasabb vezetői megbízással rendelkező, vagy ilyen munkakörben foglalkoztatott alkalmazott). A gyakornok minősítő vizsgája esetében az óra/foglalkozás látogatásán és megbeszélésén a mentor is részt vehet.

1. Az e-portfólió feltöltése után a pedagógus foglalkozásokat/órákat tart. A gyakornok tevékenységét mentora figyelemmel kíséri, hospitálási jegyzőkönyvet készít és a pályakezdővel közösen elemzik, értékelik a tapasztaltakat.

2. A látogatás napján megtartja a számára rendeletben előírt számú órát/foglalkozást, majd részt vesz az óra/foglalkozásmegbeszélésen, mely a szakos szakértő vezetésével történik. Ezután 15 percen, digitális bemutató segítségével bemutatja saját pedagógiai tevékenységét és ehhez kapcsolódó reflexióit, válaszol a bizottsági tagok előzetesen megismert kérdéseire. Ezt követően szakmai beszélgetés következik. A portfólióvédés teljes időtartama 60 perc, a portfólió védés a minősítő bizottság elnökének vezetésével történik. A pedagógus PPT bemutatóval kiegészítheti, alátámaszthatja a portfólióban leírtakat.

3. A minősítés záró részében a bizottság tagjai értékelik a pedagógus kompetenciáit a látogatott órái/foglalkozásai, valamint azok megbeszélése alapján az Oktatási Hivatal által működtetett informatikai felületen. A minősítő vizsga, minősítési eljárás lebonyolítása után legkésőbb 20 nappal az értékelt pedagógus súlyozott összesített eredményt kap kompetenciaterületenként, valamint az erősségeinek, a fejlesztendő területeinek és a hiányainak szöveges értékelését. Végül a minősítésről elektronikus tanúsítványt kap a pedagógus.

Az életpályamodell bevezetése hatással van nemcsak a konduktorjelöltekkel való foglalkozásra, hanem önmagunk fejlesztésének irányára is.



5. ábra

## A minősítő vizsgára készülés mentorálása

2015-ben Mátyásiné Kiss Ágnes<sup>4</sup> mesterprogramjának részeként a sikeres minősítő vizsga előkészítésére gyakoronokok és mentoraik számára szervezett iskolánkban konzultációkat.

Köznevelési szakértő kollégáink (Vissi Tímea, Radnóti Emőke, Birkás Melinda) is segítették a minősítésre készülő pedagógusokat. Az idei tanévtől kezdve iskolánk igazgatója, Liptákné Papp Judit folytatja a kollégák, míg jómagam a gyakoronokok mentorainak segítségét rendszeres konzultációk szervezésével.

## Pályakezdők segítése

A mentorálás jelentőségét már felismerték a pedagógusképzésben, de csak az életpályamodell bevezetésével kapott hangsúlyt a pályakezdők támogatása. A gyakoronoki 2 év lehetőséget ad a mentor segítségével a további tapasztalatok szerzésére irányított módon: az értékelések és önértékelések által önmaga reális megismerésére, az erősségeket kiemelve azokra támaszkodva; a fejlesztendő területeket meghatározva a tudatos önfejlesztésre, önfejlődésre; a továbbképzés irányának megállapítására. A konduktorgyakoronokok tevékenységét, fejlődését mentor végzettségű konduktorok, és/vagy vezetőpedagógusok koordinálják, segítik.

A gyakoronokok módszertani ismereteinek bővítése, beilleszkedésük segítése, szakmai magabiztosságuk, hivatástudatuk erősítése, a közösségépítés, a fiatalok beillesztése, megtartása kiemelkedő jelentőségű.

## A pedagógusjelöltek felkészítése az életpályamodellre

A pedagógusjelöltek gyakoronoki évekre felkészítése, pályaszocializációjuk segítése érdekében évente lehetőséget biztosítunk a konduktorjelölteknek (elsősorban a végzősöknek) egy előadás keretében, hogy megismerkedhessenek a pedagógus előmeneteli rendszerrel. Az életpályamodell bevezetését a kompetencia alapú önreflexió megismertetésével és használatával már a konduktorjelöltekkel is érdemes elkezdeni.

*„Mondd el és elfelejtem; mutasd meg és megjegyzem; engedd, hogy csináljam és megértem.”<sup>5</sup>*

6. ábra



<sup>4</sup> Semmelweis Egyetem Pető András Pedagógiai Intézetének Intézményvezetője, közoktatási – pedagógiai szakértő, mesterpedagógus

<sup>5</sup> Önfejlesztő Akadémia: Motivációs idézetek: 365 motivációs idézet az év minden napjára. Idézet Konfuciusztól <https://onfejlesztoakademia.hu/motivacios-idezetek/> Letöltve 2021. 02. 20.

## **Forrásjegyzék**

Sági Matild (2015): Pedagógus karrierminták. *Educatio*, 2015/1. Pedagógus karrierminták. Pedagógiai Folyóiratok (gov.hu) (letöltve 2021.05.09.)

Sipos Imre (2013): A pedagógusok előmeneteli rendszerének jogszabályi háttere (PPT) (letöltve 2021.05.09.)

Thaisz Miklós (2013): Elkötelezettség és elhivatottság Pedagógus életpálya (PPT) (letöltve 2021.05.09.)

1. ábra. saját kép

2. ábra. <https://www.freepng.es/png-devfii>

3. ábra. <https://www.facebook.com/Avis-Aido-Tavullia-195241497163600/photos/3036763376344717>

4. ábra. <https://mylenebeaudoin.com/faites-de-votre-petit-nouveau-une-histoire-a-succes>

5. ábra. <https://www.webcamonica.com/annunci/capocantiere-elettricista-40540.html>

6. ábra. <https://www.cleanpng.com/png-team-work-png-clipart-41884>



## A kollégiumi életvitel program

Naszályné Lábás Adél<sup>1</sup>

„A konduktív pedagógia az ember szemléletének, aktivitásának, küzdeni tudásának, tanulási képességének, életrendszerének kialakítási programja. Általános célja, a társadalmi alkalmazkodás megtanulása, a közösségi élet, a kreatív magatartás, a kommunikáció módjainak elsajátíttatása, azaz a külvilág információinak felfogása, megértése, feldolgozása, valamint az egyén saját igényeinek kifejezése és érvényesítése. Segíti a központi idegrendszer sérülése miatt a mozgásukban kihívásokkal szembesülő emberek életminőségének javulását, társadalmi integrációjukat”.<sup>2</sup> E cél elérésében nyújt segítséget a Semmelweis Egyetem Pető András Gyakorló Általános Iskola és Kollégiumában működő Életvitel program.

### Mi volt az Életvitel program létrehozásának oka?

Másfél évtizeddel ezelőtt a Villányi úti iskola egyik felső tagozatos csoportjának vezetője felvetette, hogy szervezzenek egy túlélő tábort, azaz az intézet 2. emeleti apartmanjainak egyikébe költözzenek fel a tanulók 1 hétre, s próbálják meg „túlélni” azt a hetet.

Az ottlétük alatt a rájuk vigyázó nevelők csak a legminimálisabb segítséget adhatták. A gyerekeknek kellett megtervezni, szervezni, hogyan tudják a reggelit, vacsorát a szobába feljuttatni, esetleg maguk elkészíteni; megteríteni, étkezés után rendet tenni, elmosogatni; az ágyneműtartós ágyakat este önállóan megvetni, reggel beágyazni; másnapra ruháikat, tanszereiket előkészíteni; meg kellett tanulni az időt úgy beosztani, hogy a napirendi programokat időben el tudják kezdeni, végezni (pl. reggel 8.00 órára beérni a földszinti csoportszobában a tanítási órára vagy a mozgásprogramra). Ez a kezdeményezés olyan jól sikerült, hogy csatlakozott hozzá a többi felső tagozatos csoport vezetője is. A gyerekek élvezték az új helyzetet, a konduktorok pedig tapasztalatokat gyűjthettek, mire kell nagyobb hangsúlyt fektetni az önállóbb életre nevelés terén. Igény tehát volt egy ilyen jellegű megméréstetésre, amiről mindig írásos anyag is készült.

A 2011/2012-es tanévben az iskola igazgatónője kérte a vezetőséget, hogy ne csak 1 hétre, hanem egész tanévre adjon helyet ennek a programnak. Így jött létre a tanévre szóló életvitel program, melyet a 2011/2012-es tanévben 12 gyermek próbálhatott ki.

Az első években a program résztvevőinek kiválasztásakor elsősorban a 7. és 8. osztályosokra fókuszáltunk, így leginkább az elbocsájtás előtt álló gyerekek kaptak helyet az életvitel csoportban. A 12 kollégista diák du.  $\frac{1}{2}$  5-től reggel  $\frac{3}{4}$  8-ig tartózkodott az apartman szobákban. A 4 akadálymentesített szoba mindegyikében 3-3 fő lakott, biztosítva számukra a megfelelő életteret. A programot az önellátási tevékenységek fejlesztésén felül heti 1 csoportfoglalkozással bővítettük ki, amelyen már a hetedik, nyolcadik napközis diákok is részt vettek. Itt beszéltük, s jelenleg is

---

<sup>1</sup> Naszályné Lábás Adél programvezető konduktor, SE EKPMI Pető András Gyakorló Általános Iskola és Kollégium

<sup>2</sup> Hári M., Horváth J., Kozma I., Kőkuti M. (1991): A konduktív pedagógiai rendszer, Nemzetközi Pető Intézet, Budapest, 26.

beszéljük meg a mindennapi életben hasznosítható fontos tudnivalókat, mint pl.: fogyasztóvédelem, a tudatos bevásárlás előkészületei, sütés, főzés, otthoni gyógykezelés lehetőségei, mozgássérülteket érintő egészségügyi szolgáltatások igénybevétele, menete, helyzetgyakorlatok, telefonos ügyintézés, személyes okmányok ismerete, postai csekkek, hivatalos adatlapok kitöltésének gyakorlása.

Az életvitel programnak tehát egyrészt az volt a célja, hogy egy olyan kollégiumi életre készítse fel a gyerekeket, amelyet megélve a legkisebb mértékben legyenek ráutalva mások segítségére, másrészt segítséget szeretünk volna nyújtani ahhoz, hogy a tanulóink elbocsájtás után az intézeten kívüli életben könnyebben el tudjanak igazodni, az akadályokat zökkenőmentesen le tudják győzni.

## **Hogyan működik az életvitel program jelenleg**

Az utóbbi években már minden bentlakó diákunk a *kollégiumban* (mely évekkal ezelőtt hotelként működött), az életvitel program keretében sajátítja el az otthoni körülményekhez hasonló, mindennapos *reggeli és esti önellátási teendőket*.

A konduktív pedagógia egyik fontos eleme, hogy amit a gyermek elsajátít, megtanul, azt a napirend folyamán, a következő programok során alkalmazza. Egy-egy foglalkozáson kialakuló új helyes mozgáskoordináció alkalmazására azonnal vagy a következő napirendi programban lehetőséget kell biztosítani. A reggeli és esti készülődés a napnak egy olyan része, ahol a már megtanult új mozgásokat ortomoto-rikusan fel kell használni.<sup>3</sup>

A felső tagozatos gyerekek a hét szinte minden napján *délutánonként az életvitel programhoz kapcsolódó foglalkozásokon* vesznek részt.

*Hétfőnként* a személyiségfejlődés megsegítését célzó önképzőkör keretében beszélgetnek a kamaszkort leginkább érintő testi, lelki problémákról, mozgássérült emberek, értelmi sérült emberek jogairól.

*Szerdánként* háztartási ismereteiket gyarapítva főzőszakkörön tanulják az egyszerűbb ételek elkészítését. A gyerekek az ország különböző pontjairól származnak. A főzések során lehetőséget tudunk biztosítani, hogy a gyerekek lakóhelyük, tájegységük jellegzetes ételeit egymással is megismertethessék. Ezen együttlétek alkalomával egy-egy otthoni recept alapján készült finomság elkészítésével, a receptek egymás közti cseréjével a más szociokulturális közegből jövő gyerekek még közelebb kerülését is tudjuk segíteni. Mindemellett természetesen megtanulják az alapanyagok higiéniai szabályoknak megfelelő felhasználását, gyakorolják a mértékegységek átváltását, az éles, vágóeszközök, forró edények, háztartási gépek biztonságos használatát.

*Csütörtök* délutánonként, mozgásállapotuktól függően kerekesszékes és utcai közlekedést gyakorló programunkkal készítjük fel bentlakó gyermekeinket az intézeten kívüli életre. A kitartó, hosszú távú járás, közlekedés mellett a tanórán kívüli ismeret- és tapasztalatszerzés lehetőségét is biztosítjuk.

Az utcai közlekedéskor lehetőségük van tanulóinknak, hogy a különböző időjárási viszonyok (száraz, esős, csúszós úttest) során gyűjthessenek tapasztalatokat. Az év végi csoportkirándulásainkkor a tömegközlekedési eszközök használata, a gyalo-

---

<sup>3</sup> Hári M., Horváth J., Kozma I., Kókuti M. (1991): A konduktív pedagógiai rendszer. Nemzetközi Pető Intézet, Budapest

gosan megtett hosszabb távok mutatják, milyen hasznos a csütörtök délutánonkénti hosszú távú járásprogramunk. A programhoz gyakran csatlakoznak a közösségi szolgálatukat nálunk teljesítő gimnazisták is. Az integráció folyamatában ez fontos lépés: teret, időt biztosítunk a nem sérült fiatalok számára, hogy lássák, értsék, sérült társaik is ugyanolyanok, mint ők, csak hosszabb időt igényelnek a tanulási folyamatban. Ez a fajta érzékenyítés mind a két fél számára segíti a beilleszkedést.

Az utcai séták során játékos formában tanítjuk a tájékozódást térkép segítségével, síkban, s a térben. Az egyensúlyrendszer mindenre ható szerepe, ebben is jelentősen megmutatkozik.

„Az egyensúlyrendszer háromdimenziós iránytűként működik a testben, amely a többi észlelési rendszert és érzékszervet folyamatosan kontrollálva, korrigálva, a gyermekben kialakítja az „én” központi érzését. Így fejlődik ki a gyermek térérzékelése is. Mielőtt a gyermek megtanulná saját testében biztonságban éreznie magát, és képes lenne képet alkotni saját térbeni hollétéről, meg kell tanulnia a térben tájékozódni. Mielőtt tehát a „ki vagyok?” fogalmát megtanulná, meg kell tanulnia a „hol vagyok?” érzését (Nancy Rowe). Ez magában foglalja saját testének kiterjedéséről alkotott fogalmát is, valamint más tárgyak saját testéhez való térbeli viszonyát is.”<sup>4</sup> Ez a központi idegrendszeri sérült gyermekeinknél pedig kiemelten fontos.

Az életvitel program részeként, a felső tagozatos diákok a mindennapi életben hasznosítható ismeretekkel az életvitel órákon és a tematikus tervbe ágyazva is találkozhatnak.

#### *Pénzügyi ismeretek*

Ebben segít, hogy iskolánk 2015-ben csatlakozott a Pénz7 témahéthez. E program célja, hogy már fiatal kortól segítse a diákokat ismereteik bővítésében, és felhívja a figyelmüket a mindennapi pénzügyi tudatosságra. Az évről évre egyre izgalmasabb és kihívást jelentő témák (családi költségvetés, megtakarítások, pénzügyi tervezés, korszerű pénzkezelés, hitelek, befektetések) az idegrendszeri sérült gyermekekre adaptáltan kerülnek kidolgozásra. Az eltérő társadalmi háttérből érkező gyermekek esetében, ezeken a foglalkozásokon lehetőség van az otthon látottakat kiegészítve, hatékonyabb pénzügyi tervezés tanítására. Pl. a befektetések téma kapcsán a jövőkép felvillantásával, ötletelgetésre lehet inspirálni őket, hogyan kezdhetnek el már most saját magukról gondoskodni. A hitelek téma kapcsán a mindenkori felelősségteljes döntéshozatal fontosságának erősítése történik. A március eleji témahétre általában meghívásra kerül egy önkéntes banki szakember, aki a tanított ismereteket kiegészíti, s valami kis különleges dologgal mindig megörvendezteteti a gyerekeket. (pl. több millió forint értékű „pénztégla”<sup>5</sup> átadásával)

Az életvitel foglalkozásokon megbeszélte ismeretek birtokában, gondos előkészületek után tanulmányutakat szervezünk.

---

<sup>4</sup> <http://oriasleszel.hu/miert-alkalmazunk-mozgasgyakorlatokat/> Egyensúly Letöltés időpontja: 2022. 01. 04.

<sup>5</sup> pénztégla: 4 millió forint ledarálva, téglá formába préselve, melyet a MNB készített

### *Hivatali ügyintézés*

Az életvitel programban olyan általános tájékozottságot igénylő témák is szerepelnek, melyek a gyerekek mindennapjait érintik, illetve érinthetik a későbbiekben. Ezt célozza az önkormányzatba tett tanulmányi kirándulás is. A látogatások előtt az interneten közösen megnézzük, hogy milyen ügyeket lehet intézni az okmányirodában és milyen esetekben fordulhatunk az önkormányzathoz, kiemelve azokat a lehetőségeket, melyekkel ők, mint mozgássérültek a közeljövőben találkozhatnak. A foglalkozásokon egyes hivatalos papírok (lakcím, személyi igazolvány igénylőlap) kitöltésére is hagyunk időt. A hétköznapiakban kevésbé használatos, a tanulók számára idegen fogalmakat interneten közösen kikeressük, így értelmezzük a hivatalos papírok nyelvezetét, majd kinézetének kritériumait is.

### *Vásárlás*

A vásárlást megelőző életvitel órákon reklámújságok sokaságát tanulmányozzák a gyerekek. Érdekes megtanulniuk, hogyan tudják helyesen értelmezni az újságokban leírt információkat.

Az árak összehasonlítására táblázatokat készítünk, amelybe a különböző üzletek ajánlatait beírva, a diákok önállóan, döntésüket egymással megvitatva jelölik ki, melyik boltban érdemes vásárolni. A bevásárlást összekapcsoljuk a főzőszakkör ténykedésével. Miután a gyerekek eldöntik, milyen ételt szeretnének elkészíteni, interneten megnézik a receptet, majd ez alapján bevásárlólistát írnak.

Az árkalkulációt tapasztalataikra támaszkodva készítjük el. Megbeszéljük, mit kell, illetve mit érdemes figyelembe venni egy-egy termék vásárlásakor: így pl. a csomagoláson feltüntetett információkat, a hibátlan csomagolást, szavatossági időt, stb. A minél több érzékszervre ható tanulást szem előtt tartva több termék bemutatásával, kézbevitelével megkeresik azokat az információkat, melyekről feltétlenül tájékozódni kell a kosárba tétel előtt. Tudatosítani kell a gyerekekben, miért fontos a blokkot, számlát megőrizni, s ezzel együtt a fogyasztókat megillető jogokat is meg kell ismertetni velük.

A hipermarketben vásárlás során „élesben” próbáljuk ki azokat a helyzeteket, melyek egy mozgássérült, kerekesszéssel közlekedő ember számára gondot okozhatnak. Mi segíthet a tájékozódásban, hogy mihamarabb megtalálják a keresett árucikket? Hogyan tud kommunikálni az eladókkal egy dysarthriás, dyslaliás fiatal? Milyen módon tudja a magasabban elhelyezett árucikkeket a polcokról levenni, bevásárlókocsiba helyezni? A polcokon olvasható információk alapján a döntéshozatalban, milyen szempontot vegyen figyelembe (akció, minőség...)? A termékeket hogyan tudja a futószalagra helyezni, ha a sérülés miatt érintett a keze is; ha készpénzzel történik a fizetés, hogyan fogja meg az aprópénzt?

### *Segédeszközgyár-látogatás*

Fontos része a programnak, hogy tanulóink képet kapjanak arról, hogyan készülnek el azok a segédeszközök, melyek a mozgásfejlődésüket is elősegítik.

A Pető András Gyakorló Konduktív Általános Iskola és Kollégiumában zajló orthopédiai szakrendeléseken felírt cipők, térdsínek, járógépek stb. méretvételét személyesen megtapasztalják, de hogy ezután mi történik, nem igazán tudják elképzelni tanulóink. A cipő megtervezését, a kaptafák készítését, a varrás, talpalás munkafolyamatát követhetik nyomon a diákok ezen a tanulmányúton.

Megcsodálhatják azt az aprólékos munkát, mely során az illatos bőrből cipőt varáznak a szakemberek.

### *Mozilátogatás*

„Az ember a minden funkciót tartalmazó egész viszonylatában cselekszik, old meg problémát, tanul. A konduktor ezek összességére tekintettel és ezen kontextuson belül valósítja meg nevelési tervét. A nevelési tervben az egyén legkisebb cselekvése is magában foglalja a program kontextusának emlékét, így egy kis probléma megoldása is olyan aktivitás, amely a teljes program keretében kapja meg igazi hangsúlyát. Az egésznek, mint rendszerképződménynek van dinamikus hatása a problémamegoldásra.”<sup>6</sup>

Az alábbiakban egy mozilátogatás folyamatát mutatom be, annak vetületében, hogy az életvitel foglalkozásokon tanultakat, hogyan tudják alkalmazni a tanítványok.

A mozizás másoknak szórakozás, diákjainknak inkább tanulmányút, hiszen az idegrendszeri (mozgásukban és értelmileg is érintett) sérültek gyermekeknél a szervezés minden lépése, pontosan végiggondolt, összehangolt munka eredménye. Szinte mindegyiküknél gondot okoz a szerialitás, az ok-okozati viszony értelmezése, logikus gondolkodás, emlékezet, problémamegoldás. A szervezés során a különböző pedagógiai módszerek, didaktikai feladatok alkalmazásával e képességek is fejleszthetők.

A kirándulás minden lépésének szervezésébe bevonásra kerülnek a diákok. Kiemelt cél ebben a folyamatban a tanulók együttműködő képességének fejlesztése. Hangsúlyt kap, hogy a hozott döntéseknek mindenki megaláztatására kell szolgálnia, hiszen az egész csoportot érintő eseményről van szó.

Egy-egy gyermeknek külön feladatot adva egyéni nehézségeinek, saját korlátainak legyőzésében lehet irányt mutatni.

A kirándulás lépései:

#### *1. Szervezés megkezdése a gyerekek bevonásával*

Cél, hogy a diákok a film megtekintéséig a lehető legönállóbban szervezzék meg a teendőket, miközben bizonyos tanulási képességek is fejlődnek. Fontos végiggondolniuk az egymást követő szervezési feladatokat, melyeket közösen vázolunk fel (rendszerzés, ok-okozati viszony, szerialitás, kommunikáció).

#### *2. Időpont, film, mozi kiválasztása*

A szervezési feladatok lépéseinek leírása megkönnyíti a tervezést, ennek pontokba szedése a gyerekek szeriális gondolkodását fejleszti. A „munkavégzés” szempontjából hatékony, ha az egyes teendők felelőseit kijelölik (finommanipuláció, íráskészség, szerialitás, kommunikáció).

Gyakran használjuk a kirándulásainkhoz a villamost, vonatot, metró, mely izgalmassá, életszerűbbé, élménydúsabbá, tartalmasabbá teszi az intézetén kívüli útjainkat, mint az előre megrendelt kirándulóbuszok. Az iskolánkhoz legközelebb eső mozi kiválasztása a legegyszerűbb megoldás.

A film kiválasztásához – a könnyebb döntés érdekében – az osztályterem projektorán kivetítve megnézik a gyerekek a filmek ajánlóit. A gyerekek érvelései, ahogy

---

<sup>6</sup> Földesi Renáta – Horváthné Kállay Zsófia (2017): A Petőfi filozófia és célok az integráció szolgálatában. *Segéd-kezek*. Különszám, 2017. november 13.

próbálják meggyőzni egymást, tiszteletben tartva a másik véleményét, a vitakészséget, kulturált kommunikációt fejleszt. Ezt különböző élethelyzetekre vetítve is gyakran gyakorlásra kerül.

### *3. Jegyek megvételéhez szükséges pénz megszerzése, alternatívák végiggondolása*

A lehetőségek közül általában a szülők anyagi segítségét szokták megemlíteni a tanulók, emellett az iskolában működő alapítvány is támogatja ezeket az eseményeket (kirándulás, egyéb közösségi programok). Ennek ellenére a gyerekek leginkább személyhez kötik e szervezeteket. Itt eltölthetünk egy kis időt azzal, hogy a szerepükről kicsit bővebben beszéljünk, az alapítványok munkájával kapcsolatos ismereteiket bővítjük.

Egy kérvény megírása (ebben az esetben az alapítvány részére megírt kérvény) nem könnyű feladat, de szükséges, hogy a tanítványok ezen a téren is tapasztalatot szerezzenek, hiszen a későbbiekben rákényszerülhetnek kérelmek megfogalmazására.

### *4. Árkalkuláció készítése*

Az árkalkulációt a tanulók az interneten olvasható információk alapján készítik. Az alábbi lehetőségekre érdemes felhívni a figyelmüket: akciós napon megyünk-e, igénybe vehetünk-e csoportos kedvezményt, diákkedvezményt. Felelősségteljes döntést kellett hozni: pénzről döntenek. Mivel általában alapítványi támogatással megyünk ilyen jellegű programra, vásárláskor áfás számlát kell kérni. Korábbi foglalkozásokon fogyasztóvédelemről, a fogyasztókat megillető jogokról már tájékoztattak, tehát ebben a folyamatban már ismerős a számukra, hogy mi a jelentősége a számla kikérésének (szövegértés, ok-okozati viszony, emlékezet, önálló döntéshozatal). A szükséges pénzösszeg kiszámolása matematikai kompetenciákat is erősít.

### *5. Jegyek lefoglalása interneten*

A jegyek lefoglalásakor megfelelő szövegértésre van szükség. Lépésről lépésre haladva kell terelgetni őket: mire figyeljenek, mit hogyan kell értelmezni, s lépések végén döntésüket megerősíteni.

### *6. Útvoaltero készítése, kísérő nevelők felkérése, okmányok beszerzése*

A mozilátogatás napján az aznapi programot, a már korábban leírt pontok alapján átismételjük. Az utazás „menetrendje” mindig ugyanaz, a gyermekek választanak maguknak egy kísérő konduktort vagy konduktor hallgatót, esetleg közösségi szolgálatot teljesítő gimnazistát. Az utazáshoz szükséges okmányok ellenőrzése is az ő feladatuk.

A diákoknak ezen a ponton ismét felelősségteljes döntést kell hozni: ki fogja vinni, s őrizni a pénzt, amíg a moziig eljutunk. A pénz biztonságos szállításával kapcsolatban szinte mindenkinek van hasznos ötlete.

### *7. Menetrend megtekintése, utazás, érkezés*

Mivel a moziba időre kell menni, a kiválasztott felelősök megnézik (pl. okostelefonon) az alacsonypadlós villamos indulásának időpontját. A villamosmegállóig a diákok feladata irányítani minket is, a tanult praktikus és közlekedési szabályok ismeretében. (Lejtőn a lejtés irányába nem szabad megállni kerekesszékekkel, mert, ha a fék kiold, legurul a szék; járdán a kerítés mellett ajánlatos libasorban haladni; a parkoló autó mögül nagyon óvatosan kell kilépni, zebrán figyelmesen átkelni; villamoson a mozgássérült emberek számára kijelölt helyen, biztonsági övvel bekötve szabad utazni stb.) A villamosról leszállva a bevásárlóközpontig (ahol a mozi található) lehetőség van kerekesszékekkel nevelői segítség nélkül is közlekedni. A

bottal járó tanulóknak ez egy új kihívás, hogy a távolságot időre meg tudják-e tenni (figyelem, emlékezet, mozgáskoordináció, önálló döntéshozatal).

#### 8. Jegyek megvásárlása, áfás számla igénylése

A jegyek megvásárlására, áfás számla kikérésére olyan gyermeket szoktam kérni, aki gátlásos, zavarban van, ha másokkal beszélget. Idegen környezetben, a közösség érdekében történő kommunikációval önbizalmát erősíthetjük. A jegyek megvásárlásakor a befizetendő, majd visszajáró pénz kiszámolása a matematika órán tanultak valós helyzetben történő gyakorlására ad lehetőséget.

#### 9. Hasznos időtöltés a film kezdetéig

Hasznosan töltve az időt a film kezdetéig, a kirakatokat nézegetve lehet játszani a gyerekekkel. Kitalálható-e az üzletek nevéből, hogy milyen szolgáltatást nyújtanak, mit árulnak; tippeljék meg a kirakatokban látható termékek árát; nézzük meg a piktoqramokat, találják ki, mit jelentenek!

Életvitelt tanító pedagógusként, minden ilyen lehetőséget kihasznállok. (emlékezet, új ismeret nyújtása, vizuális észlelés)

#### 10. A film megtekintése

#### 11. Visszaközlekedés az iskolába

#### 12. Élmények, tapasztalatok megbeszélése

A megtekintett filmmel kapcsolatos élményeket témától függően, megbeszéljük. Szerelem, betegség, elszigeteltség, küzdelem, mind olyan terület, mely érinti őket is. Teret, időt adva a vélemények, érzések kinyilvánításának, válik kerek egészé ez a program.

A szervezést, kivitelezést egyénileg és csoportosan értékeljük, melyben kiemelhető, a közösségi együttléthez szükséges aktív részvétellel, a program az összetartozást erősítő magatartási és erkölcsi normák elsajátításához is hozzásegíti a résztvevőket.

A diákok nevelői segítségével közösen tűzik ki céljaikat, részt vesznek a tervek kialakításában, majd megvalósításában, azaz a feladatvállalásban. A szervezés folyamatában a cél eléréseért, összehangolva a tevékenységeket, maximálisan jól együtt tudnak működni. A tudatos tervezés révén a közösség előtt érzett felelősségtudatukat is erősíteni tudjuk. A program átélésével, a hatékonyabb megvalósulást is meg tapasztalhatják a gyerekek, a részletek végiggondolása, kidolgozása biztonságérzetet ad, s az esetleges váratlan helyzetek megoldását is könnyebbé teheti.

### **A tanulmányutak tapasztalatai**

Az ismeretek valós környezetben történő alkalmazására szervezett tanulmányutak tapasztalatai azt mutatják, hogy ha lehetőségünk engedné, még többször kellene a tanulóinkat olyan hasznos tanulmányi kirándulásokra vinni, melyek nem csak az egyszeri megtapasztalást segítik, hanem a megszerzett tudás beépülését is.

Ez azért is fontos, mert a sérülésük miatt kiszolgáltatott helyzetben vannak, de ha e kiszolgáltatottságot mérsékeljük, akkor nagyobb önbizalommal, felelősséggel hozhatnak önálló döntéseket az életüket érintő kérdésekről. Folyamatosan arra tanítjuk őket, hogy a velük történő dolgoknak ne passzív elszenvetői, hanem aktív alakítói legyenek.

Ha az egyén érzi, hogy nem függ teljes mértékben másoktól, az magabiztosságot, szabadságérzetet ad, amely lelkileg is megnyugtatja az embert. S ha valakinek a lelke nyugodt, szabad, az sok mindenre képes.

Az önálló döntéshozatal fejlesztésével egyfajta összhangot lehet kialakítani a világgal, melynek lényege, hogy az illető ne legyen ráutalva másokra, ne kelljen alávetnie magát mások akaratának. Segít abban, hogy a biztonságot ne másokba kapaszkodással érje el, hanem saját képességei révén találja meg.

Ennek kialakítását pedig nem lehet elég korán elkezdni. A minél sokrétűbb megtapasztalások (mind a mozgás terén, mind lelkiileg) már csecsemőkortól segítenek abban, hogy felnőve önállóan tudjanak döntést hozni. Ezen a téren mindig van teendő. A gyerekek hozzászoktak, hogy ha valamit nem sikerül megoldaniuk, akkor a pedagógus ugrik és segít. Azokban a helyzetekben, amelyet a gyermek látszólag nem tud megoldani, türelemre, kiváráásra kell inteni magunkat. Ha a gyermek magától nem jön rá, merre haladjon tovább, irányított kérdésekkel kell terelgetni figyelmét a megoldás felé. Hozzon önálló döntést, ami ha jó, együtt örülünk. Ha nem jó, akkor sem hagyjuk kétségbe esni, hiszen mindig mindenre van megoldás. A rossz döntések következményeit is meg kell tapasztalni, hiszen abból is tanul az ember.

Pedagógusként csak a csíráját tudjuk elültetni a tudásvágynak. Ahhoz, hogy a megtapasztalás készséggé váljon, nagyon nagy szükség van a szülői háttérre. A megtanult ismeretek, cselekvésformák gyakorlása, beépülése akkor eredményes, ha a szülők is tudnak időt biztosítani ezek alkalmazására. Hári doktornőtől sokszor hallott gondolat örökérvényű: „A látszólagos idővesztés, időnyereség!” Ha kezdetben hosszú időt vesz igénybe bizonyos tevékenység (a vásárlás esetében pl. a polcok közötti önálló kerekesszékes közlekedés vagy a csomagoláson olvasható információk értelmezése), nem baj, hiszen minél többször engedjük ezt megtapasztalni, a gyakorlás során egyre rövidebb időt fog igénybe venni. Sajnos sok esetben a szülőknek nincs idejük a megvalósításra.

A foglalkozásokon, tanórákon gyakorolt szituációs játékok nem adnak teljesen kielégítő felkészülést „éles” helyzetekre, személyes – intézeten kívüli – megtapasztalás révén megerősítést igényelnének. A mi munkánkat kiegészítve a szülők biztosíthatnának erre lehetőséget, mely során a gyermekek önmagukat kipróbálva egyszerű problémahelyzeteket oldhatnak meg idegen környezetben is. Lehetőséget kellene biztosítani arra, hogy a gyerekek növekvő önállósággal (életkoruknak megfelelően) szilárdítsák meg, mélyítsék el, egészítsék ki és alkalmazzák a megszerzett ismereteket. A program lehetőséget biztosít, hogy csoportban a közösség, mint tevékenységi keret segítse az egyén fejlődését, képességeinek kibontakoztatását, de hogy azok egyéni lehetőségeinek maximumára jussanak el, a szülőkre is szükség van.

### **Az életvitel program erőssége**

Az életvitel program erőssége, hogy diákjaink szociálisan érettebbek, hiszen a gyerekek a kis mikroközösségekben (4–7 fős kollégiumi szobákban) megtanulnak egymáshoz alkalmazkodni, segíteni egymásnak, eseti konfliktushelyzeteket kezelni, így új közösségekben könnyebb lesz számukra a beilleszkedés.

– Mozgásfejlődés szempontjából a minimális konduktori segítség az önálló megoldásmódok erősítését segíti, így kevésbé lesznek ráutalva mások segítségére.

– Nagyobb a teherbírásuk, hiszen a feszített napirendbe illesztve kell pl. kétemeletnyi lépcsőzés után az iskolába eljutniuk, illetve iskola után vissza a szobájukba. A szűk időbeosztás miatt önellátási tevékenységeiket is rövidebb idő alatt kell



elvégezniük. Megtanulják idejüket jól beosztani, hiszen délután  $\frac{3}{4}$  6-tól reggel  $\frac{3}{4}$  8-ig a napirendnek megfelelően kell elkészülniük.

- Általános tájékozottságuk bővül a faliújságra kifüggesztett, hetente frissített naptár segítségével, melyben napokra lebontva olvashatják el az aznapi magyar hagyományőrző ünnepnapról és jeles világnapról írt néhány gondolatot.

- Heti csoportmegbeszélések (életvitel órák, tematikus terv) révén olyan ismeretekhez jutnak, melyek a tantervi követelményben nem feltétlenül szerepelnek, de felnőtté válva a mindennapjaikban, mindennapos ügyintézésben segítségükre lehetnek. (Pl.: személyi okmányok űrlapjainak kitöltése, szövegük értelmezése, internetes vásárlás menete, veszélyei...)

- Tanulmányutak révén olyan kérdésekre is választ kaphatnak, amivel a hétköznapi ember sincs mindig tisztában. (Pl.: a segédeszközök, orthopéd cipők elkészítésének menete)

- A rengeteg helyzetgyakorlat, szituációs játék révén (pl.: színház-, mozijegyrendelés, vásárlói panaszok kezelése, szolgáltatások igénybevétele...) a kommunikációs készségük is fejlődik, megerősítve ezzel is a határozottabb, magabiztosabb fellépést.

- A társadalmunkra vonatkozó alapismeretek fokozatos megszerzésével a társadalmi életben való részvételre is fel tudnak készülni gyermekeink. Lényeges, hogy neveltjeinkben tudatosan alakítsuk a saját életük iránti felelősség igényét. Ehhez a személyiség tiszteletét, a szociális érzékenységüket is erősíteni kell, felkeltve érdeklődésüket a társadalmi változások figyelemmel követésére. A nap lezárásaként ezért határozottan javaslom a TV Híradó megtekintését. Az itt elhangzott információk megbeszélésével segíteni kell őket, hogy tájékozottabbak legyenek a világ és ország dolgaiban, hogy ismerjék az aktuális eseményeket, hiszen ezek a történések az ő életüket is befolyásolhatják. A mozgássérült embereket érintő intézkedések, rendelkezések így nem lesznek ismeretlenek számukra.

Mindezek egy magabiztosabb, önállóbb személyiség alakuláshoz segítenek, melyek révén diákok a program résztvevőiként felkészültebben magabiztosabban, nagyobb önbizalommal indulnak az életnek. A szülők, neveltek visszajelzései alapján, az iskolából elbocsájtott gyermekek többsége az önellátás terén elért eredményeiket megtartva, továbbra is próbál a mozgásállapotához mérten legjobban teljesíteni.

*Egy pozitív példa:* X. Y. 8. osztályos kislány, szinte kétségbeesetten fogadta, hogy ő is bekerült az életmód programba. Ő volt az a gyermek, aki minden mozdulatára megerősítést várt, hihetetlenül nagy szüksége volt a dicséretre. Eleinte szinte mindenben segítséget igényelt: iskolatáskába pakolás, ágyazás, fürdés, nem is mosogatott, nem igazán vágyott gyermektársaságra. Este  $\frac{1}{2}$  8-kor már aludt, mert a nap végére nagyon elfáradt.

Közel 1 év után mindent önállóan megoldott: egyedül pakolt iskolatáskájába, egyedül fürdött, egyedül ágyazott (ágyneműtartós ágyat felemelt, leengedett). Teljesen egyedül kitalálta, hogyan tud önállóan mosogatni. Esténként, miután végzett esti teendőivel kérte, hadd mehessen át másik szobába beszélgetni. Egyszer, amikor a szobájában volt, a huzat a szoba mágneszáras ajtaját becsapta. Korábban valószínűleg kétségbeesett zokogásban tört volna ki, s e váratlan helyzet „lebénította” volna, de akkor kerekesszékekben odagurulva kinyitotta az ajtót.

**Boccia a Semmelweis Egyetem Pető András Konduktív  
Gyakorló Általános Iskola és Kollégiumában<sup>1</sup>  
Varczába Katalin<sup>2</sup>**

### **A boccia játék eredete**

A boccia sport eredetéről többféle elképzelés is ismert. A legvalószínűbb, hogy a francia petanque játékból fejlődött ki. Szabályait 1980-ban Dániában dolgozták ki központi idegrendszeri sérültek számára. Paralimpián először 1984-ben játszották New Yorkban. Az 1996-os atlantai Paralimpia óta már más sérüléssel rendelkező emberek is részt vehetnek ezeken a versenyeken.

### **A játék szabályai**

A bocciát 6 piros, 6 kék és egy fehér, úgynevezett céllabdával játsszák egy 6 m x 12,5 m-es pályán. A mérkőzések szettekben állnak és egyéniben, párosban, vagy csapatban folynak. Egy kategóriában mindenki játszik mindenkivel. A verseny célja, hogy a színes labdákat minél közelebb juttassák a célgolyóhoz. Az a győztes, akinek a labdája/labdái közelebb vannak a játék befejezésekor a fehér labdához. A játék idejét kategóriánként határozzák meg.<sup>3</sup>

### **Klasszifikáció, sportági kategóriák**

Ezt a játékot az enyhe fokban sérültektől a súlyosan sérültekig mindenki játszhatja. Bocciázni az is tud, aki csak a fejét tudja megmozdítani. Ilyen esetben egy speciális rámpát használnak, annak irányát, lejtését beállítva, szájába helyezett pálcával vagy fejpálcával indítja a labdát a versenyző. Ott vannak a versenyeken azok a sérültek is, akik beszéd helyett csak szem vagy kézmozgással tudják irányítani segítőiket a pontos célzásban. Nem korosztályok vagy nemek, hanem a sérülésük foka szerint kerülnek egy csoportba a játékosok. Így előfordul, hogy fiatal versenyző ellenfele nála jóval idősebb lesz.

A hazai és nemzetközileg elfogadott klasszifikáció szerint BC1-től BC4-ig sorolják be a játékosokat. Minden csoportban más-más a segítségadás módja. BC1-ben asszisztens segít a labda megfogásában, amit utána önállóan juttatnak a játéktérre. BC2-ben segítő nélkül játszanak. BC3-ban rámpa segítségével juttatják a labdát a játéktérre. A rámpa beállítását és a labda elhelyezését asszisztens segíti. A segítő játék közben a játéktérre nem láthatja, annak háttal ülve hajtja végre a játékos instrukcióit. Feladata a labda rámpába helyezésén kívül az eszköz, illetve a kerekesszék állítása is. BC4-ben a nem agyi vagy degeneratív agyi eredetű súlyos lokomotorikus diszfunk-

---

<sup>1</sup> Több szakdolgozat és szakmai cikk is született már ebben a témában. Ez az írás nem egy kutatómunka összegzése, hanem az eltelt 10 év rövid áttekintése.

<sup>2</sup> Varczába Katalin konduktor, általános iskolai tanító SE PAK

<sup>3</sup> BISFed Nemzetközi Bocsa Szabályzat. 2017, 1. változat

<https://vespa.fodisz.hu/dokumentumok/Bocsa/BisFedNemzetkoziBocsaSzabalyzat.pdf#page44> (letöltve: 2021. 12. 13.)

cióval rendelkezők játszanak segítő nélkül.<sup>4</sup> A legjobb mozgásállapotú sportolók, akik a BC2 kategóriánál is jobbak, nemzetközi versenyeken nem indulhatnak, de a hazai versenyek nyitottak számukra.

### **A kezdetek nehézségei**

A játék megismertetése 2006-ba kezdődött el a Konduktív Gyakorló Általános Iskolában. Ekkor kaptuk az első labdakészletet és hamarosan elkészült a boccia pálya is az első emeleti aulában. Pályánk mérete arányában megfelelő, de a szabványnál kisebb. A kezdetekre visszagondolva, a játék pontos szabályának elsajátítása is kihívást jelentett. A fő szabály egyszerű, de az apró részletek megismeréséhez az internetről tájékozódunk. A szabályok változását ma is nyomon követjük.

A másik megoldandó probléma a megfelelő eszközök beszerzése volt. A játék egyik fontos eszköze a fogásban, dobásban akadályozott játékosokat segítő rámpa. Kezdetekben ezt egy csatornacsővel helyettesítettük, majd az iskola műhelyében elkészült az első fa rámpa. Ma már több, minden irányba állítható modern csővel rendelkezünk.

Ezek az eszközök drágák és jórészt csak külföldről beszerezhetők. A labdakészletek és rámpák beszerzésében segítséget kaptunk a Pető Sport Egyesülettől és az iskolától.

### **A játékosok mozgásállapota**

Az iskolában ezt a sportot főként a legsúlyosabb mozgásállapotú tanulók választják. Korábban több enyhe fokban sérült gyermek is bocciazott. A szakkörök bővülése, mozgásállapotuknak jobban megfelelő sporttevékenység választását tette lehetővé számukra. Ma már több a rámpával játszó játékos.

A segítő szerepe ebben a kategóriában nagyon meghatározó, mivel a játékosok gyakran kommunikációs nehézséggel is küzdenek. A játékos és a segítő egymásra hangolódása az edzések alatt, a metakommunikatív jelzések kölcsönös kódolása elengedhetetlen feltétele a sikeres közös munkának.

A súlyos mozgásállapotú tanulók kerekesszékekben ülve játszanak. Konduktív szemléletünkkel ezt kezdetben nehéz volt elfogadni. Próbálkoztunk alternatív ülőmódokkal: széken támasz adásával, speciális székekkel vagy székre rögzített ülőmodullal, de ezeket több okból is el kell vetnünk. Versenyeken kerekesszékekben kell játszani, mert ez adja a játékhoz szükséges legnagyobb önállóságot, mobilitást. A szék helyzetét sokan önállóan tudják állítani. A másik ok az volt, hogy így tudnak legeredményesebben játszani. A kerekesszék nyújtotta biztonság megkönnyíti a fej, kar célzott mozgásait, a dobás, kigurítás pontos kivitelezését.

---

<sup>4</sup> Magyar Paralimpiai Bizottság honlapja: <https://hparalimpia.hu/sportag/boccia> (letöltve: 2021. 12. 13.)

## Fejlesztő hatása

Minden játékra igaz, hogy motiváló erő, amely fizikai és szellemi aktivitásra készítet. A boccia a legsúlyosabb mozgássérülteknél is segíti ennek az aktivitásnak a felkelését és ezzel a motoros és mentális képességek fejlődését.

A motoros képességek közül a szem-kéz koordináció, téri orientáció, lateralitás mellett a fogás-elengedés, fixálás fejlődésére gyakorolt hatása hangsúlyos. A mentális képességek közül fontos szerepet kap a helyzetfelismerés, a helyzetelemzés, a rövid és középtávú célmegjelölés és a cél eléréséhez a megfelelő eszköz kiválasztása.

A boccia játék szabályainak sokaságával lépésről-lépésre ismerkednek a gyerekek. A haladó, versenyre felkészítő csoportban a szabályok ismerete és azok pontos betartása a versenyen való indulás feltétele.

A motoros és mentális képességek mellett a szociális kompetenciákat is erősíti. A szakkörön a dobó és a rámpás tanulók együtt vesznek részt. Fontos a gyorsabb dobó játékosok empatis, türelmes hozzáállása lassúbb társaikhoz. A csapatjáték megkívánja a közös gondolkodást, a társ véleményének elfogadását vagy meggyőzését egy jobb stratégia lehetőségéről. Az önismeret és az érzelmi intelligencia fejlesztésének is fontos terepe.

A játék sajátossága, hogy nagyrészt csendben játsszák. Lehetőségeink szerint mi is törekszünk erre. A zavaró zajok kizárása a koncentrációs, figyelmi problémával küzdő tanulóinkra is jó hatással van.

A boccia ügyességi és stratégiai játék is egyben. A legutolsó gurítás is megváltoztathatja a végeredményt. Ez adja azt a plusz élményt, ami külső szemlélőként nem rögtön érzékelhető. Ezt több olyan hallgató is megerősítette, akik a szakkörön segítőként vettek részt. Csak a gyakorlatban érzékelték, hogy ez mennyire érdekes, szórakoztató játék.

## Differenciálás

A játékosok két nagy csoportja a dobók és a rámpával gurítók. Ezeken belül még további csoportok is vannak a mozgásállapottól függően. A szabályok egy része eltérő a különböző kategóriákban.

Amikor a labda fogása, megtartása és akár kis erővel eldobása sikeres, először mindig a dobást gyakoroltatjuk. Sok esetben így jól fejleszthető a dobástechnika és nincs szükség a rámpára.

A rámpával játszóknál a kigurítás történhet szinte bármilyen módon. Ez leggyakrabban kézzel, vagy fejpálcával történik, de akár homlokkal vagy könyökkel is megoldható. A játékszabály megköveteli, hogy a labda kigurítása segítség nélkül, önállóan történjen. Minél nagyobb a sérültség foka, annál fontosabbá válik az egyéni megoldások megtalálása.

A szakköri munka egyik legérdekesebb része konduktív szempontból a differenciálás számtalan lehetősége közül megtalálni azt a tárgyi vagy helyzeti facilitációt, amellyel a sikeres megoldás megvalósulhat. A 9. Konduktív Pedagógiai Világkongresszusra Vahebzadeh Sehrezad és Varczába Katalin közös posztere is ezt mutatja be (lásd 1. ábra).



## ANDRÁS PETŐ COLLEGE

BOCCIA SPORT: ATTEMPTS, INDIVIDUAL SOLUTIONS

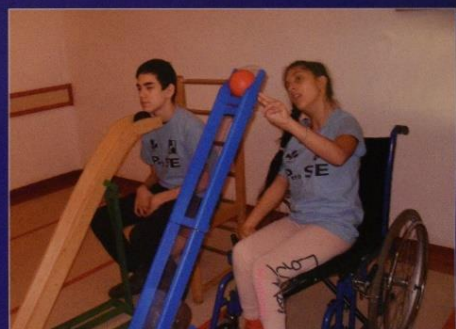
SEHREZAD VAHEBZADEH – Group leader, conductor  
KATALIN VARCZÁBA – Conductor

*"Welcome to the Home of Conductive Education"*

This game can be played by anyone regardless of how severe their disabilities are. The game is a motivational tool, which compels to be active. This activity is a driving force of developing motor and mental skills.



There are two parts of successful work in preparation. At first: rules have to be learnt and we need to shape a good throwing technique. Secondly, we have to find a way to make rolling and throwing easier by positioning or finding a helping tool.



1. kép. Vahebzadeh Sehrezad és Varczába Katalin poszterje

Néha hosszabb idő, több próbálkozás előzi meg a legjobb segítségadás megtalálását. Jó példa erre K. Sz. athetotikus tanulónk esete. 2016-ban kezdtük a közös szakköri munkát, ekkor 12 éves volt. Izomtónusa a végtagokban változó. A hát- és nyakizomzata kissé hypoton, tónusbelövelléskor erős opisthotonus jellemzi, amit emocionális hatás is gyakran kivált. Mindenfajta nagymozgása nehezített. Önálló manipulációs tevékenység nincs, ezt helyzettől függően láb használatával kompenzálja. Jobb lábával kezeli a számítógép földre helyezett normál billentyűzetét. Szem-

kéz koordinációját a fej és törzs csavarodása nagymértékben nehezíti. A tónusos nyaki reflex a fej előre fordítását akadályozza. Szakkört vezető kollégámmal közösen próbáltuk megtalálni, hogyan tudnánk eljuttatni a labda kigurításához K. Sz.-t. Számtalan próbálkozásunk közül csak néhányat említenék.

Először a labda bal lábbal történő meglökését próbáltuk. Sajnos nem tudta megfelelő erővel a kívánt távolságra gurítani. Kerekesszékebe rögzített ültető-modulban ülve állra, majd homlokra helyezett fejpálcával gyakoroltuk a kigurítást. A célzott mozgásnál fellépő opisthotonus, a fej hátrafeszlése ezt nagyrészt megakadályozta. Legjobb megoldásnak a rámpából bal kézzel kigurítás tűnt. Egy labda kigurítása ekkor 5-6 perc alatt sikerült. Az ő kategóriájában (BC3) az időkeret játékosonként és menetenként 6 perc. Ennyi idő alatt kell 6 labdát a pályára juttatni.

Két évvel ezelőtt gondoltunk először arra, hogy egy versenyen indulhatna. A kigurítás idejének csökkentése a versenyszabályzat miatt fontos cél volt. Csoportja egyik konduktorával, Tóthné Szőnyi Zsuzsával beszélgettem erről, aki egyéni feladatai közé beiktatta a bal kéz emelését bordásfalra erősített célhoz. Ennek eredményét a versenyen láthattuk. A csoportban folyó konduktív nevelő, oktató és fejlesztő munka, valamint a szakkörön ennek alkalmazása jól kiegészíthetik, támogathatják egymást.

K. Sz. ma is a szakkör tagja, most már szakiskolásként. A kigurításhoz szükséges idő 1 percre csökkent.

## **Szabadidősport és versenysport**

Az iskola tagozaton a szabadidős boccia szakkör heti egy alkalommal van külön a felső tagozatos és külön a szakiskolás tanulóknak. A legtehetségesebbek bekapcsolódhatnak a versenyelőkészítő foglalkozásokba is, amit heti egyszer tartunk. A pandémia miatt most ez sajnos szünetel.

2010-ben megalakult a Pető Sport Egyesület (PSE), amely diákjaink aktív sportolását segíti az adaptív sportokat támogató szervezetként. A PSE támogatásával több regionális, országos és nemzetközi boccia versenyen is részt vettünk. Jelenleg három sportolónk a nemzeti válogatott tagja. Országos Bajnokságon már mindhármuknak sikerült 1. helyezést elérni más-más kategóriában.

A versenysportban a tehetség mellett a szülői háttér is meghatározó. A gyerekek utaztatása, a versenyeken való részvétel a családtól is kíván áldozatot. Néhány tehetséges diákunkat e háttér hiánya miatt nem tudjuk a versenysportba bevonni.

A boccia sport jól beilleszthető a többségi iskolák érzékenyítő programjába. Több ilyen esemény is szerveződött már a Semmelweis Egyetem Pető András Gyakorló Konduktív Általános Iskolájában, ahol együtt játszhattak többségi iskolában tanuló és mozgássérült gyermekek.

## **Forrásjegyzék:**

<https://vespa.fodisz.hu/dokumentumok/Bocsa/BisFedNemzetkoziBocsaSzabalyzata.pdf#page44> (letöltve:2021.12.13.)

<https://hparalimpia.hu/sportag/boccia> (letöltve:2021.12.13.)

# Hallgatói tehetséggondozás





## PETŐS DIÁKOK ALKOTÓ MUNKÁI

*Milyen lehet egy tárgy élete, mekkora a szavak ereje, az ízekből hogyan lesznek történetek, mit fejez ki a hála? Már-már frázisok sorakoznak fel ezekben a kérdésekben, mégis ezek mögött megannyi történet sejlik fel, akár beszélgetéseknek vagyunk részesei, akár írott szövegeknek vagyunk alkotói és olvasói. A 2021 őszi félévben a drámapedagógia-kurzuson személyes jelenlét hiányában nélkülözniünk kellett mindazon lehetőségeket, amelyek a személyiségünket gazdagíthatják: a tekintetet, a testbeszédet, az egymás iránti odafigyelést, a közös játékokat, a tér kihasználását, az érzékelés és a figyelem fejlesztését – többek között. Jó alkalom nyílt ily módon az online tanulási színtérben zajló foglalkozások során az önkifejezésre az írásbeli szövegalkotásban rejlő lehetőségek megragadására Egy-egy tematikus beszélgetés után írták meg szövegeiket a hallgatók. Temérdek írás született. Az alkotói között voltak, akik bátorításra és felkérésre szívesen vállalták munkájuk közzétételét. Azoknak az olvasóknak ajánljuk szívesen ezeket a rövid prózai írásokat, akik szeretnek életünk átélt tapasztalatain elgondolkodni, akár egy hosszabb villamoson eltöltött idő alatt olvasni azokat mobilon keresztül.*

*Pintér Henriett*

### **Buszjegy**

Nagy Rebeka

Itt ülök. Itt ülök nagypapám dohos nappalijában és a szemben lévő polc sorai közt szaladgál a tekintetem. Majd hirtelen a második sorban, egy nagy piros könyv előtt, a nagymamám képe mellett megragad valamin a tekintetem. Közelebb megyek, odalépek közvetlen a polc elé, és szemügyre veszem ezt a valamit. Egy igen kis, kopott, megsárgult, összegyűrt papírfecnit találtam. Na de mi ez? Miért hever itt a polcon, miért tartja ilyen nagy becsben a papám? Ahogy jobban hunyorítok, észreveszem, hogy – bár kissé lekopva, de – van rajta valami nyomtatott szöveg. Ekkor belép nagypapa a szobába, rám néz, aztán a polcra, majd elmosolyodik. Én értetlenül követem őt a tekintetemmel, amíg leül az öreg kis foteljébe és szájába veszi füstölő pipáját. Kérdeznem sem kell, halkán lágy és mély hangján megszólal.

– Tudod mi az a kis fecni? – Ingatom a fejem.

– Egy buszjegy. Egy buszjegy 1968-ból. Szeptember 12-i dátummal. – Itt megáll egy percre és sóhajt egyet.

– Meleg őszi reggel volt – folytatta – és épp életem legunalmasabb napjára készültem, indultam az egyetemre. Nem is sejtve, hogy életem legszebb napjává alakul majd. Felszálltam a buszra, a buszsofőr lekezelte a jegyemet, hátra cammogtam az utolsó ülésre és bámultam ki az ablakon. Ekkor felszállt valaki. Felszállt a leggyönyörűbb nő akit valaha láttam. Szőkés haján megcsillant a szeptemberi napsugár, arca kipirulva és épp valami szenvedélyesen romantikus regényt szorongatott a kezében. Minta egy festményből lépett volna ki, tökéletes volt. Ekkor hirtelen találkozott a tekintetünk. A világ megállt néhány percig. Szívem hevesen vert. Semmi, semmi, ami körülöttünk volt nem számított. Ó, jaj, ezt sose fogom elfelejteni. Úgy éreztem, életem legnagyobb hibáját követném el, ha nem mennék oda hozzá, hanem hagynám leszállni és elsétálni, ki tudja merre. Úgyhogy összeszedtem minden erőmet és bátorságomat, mondogattam magamnak: „Menni fog, meg tudod csinálni! Csak menj oda!” Azon se gondolkodtam hogyan szólítsam le, csak egyszerűen odamentem.

Mosolyogva fogadott, köszöntünk és mintha mi sem lenne természetesebb, beszélgetésbe elegyedtünk. Átbeszéltük az egész utat, olyan volt mintha átléptem volna egy kapun egy másik, végtelen és csodálatos világba. Tovább pedig nem is mesélek, azt hiszem kitalálod a végét. – Nevetett egyet és mélyen a szemembe nézett. – Ő volt a nagymama!

### **A szót leírják, ki tudja, ki mire gondol...**

Páll Petra

Blanka a magyar órán ült, és Ady Párisban járt az Ősz című versét hallgatta, amit a tanárnő épp felolvasott. Blanka szemei előtt meg is jelent a festői szépségű párizsi utca, amely épp az ősz korai arcát mutatta. Tettszett neki a vers. Egészen addig, amíg a tanárnő el nem kezdte elemezni, és egyből jött a halál és az elmúlás, míg Blankának a csintalan színes szállingózó levelek forgatták a gondolatait, de hamar el is szálltak, mert le kellett írni, amit a tanárnő mond, mert az a *helyes* verselemzés, az kap ötöst, aki azt visszamondja. Bár Ady a szót leírta, ki tudja már, mit gondolt róla.

### **Hálám**

Surányi Sára

A puszta csendben behunyom a szemem. Világok ezreit látom. A legnagyobb ricsajban a tömött volánon fülemmel figyelek és az életeket hallgatom. A tánctéren állok egy koncert közepén és a vonagló alakok személyiségei tükröződnek vissza rám.

Mindezen képességeimet nektek köszönhetem. Nektek, kik megtanítottátok, hogy lehet a világot, az életeket, a csendet, a csatákat, az embereket látni. Faltam könyveitek, szétszedtem mondataitok, szavaitok minden csillogását és mocskát, minden illatát és bűzét megemésztettem. Most is itt vannak bennem.

Hálás vagyok tinektek mindezért. Főképp neked. Wollandért, a Mesterért, a színházért, a morfiumért, Pilátus feloldozásáért. Te voltál gyermekkorom vigasztalója, dühöm te segítetted kibontakozni és elbódítottál, amikor úgy hozta a szükség.

Kárhozottak vagyunk mind, ti viszont örökkön éltek e kárhozatban. Hálámat kifejezni nektek nem tudom, de gondolkodásom, hitem, nézetem, valóm értetek van.

### **A brownie**

Felső Fanni

Anna, Sándor barátnője egy szép pénteki napon azon gondolkozott, mivel is lephetné meg szerelmét, mire hazaér a fárasztó munkából. Csak gondolkozott, gondolkozott, majd eszébe jutott egy nagyon boldog pillanat, mikor Sándorral az első randira mentek. Sándor egy cukrászdába vitte Annát, aki egy csupa csokis brownie-t evett a randin. Sándor is megkóstolta, Anna megosztotta vele a brownie-ját, nagyon romantikus pillanat volt. Anna azóta is sokat gondolt erre a szerelmes pillanatra, meg persze a brownie fantasztikus édes, csokis ízére. Mindkettejüknek nagyon ízlett a sütemény, amit a randin fogyasztottak.

Így hát Anna arra jutott, hogy feleleveníti ezt a romantikus pillanatot, és megpróbál egy hasonló, finom brownie-t sütni szerelmének. A streetkitchen oldalán talált egy szuper receptet, amit el is kezdett készíteni. Felolvasztotta az étcsokit vízgőz felett, már ekkor mennyei illatok áradtak a konyhában. Gondosan követte minden utasítását a receptnek, majd végül betette a sütit sülni az előmelegített sütőbe. Miközben sült a sütemény az illatáradattól Anna már nagyon éhes lett, annyira jó illatok jöttek ki a sütőből. Anna megterített, gyertyát gyújtott, majd egy kis idő elteltével kivette a süteményt. Az egész lakásban áradt a brownie illat.

Sándor ebben a pillanatban lépett be az ajtón, a mennyei illatok megcsapták az orrát, még a nyál is összefutott a szájában. Egyből eszébe jutott, hogy mikor érezte ezt az illatot, az első randin. Nostalgikus pillanatot élt át.

Együtt leültek és elfogyasztották a süteményt. Sándor annyira boldog lett, annyira ízlett neki a szerelme által készített süti, hogy szombat este elvitte Annát a cukrászdába, ahol először ettek brownie-t, és ott megkérte a kezét. Anna könnyeket hullajtva mondott Sándornak igent, és megígérte neki, hogy életük végéig minden héten elkészíti neki ezt a süteményt. Boldogan és a sok süteménytől elhízva éltek, míg meg nem haltak.

### **Hálás vagyok neked, mert...**

Felső Fanni

Először is hálával tartozom azért, mert hatalmas nehézségek árán is életet adott nekem. Ha te nem lennél, én sem...

Köszönöm, hogy mindig mindenben mellettem állsz, segítesz, támogatsz. Segíttél megtanulni járni, beszélni, írni, olvasni. Minden egyes dolgozat előtt szívoúan kikérdezted az anyagot, amit akkor nyilván utáltam, de most nem is lehetnék hálásabb ezért.

Sosem adtad fel. Mindegy mennyi nehézség jött, vagy mik voltak azok, te akkor sem engedted el a kezem, akkor is kiálltál mellettem, értem. Nem mozdultál mellőlem mikor beteg voltam, és akkor sem mikor épp valami hülye fiú miatt sírtam, aki összetörte a szívem. Mindig azt nézted és azt helyezted előtérbe, hogy nekem mi jó és én mitől fejlődhetek. Sosem lehetek elég hálás neked, hogy még a mai napig is, ha szomorú vagyok, te ugyanúgy összekaparsz a földről, ha boldog vagyok, velem együtt osztozol az örömben, és ez nagyon sokat jelent számomra. Sok mindent átéltünk együtt, sok mindenben keresztülmentünk együtt, sok nehézségbe ütközünk, de akármi is történt, mindig ott voltunk egymásnak és mindig kitartottunk. Ez tudom, hogy sosem fog változni. Lehet, néha összeveszünk majd a jövőben apróságokon, például, hogy hogy neveljem majd a gyereket. Tudom, hogy ezt fogod csinálni, mert amikor kicsi volt a kutyám, akkor is ez ment, de azért is hálás leszek neked, mert tudom, hogy minden mondatod a jószándékod és a segítőkészséged vezérel, még ha kicsit sok, akkor is.

Mindent köszönök neked, hálás és büszke vagyok arra, hogy te vagy az anyukám.

## A szó veszélyes fegyver

Felső Fanni

A szó veszélyes fegyver, és van, aki fegyvertelen. Sokszor úgy bántunk másokat szavainkkal, hogy ez nekünk fel sem tűnik, pedig nem is gondolnánk, hogy ez másnak mennyire rosszul eshet. A verbális bántalmazás is lehet ugyanolyan súlyos, mint a fizikai bántalmazás.

Főleg az interneten nagyon elterjedt a mai világban, hogy névtelenül szólunk le másokat, sokszor olyanokat, akiket nem is ismerünk. De ezek a bántó szavak nagyon rosszul tudnak esni, depressziót is okozhatnak. Ahelyett, hogy ismeretlenül leszólunk másokat, inkább mindig koncentrálhatnánk arra, hogy hogy maradjunk pozitívak, és hogy lássunk mindenben valami szépet. Személy szerint undorító dolognak tartom mások leszólását, akár ismerős, akár ismeretlen a személy. Ez nagyon csúnya dolog. Egy amúgy is instabil lelkiállapotban lévő embernek lehet egy bántó szó az utolsó csepp a pohárban, ezt sosem tudhatjuk. Ahelyett, hogy bármiért is szidunk vagy leszólunk valakit, próbáljuk beleképzelni magunkat az ő helyzetébe. Fogalmunk sincs, hogy ki min ment keresztül és mit élt át, így a gonoszkodás helyett mindenkinek támogatni kéne egymást. Mindenben legalább egy pozitív dolgot kéne látnunk, és akkor nem lenne ennyi gyűlölet a világban, és a bántalmazás nem vezetne ennyi öngyilkossághoz és depressziós emberhez. Úgysem leszünk többek attól, ha másokat bántunk, ez nekünk sem jó.

## Szakmai gyakorlat Németországban Az Erasmus + program szervezésében

Lampert Livia, Molnár Orsolya és Szűcs Réka, a Semmelweis Egyetem Pető András Karán tanuló, negyedéves konduktorhallgatók vagyunk. Az elmúlt 60 napot Németországban, Münchenben töltöttük az Erasmus + program keretében, ahol szakmai gyakorlaton vettünk részt, a FortSchritt nevű intézményben, amelyben a konduktív pedagógia szellemében folyik a munka.



A kiutazásunk megszervezése kissé kaotikusan indult, de végül, még éppen időben minden szükséges feladatot el tudtunk intézni, az itthon töltött utolsó pár napban szállásunk is lett, így nyugodtan meg tudtuk kezdeni utunkat.

A szakmai gyakorlatunkat a FortSchritt nevű intézménylánc egyik napközijében töltöttük, ahová eltérő fejlődésmenetű gyermekek óvodába járnak, vagy iskola után a délutánokat töltik el.

Forgásban voltunk, így mindannyian felváltva lehettünk különböző korosztályú gyermekekkel. Az óvodán a gyermekek 9 órakor érkeztek, és 15 óráig voltak az intézetben, míg az idősebb, iskoláskorú gyermekek 12–13 óra között érkeztek, és 16–17 óra között mentek haza. Feledhetetlen élményeink közé tartoznak a közös séták, a zenehallgatások, a meseolvasások, barkácsolások, festés, hajtogatás, rajzolás, gyurmázás, labdázások, biciklizések, végtelen nevetések. A gyermekeknek igen sok lehetőség áll rendelkezésükre mind egyéni, mind csoportos szinten, kezdve a programoktól a legmodernebb eszközökig, amit varázslatos volt megélni. A házban lévő gyermekek és kollégák igazán a szívünkhöz nőttek. Az intézetben a szeretet, a vidámság, az egyenrangúság, és az egymás elfogadása uralkodott. Ezalatt a két hónap alatt megannyi tapasztalatot és élményt gyűjtöttünk, mind szakmailag, mind emberileg.



Különösen megtisztelve éreztük magunkat amiatt, hogy az ott dolgozó szakemberek szinte kollégaként kezelték bennünket. Kikérdezték a véleményünket, közösen vitattunk meg bizonyos szituációkat, megosztottak velünk minden fontos információt a gyermekek kapcsán. Nem hallgatóként tekintettek ránk, hanem hamarosan konduktorokká váló szakemberekként. A munka mellett lehetőségünk nyílt megismerni Münchent, megcsodálni a város parkjait és épületeit, sétálni az Isar parton, túrázni az Alpok havas csúcsain, megkóstolni a helyi ételeket, italokat.

Hálásak vagyunk a Pető András Karnak, a FortSchritt Intézetnek, és az Erasmus + programnak, hogy lehetővé tette számunkra ezt a csodálatos két hónapot, melyben megannyi tapasztalatot szerezhettünk egy új országról, városról, intézetről, módszerekről, eszközökről, lehetőségekről.

# Hírek, események





## **Tudományos ülések**

Az őszi szemeszterben tovább folytatódtak a tudományos ülések, amelyeken kutatócsoportok bemutatkoznak a kar oktatóinak, kutatóinak és hallgatóinak. A szeptemberi alkalommal a Történeti Kutatások Műhelye mutatta be kutatási témáit, illetve bepillantást nyerhettünk a Pető András Filozófia című könyve kiadásának műhelytitkaiba. Másodikként az Egészségkutatás, Sport- és Életminőséget Támogató Kutatások Műhelye mutatkozott be, ismertetve a műhely keretein belül végzett hallgatói kutatásokat, illetve a jelenleg folyó és tervezett kutatásait. Harmadikként a Társadalmi Integrációt és Foglalkoztatást Támogató Kutatási Műhely kapott lehetőséget a bemutatkozásra, összegezve több szalon futó kutatási projektjét, és bemutatva a projekt különböző részfolyamataiba bekapcsolódó számos egyetemi hallgatót, oktató és gyakorlati szakembert.

### **Kutatók éjszakája 2021. szeptember 24.**

Karunk immár negyedik alkalommal kapcsolódott be a Kutatók éjszakája program-sorozatba. Minden korosztály számára kínáltunk programot, a legkisebbek számára ismerkedés a terápiás kutyákkal és a művészetpedagógiával, az iskolás korosztály kipróbálhatta a padlórobotikai eszközöket és a kerekesszékes vívást, minden korosztály számára nyitott volt a gerincjóga, illetve különböző a közlekedést, az önálló életvitelt segítő eszközök kipróbálása. Azok, akik az kar gyakorlóterületein folyó munkával szerettek volna megismerkedni, választhattak az augmentatív és alternatív kommunikációs eszközökről, a korai fejlesztésről, a drámajátékról és drámapedagógiáról, illetve a felnőtt rehabilitációról szóló interaktív előadások között.

### **Hári Mária jubileumi megemlékezés és szakmai szimpózium 2021. október 13.**

A Hári Mária halálának 20. évfordulójára emlékező szakmai szimpózium megtartására a kar Villányi úti épületében került sor. Dr. Túri Ibolya tudományos dékán-helyettes köszöntője után prof. dr. Bereczki Dániel, a Semmelweis Egyetem Neurológiai Klinika igazgatójának előadását hallhattuk a Stroke ellátás fejlődése Magyarországon címmel. Ezután került sor Pásztorné dr. Tass Ildikó Szakmai mérföldkövek a felnőtt rehabilitációban címet viselő előadására, ahol betekintést nyerhettünk a konduktív nevelés fejlődéstörténetének egy fejezetébe. Dr. Bohács Krisztina, A GEM Kognitív Klinika szakmai vezetője Reuven Feuerstein professzor és Hári Mária professzorasszony örökségét hasonlította össze a modern agykutatás szempontjából. Végül következett a jubileumi megemlékezésre megjelentetett Hári Mária Human principium című könyvének bemutatója. A Földesi Renáta, Túri Ibolya és Kollega Tarsoly István szerkesztésében öt (magyar, angol, német, francia, orosz) nyelven megjelent, Hári Mária konduktív pedagógiai alapvetését az egykori munkatárs, dr. Balogh Erzsébet méltatta.

**XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia**  
**Szeged, 2021. november 18–20.**

A 2021. évi Országos Neveléstudomány Konferencián karunk 12 előadással, és két szimpózium vezetésével vett részt. A hallgatói kutatásokról szóló előadások közül a Társadalmi Integrációt és Foglalkoztatást Támogató Kutatási Műhelyt Hodász Kata, az Anyanyelvet és Kommunikációt Támogató Kutatási Műhelyt Andriska Petra, Haga Orsolya, Horváth Hanna, Szalóczy Emma, Tankó-Farkas Kinga és Vörös Emese hallgatók képviselték, témavezetőikkel és egyben a kutatási műhelyek vezetőivel, dr. Tenk Miklósné dr. Zsebe Andrea dékánasszonnyal és dr. Pintér Henriett főiskolai docenssel együtt. Az oktatók részéről dr. Tenk Miklósné dr. Zsebe Andrea és dr. Balogh Emese Celesztá: Esélyegyenlőség – Felsőoktatás: fogyatékossgal élő hallgatók a konduktorképzésben; Feketéné dr. Szabó Éva és Vissi Tímea: Tanuláshoz szükséges alapkészségek mérése DIFER programcsomaggal cerebrális parézissel élő gyermekek körében iskolába lépéskor; dr. Pintér Henriett: Egyetemi hallgatók véleménye az írásbeli szövegalkotásukat befolyásoló affektív tényezőkről; dr. Sipeki Irén, dr. Túri Ibolya és Vissi Tímea: Pandémiakutatás az SE Pető András Karán: Mentális egészség és képzési megoldások eredményessége a képzésben résztvevők megítélése alapján című előadások hangzottak el. A Kismintás vizsgálatok az anyanyelvi intervenciókutatásokban atipikus fejlődésmenetű gyermekek körében szimpóziumot Gál Franciska, a Kommunikációt támogató intervenciók kutatása szimpóziumot dr. Pintér Henriett vezette.

**Pető napi szimpózium**  
**2021. november 26.**

A járványhelyzet miatt a hagyományos Pető András Tudományos és Szakmai Szimpózium az idei évben hibrid módon került megrendezésre. A helyszínen csak az előadók és meghívott vendégek (29 fő) vehettek részt, a többi regisztrált résztvevő (408 fő) számára az online csatlakozás volt elérhető. A 366 magyar résztvevő mellett 71 külföldi résztvevője volt az eseménynek Hong Kongból, az Egyesült Államokból, Svédországból, Németországból, Ausztriából, Ukrajnából, Romániából és Ausztráliából, ami jelzi az ilyen események iránti egyre szélesebb érdeklődést. Dr. Tenk Miklósné dr. Zsebe Andrea köszöntője után Vissi Tímeát hallgathattuk meg elsőként, aki doktori kutatásának eredményeit foglalta össze az Inklúziót támogató tényezők azonosítása cerebrális parézissel élő fiatal felnőttek élettörténet interjúiban címmel. Ezután következett A konduktív nevelés implementációja címmel egy kerekasztal beszélgetés dr. Túri Ibolya irányításával, 7 nemzetközi és 5 magyar résztvevővel. Ezután dr. Balogh Brigitta és dr. Földesi Renáta előadását hallgathattuk Pető András – filozófus és nevelő címmel. A szimpóziumon került sor Pető András Filozófia című könyvének bemutatójára, amelyet dr. Kollega-Tarsoly István tolmácsolásában hallgathattunk. A szimpózium intézményünk volt rektora, a nemrégiben 70. születésnapját ünneplő prof. dr. Schaffhauser Franz ünnepi előadásával zárult A rendszerszemlélet alkalmazása a konduktív pedagógia alapjaira címmel.

## **Állami kitüntetést vehetett át a Pető András Kar dékánja és a Konduktív Pedagógiai Központ igazgatója**

Kiemelkedő szakmai munkáját elismerő állami kitüntetést vehetett át Feketéné dr. Szabó Éva stratégiai és fejlesztési rektorhelyettes, a Konduktív Pedagógiai Központ igazgatója, valamint dr. Tenk Miklósné dr. Zsebe Andrea, a Pető András Kar dékánja. A díjakat dr. Bódis József, az Innovációs és Technológiai Minisztérium (ITM) felsőoktatásért, innovációért és szakképzésért felelős államtitkára, illetve dr. Hankó Balázs, a tárca felsőoktatásért felelős helyettes államtitkára adta át.

Negyven egyetemi vezető, oktató vehetett át oklevelet a felsőoktatásban végzett példamutató, eredményes tevékenysége, kiemelkedő teljesítménye elismeréseként. A Semmelweis Egyetem két vezető tisztségviselője is a díjazottak között van.

Jelentős speciális pedagógiai munkája, valamint a pedagógiai gyakorlatot segítő komoly tudományos tevékenysége elismeréseként Apáczai Csere János-díjban részesült Feketéné dr. Szabó Éva stratégiai és fejlesztési rektorhelyettes, a Konduktív Pedagógiai Központ igazgatója.

Trefort Ágoston-díjat vehetett át dr. Tenk Miklósné dr. Zsebe Andrea, a Pető András Kar dékánja. A kitüntetéssel a szakember hosszú időn át tartó, az oktatás érdekében végzett kiemelkedő munkáját ismerték el.

A díjakat dr. Bódis József, az ITM felsőoktatásért, innovációért és szakképzésért felelős államtitkára, illetve dr. Hankó Balázs, a tárca felsőoktatásért felelős helyettes államtitkára adta át. A kitüntetéseket dr. Palkovics László innovációs és technológiai miniszter adományozta.



# Interjú



**„Szívem, lelkem benne van!”**  
**Beszélgetés Czegléne Farkas Katalinnal**

**Fiatalként Karcagon éltél. Hol és hogyan indult szakmai pályafutásod?**

A Jászberényi Tanítóképző Főiskolán 1977-ben végeztem. A főiskolai években Tudományos Diákköri kutatásban tevékenykedtem, valamint az Országos Diákköri Találkozó is részt vettem és munkámmal második helyezést értem el.

A főiskola elvégzése után szülővárosomban, Karcagon kezdtem szakmai pályafutásomat. Az Arany János úti Általános Iskolába tanítottam 1977–1981 között, ahol többségében – 70–80 százalékban – roma gyermekek jártak. Aktív részese voltam a városi ifjúsági mozgalomnak, valamint kutatómunkát végeztem a város hét általános iskolájában a szakmai munkaközösségek tevékenységének alakulása témakörben.

Elméleti felkészültségem továbbfejlesztése érdekében a Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán szakpedagógus (fejlesztő-kutató) szakon diplomát szereztem 1992-ben.

**Karcag 175 km-re van Budapesttől. A Nagykunság „fővárosa”. A földrajzi távolságon túl más területen is érezted a távolságot Karcag és Budapest között? Mennyire volt nagy ugrás számodra, amikor Budapestre jöttél?**

Bevallom, nagyon szerettem Karcagon élni és dolgozni, mivel élveztem a szakmai bizalmat, a családom közelségét, de férjem Budapesten a Wallis cégcsoportnál kapott álláslehetőséget, ezért Budapestre költöztünk. A XVII. kerület Ferihegyi úti Általános Iskolában helyezkedtem el fejlesztő pedagógusként.

**Klasszikus állaspályázat útján kerültél oda?**

Nem. Abban az időben nem létezett közigazgatási állásportál. Egyszerűen személyesen felkerestem a lakóhelyünk közelében lévő előbb említett általános iskolát, ahová felvettek.

Fejlesztőosztályban tanítottam, egy kollegámmal együtt vittük az egésznapos oktatást. Tudni kell, hogy a fejlesztőosztályba bár csak 8–15 diák járt, de többszörösen hátrányos helyzetű gyerekekről volt szó, akiknél az egyéni tempó, ma úgy mondanánk, a személyre szabott differenciálás szükséges volt. Valószínűleg jól végezhettem a munkámat, mert fél év múlva igazgatóhelyettes lettem. De mellette közoktatási szakértői munkára pályáztam és 1995-ben a Köznevelési Tanácstól megbízást kaptam az etnikai kisebbség oktatása-nevelése területén végzendő feladatokra, ahol jól tudtam hasznosítani az e területeken szerzett tapasztalataimat. A gondolat csak erősödött bennem, hogy az addig szerzett tapasztalataimat átadhassam leendő pedagógus hallgatóknak. Ekkor, 1996-ban jelent meg a pályázat a Petőben: tanítási gyakorlat vezetésére keresnek szakembert. Megpályáztam. Az álmom valósult meg, mert nagyon szerettem volna hallgatókkal foglalkozni!

**Immár negyed százada tanítasz a Petőben. Huszonöt év alatt rengeteg változás történt az országban, az intézményünkben. Triviális kérdés: hogyan élted meg ezeket és mi tartott itt?**

Az egyik oka az alkotói szabadság megléte, másrészt a konstruktív pedagógia iránti kötődésem. Amikor idejöttem, megvolt a szabadság: itt a szakmai lehetőséget az ember ki tudta aknázni, tehát tudott pályázni, tudott kutatómunkát végezni, különböző egyéb szakmai programokban részt venni. Ez nekem nagyon fontos volt, és ez a mai napig az. A közoktatás nem így funkcionál. Vágytam a kihívásokra, új impulzusokra. Másodsorban pedig a gyerekek. Szerencsére a konstruktív gyakorlaton is

részt vehettem, játékfoglalkozásokat vezettünk, így megmaradt a kapocs a gyerekekkel. Persze más aspektusból, de megmaradt. És nekem ez volt a fontos, hogy bár más szemszögből, nem gyakorlóként, hanem segítőként, tanácsadóként a hallgatóknak adhatok tanácsokat, és ez nagyon jó! A Pető mellett már lassan négy éve a Testnevelési Egyetemen tanítok nappalis és levelezős hallgatókat.

Tanítok az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán a másoddiplomás képzésben résztvevők egyik oktatója vagyok.

**Köztudott rólad, hogy rajongsz az alternatív pedagógiáért. Nemcsak rajongás, hanem egy hihetetlen szakmai elmélyültség is jellemez téged ebben a témában. Csak felsorolás szintjén: Rogers, Gordon, Waldorf, Montessori. Miből fakad ez a jó értelemben vett rajongásod, illetve, mi az, amit ebből itt, a Petőben kama-  
toztatni tudtál? Mi volt, ami oda vezetett, hogy nyiss errefelé?**

Már pályakezdő tanítóként megtapasztaltam, hogy a nehéz sorsú gyerekeknél a hagyományos oktatási, nevelési módszerek nem eléggé hatékonyak. Ezért kerestem alternatív lehetőségeket.

**Akkor lehet úgy is fogalmazni, úgy érezted, hogy a tanítói képzésed alatt nem kaptál erre vonatkozóan szakmai útravalót vagy kevésnek tartottad azt?**

Így van. Azért végeztem el különböző tanfolyamokat, mert kerestem azokat a lehetőségeket, amelyekkel a hátrányos helyzetű gyerekeket bent lehet tartani az oktatási rendszerben, tovább lehet képességüket fejleszteni. Egyértelmű volt számomra, hogy nem a hagyományos, poroszos módszerekkel, amelyekkel eddig tanítottunk, hanem új megközelítésekkel, szakmai fogásokkal kell ezt megvalósítani. Tulajdonképpen itt is azt próbálom átadni a hallgatóknak, hogy minél gazdagabb módszertani kultúrával rendelkezzenek, mert annál színesebb pedagógiai egyéniség lesz belőlük. Tehát minél több módszertani elemet sajátít el, tanul meg az ember, a szakember – és nem csak azt, amit az alapképzésben normatívan szükséges –, annál sokszínűbb pedagógussá válik.

**Folyamatos diskurzus, hogy mennyire kell a pedagógiának követnie a generációk változását. Az online világ szerepe, a kötelező irodalmak problematikája – csak néhány momentum. Ezzel kapcsolatosan is a reformpedagógia, az alternatív pedagógia segített téged abban, hogy állást foglalj ebben az ügyben? Te mennyire támogatod a sokszínű pedagógiában a XXI. századi technológiát, vagy vissza kell lépni ebben az ügyben kicsit a hagyományoshoz, a korábbiakhoz?**

Én a hibrid formát támogatom, mert van olyan része ennek a módszernek, amire azt mondom, hogy jól működik és nagyon jó, de azért a kommunikáció lényeges. Az, hogy jelen vagyok, hogy ott és akkor együtt legyek a hallgatókkal, az igenis fontos a pedagógiában. Tehát gyakorlatilag az alternatív pedagógiáknak pont a lényegi része, központi eleme vész el az online térben: a személyközpontosság. Az, hogy kommunikáljunk együtt, hogy tudjam azt, hogy ő neki melyek az elvárásai velem szemben vagy fordítva. Ezt szerintem nem lehet online oktatásban érvényesíteni vagy csak nagyon redukáltan. Az egész pedagógiával kapcsolatosan úgy érzem, hogy nagyon egyoldalú, ha csak online oktatásban dolgozunk. Véleményem szerint mindenképpen kell a jelenléti oktatás, az, hogy ott legyen a hallgató, ott legyen a pedagógus és kommunikáljanak egymással.

**A gyermekemet Rogers, Waldorf vagy Montessori iskolába szeretném beíratni. Hogyan érvelnél mellette?**



Bár ismerem az alternatív pedagógiai irányzatokat, de én a Montessorit javasolnám. Kutatom már évtizedek óta. A Montessori egy olyan pedagógia, amelyet mind az SNI-s, mind a BTMN-es tanulóknál, továbbá a CP-s diákjainknál, valamint az ép értelmű, egészséges tanulóknál is lehet alkalmazni. A másik érvem mellette, hogy nálunk még mindig nagyon domináns a poroszos pedagógia módszertana, és a poroszos oktatási metódusok mellé vagy akár folytatásaként nem mindegyik alternatív pedagógiai módszert lehet alkalmazni. A Montessori pedagógiát rá lehet építeni a poroszos pedagógiára is. Például a Waldorf pedagógiát nem, hiszen ott epochák vannak, míg a Montessorinál a hagyományos értelemben vett tantárgyak. Tehát a tantárgyak rendszerét ugyanúgy ki lehet alakítani Montessori szellemiségének megfelelően, de sajnos nem lehet például egy Waldorf, egy Rogers esetében, mert más rendszerben működik. Én a Montessorinál is azt mondom, hogy az egész pedagógiát nem lehet egy az egyben átvenni, mivel több, mint 100 év telt el a megjelenése óta és vannak elavult elemei. Viszont nagyon sok olyan módszertani szegmense van, amit érdemes alkalmazni hagyományosabb keretek között is. Hogy konkrét példát említsek: például a pedagógus szerepének megítélése, a facilitáló szerepkör, de kiemelhetném még a szabad eszközválasztás fontosságát is. Nagyon sokan bírálták a szabadság miatt a Montessori pedagógiát, de valójában itt nem a korlátlan szabadságot, hanem a szabályokkal megtöltött szabadságot hangsúlyozza. Tehát annak is megvannak a maga korlátai, csak nem úgy vesszük, mint egy hagyományos szabadság megfogalmazásánál.

**Maradva ennél a témánál, mennyire érezhető a mai hallgatói generációnál az alternatív pedagógia iránti érdeklődés? Ez csak egy „kötelező” nyitottság a részükről, mivel többségük még mindig a poroszos oktatási rendben szocializálódott, és igazából nem érinti meg őket ennek a fontossága vagy tényleg érezhető a szellemi nyitottság a részükről?**

A mai hallgatók befogadók. Úgy szervezem az órákat, hogy nagyon sok élményt kapjanak. Az óráimon csoportok vannak és a csoportok alternatív óvodákat, iskolákat mutatnak be. Abból kiemeljük az adott iskolára vagy óvodára jellemző alternatív elemeket. Felhívom a figyelmüket, hogy érdemes ezeket beépíteni a módszertani repertoárjukba. A tanítási gyakorlaton tapasztalható, hogy hallgatóink alkalmazzák, beépítik az alternatív elemeket tanítási struktúrájukba. Az órákon megfigyelt pozitív vagy negatív tapasztalatokat minden esetben közösen alakítjuk ki a hallgatókkal.

**Az MPANNI struktúrájában, a kurzuskínálat kialakításakor is megkaptad a támogatást az elmúlt huszonöt évben? Mekkora küzdelem volt elfogadtatni a kezdetekkor, húsz évvel, tizenöt évvel ezelőtt a szakmai hitvallásodat?**

A kurzuskínálat kialakításakor mindig éreztem a támogatást. Sőt a régiék meghagyása mellett újakat is kaptam. Többek között lehetőség nyílt montessori nevelési gyakorlat szervezésére délutáni játék keretében. A hallgatók részt vehettek például Csepelen egy óvodai montessori gyakorlaton. A Montessori Egyesülettől eszközöket kaptam, és egy-egy Montessori gyakorlatra mindig egy új eszközt készítettek a hallgatók. Gyakorlatilag egy új eszköz bemutatása volt ennek a délutáni játékfoglalkozásnak a lényege. A foglalkozások során ugyanúgy volt csendgyakorlat, a körbeülés, a beszélgetőkör, szabad eszközválasztás, melyek rendkívül jók voltak. Nagyon sok szakdolgozat is készült annak idején a programból. Gyakorlatilag azt szerettük volna, ha ez továbbra is megmarad és beépül a tanrendbe, de végül nem kapott hosszútávú lehetőséget. Tehát ez egy olyan dolog volt, ami visszalépés volt.

### **Naivnak tűnő kérdés, mit tanítasz legszívesebben? A továbbiakban mit tanítanál?**

Az alternatív pedagógiát, azt továbbra is, hiszen nagyon sok anyagom van, gyűjtöttem hozzá, olvastam, tehát valójában nagyon sok minden a rendelkezésemre áll. Továbbá nagyon fontosnak tartom a Képességfejlesztés az iskolában kurzus oktatását is. Mindig elmondom a hallgatóknak, hogy nem csak a tudást kell átadni a gyerekeknek, hanem azt is, hogy hogyan jusson el a gyerek a tudáshoz. Ma már olyan rengeteg tudásanyag van felhalmozva, hogy képtelenség mindent megtanulni. Sajnos ennek a mostani NAT-nak is az a problémája, hogy nagyon sok a lexikális anyag és nem győzi a pedagógus ezt átadni, kevés idő jut azon képességek fejlesztésére, amellyel a gyerek önállóan is hozzájut az információhoz.

Szívesen vezetem a tanítási gyakorlatokat. A gyakorlatokon meggyőződhettem arról, hogy a hallgatók mennyire képesek az elméletben tanultakat alkalmazni a tanítás során.

### **Mindenképp térjünk ki a Gósy Mária-féle területre, amely most mintha egy kicsit háttérbe szorult volna, legalábbis a mindennapi kommunikációban, de mondjuk tíz, tizenöt évvel ezelőtt megkerülhetetlen volt. Mi motivált ebben?**

Öt évig a TÁMOP-ban dolgoztam, és azon belül szerveztünk különböző kurzusokat. Ennek keretében lehetőségem nyílt részt venni egy Gósy-képzésen. Ahogy az FNO-képzésen is. Elvégeztem mind a két képzést. Nagyon jó volt! Gósy Mária tartotta az előadásokat. Egy igen gyakorlatközpontú képzés volt, bár én a későbbiekben nem foglalkoztam vele a gyakorlatban, de beépítettem a kurzusok oktatásába. Hasonlóan jártam el a Goodenough-féle teszttel is. A képességfejlesztés kurzus oktatása során előkerült. Habár ismertem, de a szakmai hitelesség érdekében előadót hívtam meg a bemutatására. Egyébként is azt vallom, hogy a kompetens, a szakterületet jól ismerő előadók meghívása erősíti a képzésünk hitelességét.

### **Az elmúlt egy évtized alatt is nagy változások zajlottak az intézményünkben, akár a gyakorlati helyszíneink tekintetében is. Mely szakmai műhelyekre emlékszel vissza szívesen?**

A Kós Károly Iskola volt a kiindulópont, ahol a tanító szakos hallgatókat képeztük. Most visszatértünk ide. Azt szoktam mondani a mostani hallgatóknak, bizony nagyon kemény volt az a tanító szakos időszak, mert öt tantárgyból kellett tanítaniuk két év alatt: magyart, éneket, testnevelést, vizuális-technikát, matematikát. Előkészületi vázlat írása mindenkinek feladata volt heti rendszerességgel és természetesen a tervezetek írása is. Ennek az érdemjegye beszámított az átlagba, tehát komolyan kellett venni. A Marczibányi téri iskolában is voltunk, a zuglói Mező Ferenc Általános Iskolával viszonylag hosszabb ideig együtt működtünk. Nagyon jó szakemberekkel dolgozhattunk együtt. Aztán egy rövidebb periodusban a Németvölgyi úti és a Tamási Áron Általános Iskolában is zajlott szakmai gyakorlat. Nagyon szívesen emlékszem vissza azokra a kollégákra, akikkel együtt dolgoztam.

### **Megkerülhetetlen kérdés, kik azok, akikre szívesen emlékszel vissza vagy példaképként tekintettél rájuk?**

Nagyon sokan elmentek már az intézményből, néhányan már sajnos meghaltak. A mostani hallgatói generáció már nem ismerhette Hajdu Sándort, akihez szerzőként több matematikatanönyv is kapcsolódik, vagy Köves Gabriellát, aki szintén matematika módszertanos oktató volt. Említhetem Hegedűs Ferencné, Nóra néni nevét, aki magyar metodikusként hatalmas szakértelemmel és következetességgel oktatta tárgyait. Vagy Szász Péter, aki a vizuális-technika tantárgy módszertanát oktatta, de

a hatalmas műveltségű dr. Fazekas György szimbólum volt azokban az időkben; ő egy polihisztor volt. De M. Tóth Géza is nálunk oktatott, aki később a Színház és Filmművészeti Egyetem rektora lett. Szerencsésnek mondhatom magam, mert mindenkiel megtaláltam a hangot, és tényleg igazán jó szakembereket ismerhettem meg személyükben.

**Az emlékezet-politika és az ehhez kapcsolódó holokauszt-pedagógia nem a fősodorbeli módszertan része. Theodor Adorno német filozófus gyakran emlegetett kérdése, hogy lehet-e lírai költeményt írni Auschwitz után. A te szakmai életedben is megjelent a holokauszt-pedagógia, illetve a genealógia?**

Lehetett pályázni egy izraeli tanulmányútra és megpályáztam 1998-ban. A Holokauszt pedagógiai interpretálása címmel szólt a pályázat. Amit ott, Izraelben két hét alatt láttunk, az teljesen sokkoló volt emberileg, szakmailag és elhatároztam, hogy miután hazajövök, akkor valamilyen formában szeretnék ezzel foglalkozni. Barátságot kötöttem a program magyar származású vezetőjével, és elkezdtünk dolgozni egy módszertani anyagon, melynek a címe Erkölcsi értékek közvetítése a 14–18 éves tanulók körében. A módszertani anyag a Pro Renovanda pályázati díját megkapta. Tananyagfejlesztőként 2008-ban az Amerikai Egyesült Államokban voltam ugyanabban a témában.

**Lassan befejezve a beszélgetésünket, megkerülhetetlen téma a család. Mennyire van jelen az életedben Karcag?**

Karcagon már nincs élő hozzátartozóm. Szüleim és karcagi rokonaim elhunytak. Emiatt rokoni szál Karcaghoz már nem köt. Ennek ellenére mindig jó szívvel gondolok a Karcagon eltöltött időkre.

**Néhány hónappal ezelőtt hatalmas mosollyal vártál az egyik tanítási gyakorlat kezdetekor.**

Valóban így van. Két hónapja, hogy a fiatalabbik fiaméknál megszületett az első kisfiú unokám. Ez az örömteli esemény nagyon boldoggá tesz engem és a családomat.

**Senki nem is akart a pedagógiai vonalon követni téged?**

Én vagyok a fehér holló. Nem akart senki követni a szakmában. A két fiam és a férjem mindenben a segítségemre vannak. Legyen az munka vagy egyéb más dolog.

**Mennyire tudsz nagyszülő lenni és mennyire vagy pedagógus nagyszülő? Illetve mennyire tudod szétválasztani ezt a két dolgot?**

Bevallom, nehéz kibújni a szakmai múlt alól. Mindig azt hangsúlyozom unokám szüleinek, hogy a szülői minta mennyire fontos, akár a szép beszéd terén is, hogy például ne selypítsen a gyerek. Tisztán beszéljünk, és hogy sokat beszéljünk a gyermekünkhöz, mert a korai kommunikáció nagyon sokat jelent majd a későbbi beszédfejlődésében. Persze ezt nemcsak mint pedagógus, hanem mint szerető nagymama is mondom.

**Hogyan alakul a szakmai pályafutásod a nyugdíjba vonulás után?**

Rövidesen nyugdíjba megyek, de ha az egészségem engedi, és ha szükség van rám, akkor szeretném ezt a munkát tovább folytatni. Legyen az alternatív pedagógia, képességfejlesztés, kommunikáció és gyakorlati képzés.

Nekem eddig is a szívem-lelkem a munka volt és igyekeztem maximális elkötelezettséggel végezni a feladatomat. Arra törekszem, hogy ezután is így legyen!

Az interjút készítette:  
Frank Tamás