

**Eötvös Loránd Tudományegyetem**  
**Pedagógiai és Pszichológiai Kar**  
Neveléstudományi Doktori Iskola  
Neveléstudományi kutatások

---

**Kállay Zsófia**

**A konduktív nevelés hatásrendszerének fejlődése, különös tekintettel az  
aktivitást elősegítő nevelési tényezőkre**

Tézisek (PhD) értekezéshez

Témavezető: **Dr. Schaffhauser Franz**  
ny. főiskolai tanár

Budapest, 2021

## I. A témaválasztás indoklása, a disszertáció tárgya, célkitűzései

A tanulásszervezés akkor sikeres, ha az egész személyiséget sikerül aktivizálni. Az aktivizálást mind a belső pszichikus folyamatokra (észlelés, figyelem koncentrációs szintje, emlékezés élénksége, gondolkodás intenzitása, cselekvés motiváltsága, érzelem, akarat) és a külső cselekvésre egyaránt alkalmazzuk. Eredményeképpen a pszichikus folyamatok aktivizációs szintje növekszik, célorientáltsága fokozódik, a tevékenység hatékonysága nő, elmélyült, folyamatos tanulást, öntevékenységet hoz létre. Egyéni akarat, részvétel és erőfeszítés nélkül tehát nincsen eredményes tanulás (Báthory, 1987; Réthy, 1998).

Az aktivitás „a gyermek cselekvésre való készenléte, önkifejezésre, önértékelésre való törekvése, mely kapcsolatos más pszichikai sajátosságokkal, elsősorban az érdeklődéssel, temperamentummal, megnyilvánulásaiban érzelmileg színezett és e komplex jelenség dinamizmusa a tevékenységben realizálódik (Borbély, 1961: 163-164)”.

Hári Mária írásában ezt olvashatjuk: „A gyermek aktivitása, az anticipáció, az akarási önmagában nem elegendő. Ha az akarási helytelen, akkor fokozza a spazmust és túlmozgásokat, melyek következtében a végrehajtás sikertelen, s a sikertelenség visszahat az akarási, meggátolja azt. A konduktor, az irányító pedagógus egyrészt sikerhez segíti a gyermeket, másrészt megtanítja az akarási, az intendálás helyes módját. Nem tornagyakorlatokat, mozgásgyakorlatokat, sem funkciók gyakorlását nem végeztethet, mivel gyakorolni csak azt lehet, ami létezik, s a gyermeknek eredetileg nincsenek olyan helyes koordinációi, melyeket gyakorolni lehetne. Aktív funkcióinak gyakorlása a patológiás sémák megerősítése lenne” (Hári, 1982: 500).

Az előbb leírt kettősség vezetett témám megválasztásához. A központi idegrendszeri sérülés mozgászavarral járhat, a leggyakoribb komplex rehabilitációt igénylő állapot. A sérülés nem progresszív jellegű, legtöbbször a tartás, az izomtónus, a mozgáskoordináció és a tanulási képességek zavarát eredményezheti. Az alapadottságok kialakulása késhet, a megszokottól eltérő utat eredményezhet (Little, 1861; Cans et al, 2007; Rosenbaum et al, 2007; Bax et al, 2006; Papavasiliou-Panteliodis, 2011; Vekerdy-Nagy, 2010, 2019; Hári, 2000; Balogh és Kozma, 2000; Benczúr, 2000; Kullmann, 2000). A mozgássérülésből adódóan a környezet megismerésének lehetősége, a környezethez való alkalmazkodás kihívás: ez jelenti egyrészt a külvilág információinak és igényeinek felfogását, megértését, feldolgozását, az egyén saját igényeinek kifejezését és érvényesítését a külvilágban, másrészt a koordináció megtanulását, vagyis az akarat és az akarat végrehajtásának koordinálását, a cselekvésekben résztvevő

elemek időben és térben történő koordinálását (Hári, 1982). A mozgásszegény életmód magával hozhatja az aktivitás csökkenését, a próbálkozások sikertelensége a motiválatlanságot. A környezet felfedezésére való késztetés csökkenhet, a tapasztalatszerzés lehetőségei leszűkülhetnek, a tanulási képességek kialakulása lelassulhat, a társadalmi elszigetelődés nőhet.

A konduktív nevelésben használt kifejezés, az „orthofunkciós spontaneitás” azt fejezi ki, hogy a spontaneitás, az aktivizálás lényeges, de az orthofunkciós kell legyen (Hári, 2008: 127). A cselekvés céljának megfelelő intendálása nélkül a központi idegrendszeri sérülés következtében mozgássérült gyermek erőfeszítése sikertelen lehet, aktivitása közben olyan tünetek léphetnek fel, melyek a tevékenységek kivitelezését gátolják (Hári, 2008). *Hári Mária szavaival élve az intendáló személynek „éppen az a baja, hogy nem tud jól aktív lenni, ha intendál, akkor rosszul intendál”* (Hári, 2008: 128).

Az aktív magatartásnak ebben az értelmezésben a mozgáskoordináció tanulásában, a feladatadással felfedezett belső kép szerzésében van jelentősége, tehát a konduktív nevelés során irányított aktív tapasztalással jön létre a helyes koordináció, a helyes intendálás belső képe. Az ortofunkció ilyen értelemben tanulható (Hári és mtsai, 1991; Hári, 2008).

A konduktív pedagógia értelmezésében az aktivitás nem egyszerűen aktív mozgást, „fizikai” mozgást jelent, nem csak a „test aktivitását” jelenti, értelmezése tágabb, a mozgásos tevékenység kialakításában a konduktív nevelés elsősorban az aktív agyi tevékenységre, a tudatos anticipációra, az intendálásra, a pozitív emóciókra támaszkodik. A koncepció a *fizikai aktivitás mellett a belső pszichikus folyamatok jelentőségét is erőteljesen hangsúlyozza, kiemelve a célképzés, az érdeklődés, a tervezés szerepét az aktivitásban. A nevelés középpontjába a tudatos működést, a személyt, a személyiséget állítja* (Hári, 1982, 2008).

„Az értelmi, érzelmi, szociális és erkölcsi jellegű késztetés ennek kialakulásához hozzásegít. Befolyásolja a tanuló aktivitását, spontaneitását (A figyelemszint növekedése, az érdeklődés, készenlét, belső késztetés, indíttatás, a belső aktivitás dinamizmusának kialakulása, a kreativitás.)” (Hári, 2008: 125), vagyis aktív problémamegoldásról, spontaneitásról, kreativitásról van szó, a feladatmegoldást problémamegoldással kell elérni. Az elsődleges célja a konduktív pedagógiának nem az ismeretközlés, hanem a tanulás megtanítása, a környezethez való cselekvéses alkalmazkodás megtanítása.

A mozgássérült gyermekek ugyanolyan gyermekek, mint tipikusan fejlődő társaik, ugyanúgy tapasztalás, tanulás útján fejlődnek, csak hátrányosabb helyzetből indulnak. Ha viszont a

tanulásnak jelentőséget tulajdonítunk, akkor a tanulás optimális lehetőségeit kell biztosítanunk s ezek: *az aktív tanulás és a tananyag (mozgás és tevékenység) megfelelő strukturálása* (Hári, 2008).

Témaválasztásomat pontosan ez inspirálta, hogy elemezzem, megérthetővé és megmutathatóvá tegyem a szélesebb értelemben vett pedagógia számára, hogy a konduktív pedagógia milyen nevelési hatásokat, tényezőket határoz meg az aktivitás elérésére, az aktív tanulás biztosításához központi idegrendszer sérülése következtében mozgássérült gyermekek esetében.

Kutatásom célja ennek értelmében a konduktív nevelés fő fejlődési időszakainak globális felvázolásával 1947–1997 között négy időszak konduktív pedagógia elméletének meghatározott szempontok szerinti elemzése, annak mélyebb összefüggéseinek nevelésméleti alapokon történő leírása, a konduktív nevelési célok, a pedagógiai személyiségértelmezés, a nevelési tényezők azonosítása és különválasztása, működésüknek elemzése, a gyakorlati működés sajátosságainak, hatásmechanizmus-modelljének feltárása, ami lehetőséget biztosít a konduktív nevelés elvi-elméleti modellezésére. A neveléstudomány, a fogyatékoságtudomány, a gyógypedagógia és a rokontudományok mai helyzete, kihívásai és feladatai szükségessé teszik a konduktív nevelés elméletének vizsgálatát, ezért kutatásomban – a korábbi leírásoktól eltérően – a konduktív nevelési modellt újragondolva, az aktivitás kérdését középpontba helyezve végeztem.

Írásomban az általam kiemelt szempontok segítségével egy összefoglaló kép kialakítására törekedtem. A kutatásom célja, ezekből a nézőpontokból kiindulva tehát nem hatásvizsgálat, nem módszertani leírás. A kutatás nem vállalta magára az egyes feldolgozott és elemzett koncepciók (modellek) kritikai értékelését, a konduktív nevelés korszakokon átívelő fejlődésének és egyes változatainak a konkrét megbíráását, az adott kor vagy a jelenkor neveléstudományi, fejlődéslélektani, személyiséglélektani ismereteinek fényében. Kutatásomban nem a kiváltó okokat kerestem, hanem *a működés jellegzetességeinek feltárására, az aktivitásformák, valamint az aktivitást elősegítő nevelési tényezők meglétének és hatásainak felmutatására, bemutató jellegű elemzésére törekedtem.*

## II. A kutatás elméleti kerete és szakirodalmi háttere

Pető András az írásaiban az ember holisztikus megközelítését hangsúlyozza és a konstruktív nevelést a pedagógia, gyógypedagógia és az orvostudomány metszetében helyezte el (Pető, 1955). Sajátos tárgyának az embert, mint személyiséget fejlesztő, fejlődését optimálisan segítő konstruktív hatásrendszerbe számos tudomány eredményeit és saját munkássága során szerzett tapasztalatait integrálta, ötvözte új minőségű egységgé. Halála után Hári Mária vitte tovább a Pető András által megalkotott módszereket és nevelési rendszerré építette.

A pedagógiai tevékenység tudatos és szakszerű tervezéséhez, szervezéséhez és irányításához nélkülözhetetlen, hogy világos ismereteink, elképzeléseink legyenek a nevelési és az oktatási folyamat szerkezetéről, elemeinek kölcsönhatásairól, megszervezésének elméleti és gyakorlati törvényszerűségeiről. Eltéréseket találhatunk abban, mi legyen a nevelési folyamat eredménye, minek a formálására, alakítására kell törekednünk. A különböző álláspontok legtöbbször a nevelési folyamat meglehetősen komplex végeredményének egy-egy szegmensét hangsúlyozzák (Bábosik, 1987): a személyiségbeli képződményeket (Nagy és Horváth, 1976), a magatartás- és tevékenységformálást (Gáspár, 1977, 1997), vagy a személyiségbeli képződményeket, utalva a magatartás, a tevékenység, az aktivitás ösztönzőire, szabályozóira (Ágoston, 1970), a személyiség hierarchikus kompetenciarendszerét (Nagy, 2000; 2007).

Magának a nevelés fogalmának meghatározására is számos – például Zrinszky, 2002; Mihály, 1998; Szenczi, 2000; Schaffhauser, 2000; Bábosik, 1999; Gáspár, 1997; Oláh, 2007 – elgondolást olvashatunk. Azonosságként emelhetjük ki a megfogalmazásokból a személyiség pozitív irányba való, maradandó változására irányultságot, mely szándékolt, tevékenységek során érvényesül és a nevelés eredményeképpen jön létre. Mindenképp meg kell említenünk, hogy a nevelés a személyiség fejlődésére dominánsan hatással van, de nem kizárólagosan. A nevelés személyiségfejlesztő hatása mellett nem kerülhető el az öröklés, az adottságok és az érés, a fejlődés, valamint a környezeti hatások neveléssel való összefüggése sem.

Különbségként határozhatjuk meg a nevelés irányultságának, illetve az egyénre jellemző egyedi tulajdonságok megjelenésének mértékét, a gyermek, illetve a nevelő nevelésben betöltött szerepét. Eltérések jelennek meg az elérendő eszmény, érték meghatározásában is, abban a tekintetben, hogy a gyermeki érdeklődést, vagy az előírt normák követését, esetleg a vallás által megfogalmazott értékek érvényesítését tartja a nevelés feladatának.

A mindennapi nyelvhasználatban a nevelés metaforáival is találkozhatunk. Ezek közül a legelterjedtebbek a nevelés mint gondozás, kivezetés; a nevelés mint vezetés; a nevelés mint

kormányzás és belső fegyelmen alapuló vezetés; a nevelés mint az önfejlődés támogatása; vagy a nevelés felfogása mint az alkalmazkodás kialakítása és a nevelés mint segítségnyújtás az élethez metaforája (Kron, 2003). A különböző teóriákban megjelenik a gyermek, a növendék mint fácska, növény, a nevelés Platón képi hasonlatában mint a barlangból kivezetés. Meg kell említenünk Peter Petersent, aki a pedagógiai szituációt egy vezető köré rendezi, aki értékötobblettel rendelkezik és valamilyen megbízás alapján cselekszik, továbbá Herbartot, aki a kormányzást és a belső fegyelem kialakítását hangsúlyozza, mely a gyermeki akarat alávetését, betörését szorgalmazza. Jean-Jacques Rousseau és Theodor Litt evvel szemben a gyermek önfejlődését támogatja a negatív nevelés és a megértő nevelés koncepcióját vallva (Kron, 2003). A konduktív nevelés koncepciójára is hatással bírt Johann Heinrich Pestalozzi, akinél megjelenik a humanitás eszméje, a segítségre szoruló ember képe. Ebben a megközelítésben a nevelés, mint segítségnyújtás az élethez, az önsegítés támogatása jelenik meg (Kron, 2003).

### **Bábosik István nevelési modellje**

A vonatkoztatási keretrendszer felépítésekor elsődleges szempontom volt egy olyan modell feltárása és alkalmazása, amely a nevelés központjába *a személyiség komplex fejlesztését állítja és különös hangsúllyal szerepelnek benne az aktivitást biztosító nevelési tényezők, sőt e tényezők rendszerbe szervezett együttese kap benne hangsúlyt.* Ebből a szempontból a horizonton a Bábosik István-féle nevelési modell bizonyult a leginkább megfelelőnek, mivel egyértelműen hangsúlyozza a nevelés folyamatában az aktivitás jelentőségét, valamint a nevelési tényezők közül azokat hangsúlyozza, amelyek a hatásukban *a gyermeki aktivitások szervezésére, a gyermeki tevékenységek körének szélesítésére, a gyermeki aktivitások önfejlesztő hatásának felhasználására, sőt ennek a hatásnak a tudatos fokozására összpontosítanak.* A konduktív nevelési koncepció leírásához, a nevelési gyakorlat belső összefüggéseinek, fő komponenseinek feltárásához ezért Bábosik István nevelési modelljét vettem az értelmezés alapjául, és a modell kategóriái képezik a viszonyítási alapot a konduktív nevelés időszakonként változó fogalmainak, esetenként bővülő jelentéstartalmú kategóriáinak az elemzése során (Bábosik, 1997: 7-25; Bábosik, 1999: 31; Bábosik, 2004: 181-204).

Bábosik István elméletében nevelési célként *a konstruktív életvezetés* szerepel, melyhez az út az ehhez elvezető magatartás és tevékenységrepertoár kialakításában rejlik. Emberképében megjelenik az *autonóm vezérlésű közösségfejlesztő és az önfejlesztő aktivitással rendelkező*

egyén, aki egyéni fejlődésével párhuzamosan hozzájárul az emberi közösségek fejlődéséhez is. Elképzelésében mindkét komponens egyidejű kifejlesztése szükséges (Bábosik, 1981). Bábosik István „az egyén fejlődése folyamán jelentkező változó szükségleteik alapján veszi sorba a nevelés törvényszerűségeit, nevezetesen a tevékenység tekintélyi szabályozásának szükségességét, majd az azt felváltó szociális szabályozás szerepét az autonóm szabályozású konstruktív életvezetés kialakításában” – írja Kovátsné Németh Mária (Kovátsné Németh, 2006: 147).

Megfogalmazásában, ha az életvezetésre akarunk hatást gyakorolni, akkor ehhez *a személyiség megfelelő belső feltételrendszerét kell megteremteni*, mivel ez ösztönzi az egyént a megfelelő – konstruktív – aktivitásra, tevékenységre.

Személyiségértelmezésében az egyén aktivitását a személyiség egymással szoros kölcsönhatásban álló két fő funkcionális komponense szabályozza: az *ösztönző-reguláló* sajátosságcsoport és a *szervező-végrehajtó* sajátosságcsoport. Az *ösztönző-reguláló* sajátosságcsoport foglalja magába a motivációs-szükségleti képződményeket. A *szervező-végrehajtó* sajátosságcsoport az ismeretekből, jártasságokból, készségekből, képességekből épül fel. Az előbbi az egyéni *aktivitás szociális alapirányát*, az utóbbi a *kivitelezés részleteit* határozza meg.

Bábosik István a személyiségértelmezésében *az ösztönző-reguláló személyiségbeli komponensek formálásának jelentőségét* hangsúlyozza és az azokkal szorosan összetartozó magatartás- és tevékenységformák alakítását. Ez egyben a közösségfejlesztő és önfejlesztő aktivitás szükségleti rendszerének tartalmi és funkcionális tökéletesítését, a meghatározott irányú szokások megerősítését, minták interiorizálását és meggyőződések kialakítását jelenti: a jellem, a nézetek és a beállítódás alakítását.

Koncepciójában ezek kialakítását *az erkölcsi, értelmi, esztétikai és egészséges életmódra nevelés* feladatkörébe sorolja. Alapvető értéként említi meg a munka, az értékvédő, a segítőkész, a toleráns és fegyelmezett magatartást és az intellektuális-művelődési tevékenységet, a tanulás szeretetét, az új ismeret iránti motiváltságot, az élethosszig tartó tanulás követelményét (Bábosik, 2004).

Hangsúlyozza elméletében a feladatok és tevékenységi alternatívák jelentőségét és folyamatosságát, amelyek a gyermek érdeklődésére építenek, a differenciálás adta lehetőségeket, a megalapozott, gyakori sikervisszajelzést és az ehhez kapcsolódó segítségadást, a pedagógus modellközvetítő, együttműködő, támogató, orientáló szerepét, az önfejlesztő magatartásformák megerősítését szolgáló konstruktív meggyőződésrendszer,

életvezetési terv, szociális szokásrendszer kifejlesztését. Ehhez megfelelő nevelési interakciók és az azokat biztosító nevelési tényezők szerepét hangsúlyozza.

„A gyakorlatban ez úgy jelentkezik, hogy amennyiben a motivációs kompetenciák deficitesek, de a szervező-végrehajtó kompetenciák megfelelő fejlettségűek, akkor az egyén képes ugyan a tevékenység elvégzésére, de nem törekszik erre, mivel hiányzik a motivációs bázisa, és így leáll vagy el sem kezdődik a tevékenysége. Ha a motivációs kompetenciák fejlettek, és a szervező-végrehajtó kompetenciák kialakulatlanok, akkor az egyén próbálkozik ugyan a végrehajtással, a tevékenységgel, de azt nem lesz képes eredményesen produkálni. Mindebből látható, hogy a személyiséget csak *holisztikus szemléletmód* alapján – azaz nem részlegesen, egyoldalúan – lehet *komplex hatásszervezéssel* eredményesen fejleszteni” (Bábosik és Bábosik, 2008: 251).

A konstruktív életmódnak része az egészséges életmód. Az egészség fenntartását szolgáló magatartásformák közül központi helyre emeli a rendszeres, tudatosan végzett mozgást.

Bábosik István szerint, ha áttekintjük a különböző nevelési koncepciókat, akkor kiemelhetők olyan lényegi összetevők, amelyek nélkülözhetetlenek egy nevelési teória felépítéséhez. Ez egy olyan *elemzési szempontrendszer* eredményez, amely által az egyes koncepciók összehasonlíthatók, megítélhetővé válik alkalmazásuk, követésük várható következményei, elméleti eligazodást tesz lehetővé a különböző nevelési teóriák és megoldásmódok között (Bábosik, 2004).

A nevelési koncepciót felépítő, minőségét meghatározó elemek, s egyben a koncepciót minősítő kritériumok a következők:

- a nevelési cél típusa (normatív, értékrelativista);
- a nevelési teória alapjául szolgáló személyiségértelmezés (regulatív, intellektuális);
- a koncepcióban érvényesülő nevelési folyamatfelfogás (irányított, szabad);
- a hatásszervezési modell (intellektualisztikus, tapasztalati);
- a nevelésmetodikai modell (direkt, indirekt);
- a tevékenységsszervezés elvei;
- a motivációval kapcsolatos viszonyulás;
- a pedagógusszerep modelljei;
- a tananyag kiválasztásának elvei;
- a szelektivitás vagy az integráció érvényesítése;
- a nivelláló és az adaptív bánásmód alternatívái;
- a különböző nevelési szintek megvalósulásának lehetőségei.



### **III. A kutatás probléma és kérdésköre**

Mivel a dolgozatom célja a konduktív nevelés átfogó elemzése, tudományos igényű bemutatása, ezért a dolgozat fő probléma- és kérdéskörét az egész nevelésre utaló átfogó kérdések megfogalmazása révén rögzítettem:

- Hogyan épül fel a konduktív nevelés célrendszere? Melyek a konduktív nevelés céljai?
- Megmutatkoznak-e nevelési értékek a koncepcióban, amelyek kialakítására törekszik, vagy amelyekre támaszkodik?
- Találkozunk-e a konduktív nevelési koncepcióban a személyiség bármiféle pedagógiai értelmezésével?
- A megfogalmazott célokban, értékekben, személyiségértelmezésben mennyire mutatkozik meg az aktivitás, az aktivizálás jelentősége?
- Milyen eszközöket alkalmaz a konduktív nevelés a céljai eléréséhez? Melyek a konduktív nevelés hatásmechanizmusát biztosító rendszerek és tényezők? Ezek a hatásrendszerek összefüggésbe hozhatók-e az aktivitás kialakításával és fenntartásával?
- Milyen tényezők támogatják a központi idegrendszeri sérült gyermek aktív részvételét a nevelési folyamatban? Milyen lehetőségeket fogalmaz meg a koncepció a mozgássérült gyermek aktivitásának elérésére?
- Történt-e változás az előbb említett szempontokban az elmúlt hetven évben?
- Mely tényezők mutatnak állandósult jelleget?

### **IV. A kutatás metodológiája**

A kutatási témám rendkívül szerteágazó, ezért a vizsgálati módszereket is ezzel összhangban kellett megválasztanom. Kiindulva a kutatási témából, a megválaszolendő kérdéseim jellemzőiből, a kvalitatív metodika választása tűnt számomra elfogadhatónak, nyitottsága, dinamizmusa miatt, ami által a mélyreható megértés lehetőségét biztosítja. A megértés tudománya a hermeneutika. A teljesség igénye nélkül megnevezném néhány filozófiai gondolkodó hermeneutikai nézetét, melyek kutatásom szempontjából jelentősek. Mead, aki a nyelv, a nyelvileg közvetített interakció szerepét hangsúlyozta. A kutatásom során az írásos nyelvi kommunikáció nyelvének értelmezését és a félreértések elkerülését nagyban segítette a konduktori végzettségem, a konduktív pedagógia nyelvének ismerete.

Gadamer, aki az előítéletek szerepét emelte ki és a Heidegger által leírt hermeneutikai kör szerinti gondolkodás és újrastrukturálás szintén irányította gondolkodásomat.

Igaz, hogy előzetes feltevéseim voltak a kutatott területekkel kapcsolatban mégis többször eljutottam arra a felismerésre, hogy ez a tudás távolról sem teljes. Ez a felismerés újabb és újabb kérdések megfogalmazásához vezetett, ezáltal az általam feltett kérdéssorozat logikai épségét, koherenciáját biztosítva. Ez a folyamatos kérdésfeltevés és válaszkeresés meghatározó módon segítette a konduktív nevelésben létrejött és létrejövő változások megértését.

## V. A minta

A mintát olyan, a kutatás szempontjából lényeges, releváns dokumentumok adták, melyek létrejöttükkor, valamilyen közvetlen kapcsolatban voltak a konduktív pedagógia elméletével és gyakorlatával.

A dokumentumok kiválasztásánál a fegyelmezett szubjektivitás elvét és a szakértői mintavételt alkalmazva arra ügyeltem, hogy a dokumentumok *tartalmazzák a szempontrendszerrel kapcsolatos teoretikus vagy módszertani elemeket*. Ezek a dokumentumok az általánosíthatóság szintje alapján hivatalos, eredeti dokumentumok. Megjelenési módjukat tekintve írásos szövegek.

A konduktív nevelésről szóló dokumentumokat áttekintve a konduktorképzés számára készült dokumentumok, amik jegyzetgyűjtemények vagy tankönyvek tartalmazták a konduktív nevelés céljainak, folyamatának, módszereinek, sajátosságainak *legteljesebb ismertetését*. További lényeges szempont volt a dokumentumok megválasztásánál, hogy az elemzett korszakokat figyelembe véve az 1947-től a konduktív nevelés kialakításában és továbbfejlesztésében résztvevő, a munkásságukat konduktív nevelésnek szentelő szakmailag is elismert magyar szakemberek, *a konduktív pedagógia megalkotói és oktatói által írt*, Magyarországon megjelent írásokat vettem alapul, amelyek releváns információkkal szolgálnak a kutatni szánt témához. A dokumentumok körébe kizárólag a legfontosabb hazai munkák kerültek be.

A kutatás a Hári Mária Kari Könyvtár és Forrásközpont gyűjteményeire támaszkodik.

## VI. Az adatgyűjtés és feldolgozás

A konduktív nevelési koncepció leírásához, a nevelési gyakorlat belső összefüggéseinek, fő komponenseinek feltárásához Bábosik István nevelési modelljét és elemzési szempontrendszerét vettem az értelmezés és az elemzés alapjául (Bábosik, 1999: 31; Bábosik, 2004: 181-204).

Az elemzéshez alkalmazott módszer öt fő kritériumot használ, melyek a következők: nevelési cél (1), személyiségértelmezés (2), nevelésifolyamat-felfogás (3), hatásszervezési modell (4) és nevelésmetodikai koncepció (5).

Az elemzést a kritériumrendszer adaptív átgondolásával kezdtem, amit a kritériumokra vonatkozó adatgyűjtő, elemző, összehasonlító és szintetizáló munka követett. A dolgozatom alapvetően leíró-értelmező, elemző szemléletű.

A gyakorlati működés sajátosságait tartalmilag strukturáló elv (Kuckartz, 2012) alapján dolgoztam fel, majd elemző módszerek kombinálásával (kombináló elv) – induktív és deduktív logika szerinti gondolkodást alkalmazva – törekedtem feltárni és az adatvesztést evvel minimálisra csökkenteni.

A kombinált eljárás során a deduktív tartalomelemzésnél az adatgyűjtés első lépése a főkategóriákra utaló kulcsmondatok megkereséséből és kiemeléséből állt a konduktív nevelés szakirodalmából. Az elsődleges kódolás a Bábosik-féle kritériumrendszer és annak kidolgozott definiálása mentén haladt, az átfedések elkerülése végett. Az így kapott strukturált szövegek az eredeti dokumentumok szempontrendszerünk szerinti vetületének tekinthetők, melyek tartalmazzák az elemzés számára érdekes, szükséges információkat.

Ezután az alkódok induktív módon a szövegtörzsből kerültek kialakításra. A kódolás során a már strukturált szövegekben felismert nevelésmetodikai szempontból értelmezhető kategóriákat, mondatrészeket, szókapcsolatokat, szavakat kiemeltem és rendszereztem, ezáltal adatokká alakítva azokat. Ezek kódolására eltérő színeket használtam. A színnel jelölés segítségemre volt a visszakereshetőségben, illetve az eredeti szövegben való értelmezésben. Így a folyamat során az eredeti adatokat rendszerezettebb, redukáltabb adatcsoportokba tömörítettem. Az egyes időszakok vizsgálata során ugyanazokat a kategóriákat használtam, de ha az elemzett szöveg, az adatok megkívánták a kutatás során új alkódokat alkottam (Szabolcs, 2001; Antal, 1976; Krippendorff, 1995).

Az adatgyűjtés során elsősorban a „mit” kérdésre kerestem a választ. Azaz egyáltalán *tartalmazzák-e a szempontrendszer szerinti információkat a dokumentumok*, és ha igen, akkor *mit tartalmaznak, megjelennek-e bennük az aktivitást biztosító nevelési tényezők*.

A kutatás folyamatában az adatok feltárása, gyűjtése és elemzése nem különült el élesen, az adatok feltárása, kigyűjtése és az elemzés szisztematikusan haladt a kategóriarendszer mentén.

A konduktív nevelés elméleti koncepciójának megismeréséhez és rekonstrukciójához a fentiekén túl felhasználtam olyan pedagógiai modellezési lehetőségeket is, melyek a nevelélméleti koncepciók szerkezetét és működését szemléletessé tehetik.

Az elemzést nehezítette, hogy a dokumentumok digitálisan nem kerültek még rögzítésre. A rendszerezéshez és elemzéshez releváns szövegrészeket word dokumentumba kellett átvinnem. A színek használata és word dokumentummá alakítása lehetővé teszi az egyes adatok visszakereshetőségét.

A konduktív nevelés modelljét dr. Hári Mária történeti könyvében (Hári, 1997) ismertetett négy jól elkülöníthető szakaszban vizsgáltam:

1. 1947–1950: Állami Gyógypedagógia Intézet Kísérleti Mozgásterápiai Osztálya
2. 1950–1963: Országos Mozgásterápiai Intézet
3. 1963–1985: Mozgássérültek Nevelőképző és Nevelőintézete
4. 1985–1997: Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete

## **VII. Összegzés, következtetések, a kutatás eredményei, jelentősége**

A konduktív nevelés az elmúlt évtizedek alatt kialakította azokat a sajátjaként azonosítható hatásrendszereket, nevelési tényezőket, amik eredményessége elsősorban a központi idegrendszeri sérülés következtében mozgássérült gyermekek és felnőttek körében mutatkozott meg.

A kutatásomban fontos szerepet kapott a konduktív nevelés értelmezése, az általános pedagógiával közös nevezők beazonosítása és a speciális elemek kiemelése fókuszba helyezve az aktivitás szerepét a nevelési folyamatban.

A kutatás során elemeztem a konduktív nevelés főbb időszakában megírt, a konduktív nevelés leírásával foglalkozó irodalmakat a Bábosik István-féle nevelési modelltől eredeztethető elemzési szempontrendszer mentén. Emellett megpróbáltam rámutatni arra, hogy az aktivitás a konduktív nevelés hatásrendszerét dominánsan orientálja.

A kutatás központi célja a konduktív nevelés hatásrendszerének elemzése volt, azon belül is kiemelten az aktivitást biztosító nevelési hatásrendszer és az aktivitást biztosító nevelési tényezők felismerésére és elemzésére irányult, amelyekről induktív és deduktív logika szerinti

gondolkodást alkalmazva, a szövegek kvalitatív tartalomelemzésével gyűjtöttem információkat. A vizsgálatban az adatgyűjtés és az elemzés a kutatás kvalitatív jellege miatt egymás mellett haladt, evvel is segítve a megértést és a következtetés megfogalmazását.

Szakemberek körében ismert, hogy a konduktív nevelés egy aktivitásra épülő nevelési folyamat, de sokan ezt az aktivitást a mozgássérülés tényére alapozva kimondottan a „fizikai” aktivitással, magával a mozgással kapcsolják össze. Az idegrendszeri sérülés következtében mozgássérült gyermek tulajdonképpen tud mozogni, csak ez a mozgás célszerűtlen (Hári, 1982, 2008; Hári és mtsai, 1991). *Kutatásomban megmutatta magát az aktivitás „egésze”, egy sokkal tágabb értelmezés, mely túlmutat az aktív mozgáson és egy rosszul beidegzett, inadekvát mozgásból elvezeti a mozgássérült gyermeket a tényleges célirányos tevékenységig.*

A konduktív nevelés szabályozottsága szerint irányított jelleget mutat, bázisát tekintve aktivitásra épülő nevelési folyamat. Az aktivitás létrejötte és lefutása idegrendszeri mozgássérült gyermekek esetében, éppen az idegrendszer nem megfelelő működése miatt sikertelen. Az aktivitás pszichés funkciói sok esetben meggátolják az adekvát fizikai értelemben vett aktivitást. Ez a sikertelen, nem célirányos mozgás pedig ismét visszahat az akarásra. A konduktív nevelési folyamat határendszerének és nevelési tényezőinek a jelentősége éppen abban mutatkozott meg, hogy ezt a „megfelelő” akarást, intenciót kialakítsa a gyermekeknél, ami már a célirányos cselekvést eredményezi és az agyban „átírja” a korábbi „nem megfelelő” mintát. Itt meg kell említeni, hogy mindezek felül ezt a célirányos cselekvést az élet minden egyes helyzetében is meg kell tanítani.

A kutatás további eredményeként emelném ki az egyes modellek célrendszerének leírását és értelmezését, a nevelési értékek kiemelését és elemzését a szövegekből, majd ezek szintetizálását, melyet az alábbiakban ismertetek.

A konduktív pedagógia a személyiségfejlődés alapjaként *a humán dimenziót* határozta meg: a belső szándékot, a készenlétet, a pozitív beállítódást, az akaratot, az intenciót, a cselekvési vágyat. A nevelési folyamat a méltóságteljes élet megélésére és elérésére irányul, ezért *értéként* jelenik meg a konduktív nevelésben a tudatosság, a kitartás, a teherbírás, a kötelesség- és felelősségtudat, az erőfeszítés, a hősiesség, a küzdőképesség. *Értékként* mutatkozott meg továbbá az önfegyelem, a találékonyság, a kezdeményező képesség, a célképzés szándéka, az intenció, a kritikai képesség, az ortofunkciós spontaneitás, a cselekvő magatartásforma, a problémamegoldás képessége, a feladattudat és az aktivitás is.

A konduktív nevelés nem az általános pedagógia céljainak megváltoztatásában látta a megoldást, hanem *a tanulás útjának, a célok eléréséhez elvezető út megtalálásában*. Ehhez a

speciális cél, amit kitűz magának a modell az ortofunkció kialakítása. Az ortofunkció jelenti egyrészt a cselekvéses alkalmazkodást és az ennek megfelelő aktív magatartás- és tevékenységformák kivitelezését, valamint a személyiség belső komponenseinek erre irányuló motivált és aktív állapotát, ezért a nevelési hatásrendszernek ezekre kell irányulnia.

A konduktív nevelés koncepciója az érték közvetítést és a célmegvalósítást tekintve a kezdetektől következetesen *normatív*, céltartalmát tekintve *többpólusú* jelleget mutatott. Az önállóság, hasznosság, egyenértékűség, munkaképesség és társadalmi integrálhatóság, mint érték megjelenik minden egyes időszak irodalmában, ami morális, önfejlesztő és közösségfejlesztő irányultságot egyaránt feltételez.

A nevelés jelentőségének kiemelkedése a szövegekből az 1960-as évektől érhető tetten. A motivációs személyiségkomponensek kialakításának, a szükségletek kielégítésének és mellette az elvárásoknak való megfelelés előtérbe helyezése egyre határozottabban jelenik meg, melyek egyértelműen az egyén aktivitásának és életvezetésének szociális minőségét célozzák. Az oktatási tartalom, ami a cselekvések megtanulása (szervező-végrehajtó sajátosság) a nevelés hatásrendszere alá rendeli a modellt, mely praktikus, alkalmazható ismeretekhez (mozgás, cselekvés, tevékenység) juttatja a gyermeket. Az ortofunkció értelmezése tehát iránymutató az aktivitást biztosító hatásszervezésre nézve.

Vizsgálatom talán legfontosabb eleme a konduktív nevelés aktivitást biztosító hatásrendszerének felvázolása, sok szempontból meglehetősen komplex belső összefüggésük, és az aktivitás kialakításában és fenntartásában betöltött szerepük rendszerbe foglalása volt, melyet több esetben vizuális eszközökkel is megkíséreltem megjeleníteni.

Megállapíthattuk, hogy egymás mellett több hatásrendszer is fut, amelyek hierarchikus kapcsolatot mutatnak, de mellette kölcsönösen hatnak és visszahatnak egymásra, egymástól nem szétválaszthatók. Az egyes hatásrendszereken belül további hatásegységek is kirajzolódtak.

A kutatás eredményei alapján kibontakozik a nevelés elsőrendű szerepe a modellben, ami a személyiség azon belső feltételrendszerének kialakítására irányul, ami az aktivitást elindítja, fenntartja és kialakítja a tanulási motivációt az idegrendszer sérülése következtében mozgássérült embereknél, ezzel elérve a személyiség fejlődését és változását. Mellette a tanulás szerepe is hangsúlyos, mely az aktivitás kivitelezését tanítja a mozgás, cselekvés és a tevékenység, mint tananyag elsajátításával, a személyiség szervező-végrehajtó sajátosságcsoportra kifejtett hatásával. Ami tehát összeköti a hatásrendszereket, az az aktivitás középpontba állítása és a speciális célként kitűzött ortofunkció elérése, valamint a

személyiség motivációs-szükségleti sajátosságcsoportjának ezirányba való vezetése. Ennek jele megmutatkozott már a célokban és az ortofunkciós személyiségértelmezésben is.

Mivel aktivitásra épülő nevelési folyamatról beszélünk, ahol a nevelő hatások fő forrása a cselekvés és a tevékenység, logikusan következik, hogy egy összetettebb hatásrendszeren alapul a modell. A nevelési folyamatban mind a naturalisztikus-tapasztalati, mind pedig az intellektualisztikus hatások jellemzői felismerhetők.

A tapasztalati és beidegző-begyakorló hatások széles skáláját figyelhettük meg (feladatsorok rendszere, tevékenységek rendszere, gyermekek közti interakciók) az elemzés során, amit logikai-verbális hatásokkal egészít ki (tudatosítás, normaismeret, összefüggéslátás, következtetések, általánosítások) a modell hatásszervezése.

Ezt a következővel magyarázhatjuk: a nevelési folyamatban *a cselekvés a tudás megszerzésének forrása*, kiindulópontja. Központi idegrendszeri sérült gyermekek esetén pont ez okoz nehézséget. A cselekvéstanulás és a cselekvések adaptálása éppen ezért a napirend minden pillanatában jelen van. A cselekvéstanulás szervezése az alábbi részcélok mentén történik. Első lépése *a célképzés, a céltudatos tanulás* kialakítása. A koncepció szerint az ember alapvető szüksége a céljainak az elérése, akaratának érvényesítése, a problémák megoldása. Ez a célképzés a cselekvés belső képét, *egyéni cselekvési tervet hoz létre*. Az előbb említettek előfeltétele az *intenció*, vagyis a készenléti állapot, a szándék. A célképzés, a tervezés, a megfelelő érzelmi és akarat funkciók, az érdeklődés és az érzelmi biztonság együttese eredményezi az *aktív tanulást*.

A létrejött *intendált, céltudatos cselekedet* támogatja a cél elérésének folyamatát.

Az aktív tanulási folyamat eredményeképpen megfelelő részcélok közvetítésével létrejön az *új koordináció*. Ez a kialakult új koordináció még nem tekinthető automatikusnak, csak a tanult problémahelyzetben tudja a mozgássérült gyermek alkalmazni.

Az automatizmus kialakulásához az új mozgáskoordináció komplex, széles tevékenységi körben történő alkalmazása szükséges. Az egész napos, különböző, korosztályra jellemző tevékenységekben történő szisztematikus alkalmazás eredményezi az *ortofunkció* létrejöttét, a megtanult cselekvés adaptálási képességét, azaz szokássá alakulását. A konduktív nevelési koncepció és folyamat szervezése éppen ezért a tanulási motiváció kialakítására és fenntartására irányul, mivel a különböző élethelyzetekben, akár ugyanazt a cselekvést is újra és újra meg kell tanulnia a mozgássérült gyermeknek.

Egyértelművé váltak azok a mozgatórugók, melyek a tanulási-tanítási folyamat működését a mozgássérült gyermekek esetében elindítják és fenntartják. Ezek a funkciók a motiválás, az aktivizálás és a differenciálás.

E három funkció szoros összefüggése és egymásra hatása egyértelmű, élesen a folyamatban nem választhatók szét. Mégis kísérletet teszek az egyes funkciókat biztosító tényezők felvázolására. A *motiválást* tekintve a sikerélmény, a biztonságérzet és a mozgásöröm kap hangsúlyt, de az érdeklődés, az intenció, az indíték, a célképzés szerepe sem kérdőjeleződik meg. A motiválás az érzelmi, a megismerési és akarati funkciók mentén történik. Az *aktivitás* kialakítása során az érzelmi és akarati tényezők szintén erőteljes szerepet kapnak, de a kognitív funkciókat, azon belül is a figyelem szerepét emeli ki a koncepció. A figyelem fenntartásához a bonyolultságot és a változatosságot, a problémamegoldásra készítő helyzeteket és a cselekvéses alkalmazkodást emeli ki. További lényeges szempont a figyelem fenntartása szempontjából a közösség, a társak jelenléte és a tanulási folyamat eltérő „jelzésekkel”, vagyis az érzékeléssel és észleléssel való összekapcsolása. Az *aktivizálásnál* hangsúlyos a folyamatosság és a következetesség, az életkornak megfelelő, sokszínű tevékenységrendszer biztosítása, a tanulás és az alkalmazás azonnali összekapcsolása, a *differentiálásnál* a meglévő egyéni képességek ismerete, és az azokra való támaszkodás.

A *konduktív nevelésben a cselekvések tanulásszervezése induktív módon* történik. Ez az induktivitás a folyamat irányára, logikájára vonatkozik. Ez azt jelenti, hogy a gyermek különböző feladatokon keresztül tanulja a cselekvés kivitelezését, majd a különböző helyzetben végzett feladatsorok segítségével megtanulja a cselekvést több helyzetben és módon kivitelezni, majd a tevékenységek és a különböző élethelyzetekhez megtanulja adaptálni.

A *konduktív nevelés a cselekvéstanulás során a megoldásmódok önálló kialakítására törekszik, ez az út viszont deduktív*. A megtanult cselekedet tapasztalatszerzéshez, a tapasztalatszerzés tudáshoz juttatja a gyermeket.

A tanulási folyamatban kölcsönösen összefügg a mozgás, a kogníció és azon belül is a percepció. A kognitív dimenzióban megjelenik a találékonyság, a tudatosság, a kritikai képesség, a problémamegoldó gondolkodás, a felelősségtudat, a kötelességtudat, a sokrétű érdeklődés, a figyelem, a spontaneitás, az összefüggések felismerése, a célképzés, a tervezés, a feladat megértése, kreativitás erősítése, a találékonyság, a kezdeményezés képessége, a tudatosság, a kitartás, a lényeglátás. Mindezek a mozgás akarását, a cselekvés motiválttá válását és tudatos megvalósulását biztosítják, ezáltal a tanulást támogatják. A hatásszervezés a felvetődő problémák felismerésére, a feladatok megértésére, a céltudatos tanulásra, a megoldások keresésére, az egyéni cselekvési terv összeállítására neveli a gyermeket. A hatásszervezési modellben az ismeret – a cselekvés – tudatos elsajátítása a cél, mely egyfajta



kognitív folyamat, a mozgás intendált (tervezett) és megvalósult formájának folyamatos kontrolljából és módosításából áll. A törekvés a tervezett és megvalósult mozgás képének összhangjára irányul, amit a cselekvés tudatos elsajátítása hoz létre. Ennek fontos eleme az intenció, mely a nevelt részéről és a ritmikus intendálás, mely a nevelt és a konduktor részéről valósul meg. További fontos eleme a cselekvés, mely a kognitív folyamatok lefutását segíti.

A konduktív nevelésben a tanulási folyamat mindvégig az újraépítésen alapul, egyfajta tevékenységen keresztül végbemenő felfedező-kialakító tanulás révén, mely a tudás újraépítését és az új koordinációk létrejöttét eredményezi. A felfogás az embert kreatívnek jellemzi, aki saját maga és a környezete képét (amit megért, és amit megtanul) felépíti magában. Amit felépít magában, az nem pusztán másolat, hanem olyan konstrukció, amely némileg eltérhet attól, amit megtanult, de mindig összefüggő egész a tudatában (Hári és mtsai, 1991: 27).

A percepció dimenzióját tekintve rögzíti a koncepció, hogy csak személyes tapasztalatszerzéssel fejleszthető. A mozgásra nevelés, a cselekvéstanulás sikere szempontjából jelentős, hogy a mozgássérült érzéklni tudja, megtapasztalja saját testét, mozgását, a körülötte lévő teret, időt. A tapasztalatszerzés ezért nem választható szét a látás- és hallásneveléstől, a tapintással szerorzhető ismeretektől, a kinezetikus érzékeléstől. A cselekvés jelzésekkel való összekötése, az új feltételes reflexkapcsolatok kialakulása megkönnyíti a cselekvés kivitelét. Mindezek nem választhatók szét, nem különálló egységek, hanem az egész részei, összefüggenek egymással. A percepció bekapcsolása a tanulási folyamatba biztosítja a többcsatornás megerősítést. A megerősítés mellett visszahat a motiválás és az aktivizálás folyamatára is, mind az érzelmi, értelmi funkciókra és a figyelem fenntartására is kihat. Lényeges elemként jelenik meg az utasítások, feladatok verbális megismétlése, ami szó-ingerként segíti elő a feltételes reflexek kialakítását. Az egyes feladatokat beszéddel, énekkel összekötve a feladatok megoldásának egymással való változatos társítása jön létre szintén a ritmikus intendálás által.

A központi idegrendszeri sérült gyermekek esetében az *aktivitást* befolyásoló (iránya, intenzitása) *speciális* tényezők a következők:

- a csoport (közösség, kortársak, megfelelő összetétel, dinamika);
- a speciális bútorzat (mint taneszköz);
- a napirend;
- a feladatok/feladatsorok rendszere (probléma- és feladathelyzetek biztosítása és megoldása, tapasztalatszerzés, megoldásmód/cselekvés);

- a tevékenységek rendszere (tanultak alkalmazása, adaptálás);
- a ritmikus intendálás (mint a cselekvéstanítás speciális módszere);
- a konduktor tanulásirányítási felfogása (kondukción);
- a család.

Megállapíthatjuk, hogy az aktivitás biztosítására négy pedagógiai hatásrendszer rajzolódik ki a modellekből. A hatásrendszerek eltérő hatásegységeket tartalmaznak.

Az első az aktivitást biztosító nevelési hatásrendszer, ami a tanulási folyamat elindítását és folyamatos fenntartását biztosítja, az aktivitás irányát, minőségét befolyásolja, a személyiség motivációs-szükségleti rétegére hat. Ide sorolom a motiválást, aktivizálást és a differenciálást.

A második a cselekvéstanulást biztosító oktatási hatásrendszer, ami a szervező-végrehajtó személyiségbeli képződményekre hat. Ide sorolom a feladatsorok rendszerét és konduktív nevelés speciális módszerét a ritmikus intendálást.

A harmadik hatásrendszer a cselekvések alkalmazását, gyakorlását biztosítja életszerű helyzetekben, vagyis tevékenységek tanulását biztosítja. Ide sorolom az életkornak megfelelő tevékenységrendszert.

A negyedik hatásrendszer az általános óvodai és iskolai nevelés-oktatás hatásrendszere, mely az általános pedagógia nevelési és oktatási céljait közvetíti a mozgássérült gyermek felé.

Ennek alapján azt mondhatjuk, hogy a konduktív pedagógiában az eredmények biztosítását négy egymás mellett futó, egymásra ható és visszaható, egymást feltételező, de mégis hierarchikus jelleget mutató hatásrendszer fut. Mellette megjelennek azok az aktivitást biztosító nevelési tényezők – konduktor tanulás irányítása (kondukción), csoport, speciális bútorzat (taneszköz), napirend, feladatok/feladatsorok rendszere, tevékenységek rendszere, ritmikus intendálás, család – is, melyek elengedhetetlenül szükségesek az aktivizáláshoz, az aktivitás fenntartásához és kimondottan a mozgássérült gyermekek sajátosságaira épül, azaz az ortofunkció kialakítását támogatják.

A nevelés és oktatás viszonyában egyértelműnek mutatkozott a nevelés elsőbbsége, a megfelelő érzelmi és akarati funkciók kialakítására törekvés, de a tanulás önértéke nem kérdőjeleződik meg.

A konduktív nevelési koncepciók strukturális sajátosságainak formálódását a választott elemzési szempontok mentén összegzésként az alábbi táblázatban jelenítettem meg.

	<b>Konduktív mozgásterápia</b>	<b>Konduktív pedagógia</b>	<b>Konduktív nevelés</b>
<b>Emberkép</b>	holisztikus szocio-morális	holisztikus szocio-morális ortofunkciós	holisztikus szocio-morális ortofunkciós
<b>Célfelfogás</b>	normatív	normatív	normatív
<b>Céltartalom</b>	többpólusú (morális önfejlesztő közösségfejlesztő)	többpólusú (morális önfejlesztő közösségfejlesztő)	többpólusú (morális önfejlesztő közösségfejlesztő)
<b>Személyiségértelmezés</b>	regulatív (motiváció, szükségletek) fejleszthető	regulatív (motiváció, szükségletek, elvárások) fejleszthető	regulatív (motiváció, szükségletek, elvárások) fejleszthető
<b>Nevelési folyamat</b>	irányított (szigorú, tekintélyre épülő) aktivitásra épít (fizikai és szellemi)	irányított (szigorú, családi) aktivitásra épít (fizikai és szellemi)	irányított (elfogadó, partneri) aktivitásra épít (fizikai és szellemi)
<b>Hatásszervezés</b>	komplex (tapasztalati és intellektuális)	komplex (tapasztalati és intellektuális)	komplex (tapasztalati és intellektuális)
<b>Metodikája</b>	direkt és speciális (direkt módszerek, megfigyelés, facilitálás, ritmikus intendálás)	komplex és speciális (direkt és indirekt módszerek, megfigyelés, facilitálás, ritmikus intendálás)	komplex és speciális (direkt és indirekt módszerek, megfigyelés, facilitálás, ritmikus intendálás)
<b>Időtartam</b>	bentlakó	bejáró, bentlakó	többségében bejáró
<b>Kapcsolat a családdal</b>	minimális (látogatáskor, nyári szünet előtti hazamenetelkor)	fontos (folyamatos, partneri)	intenzív
<b>Motiváció</b>	kötelesség	mozgásöröm	sikerélmény
<b>Pedagógus</b>	tekintély, minta, makulátlan	tekintély, minta, pótszülő, makulátlan	minta, támogató, együttműködő
<b>Tananyag</b>	praktikus, alkalmazható	praktikus, alkalmazható	praktikus alkalmazható
<b>Bánásmód</b>	differenciáló	differenciáló	differenciáló
<b>Csoport összetétele</b>	neurológiai, bélrendszeri mozgásszervi	központi idegrendszeri sérültek	központi idegrendszeri sérültek
<b>Szervezeti keret</b>	Napirend	Napirend, hetirend	Napirend, hetirend
<b>Napirend</b>	Kötött, irányított	Kötött, irányított	Kötött, irányított

A konduktív nevelési modellek formálódása a Bábosik István-féle szempontrendszer mentén

## VIII. JAVASLATOK

1. Érdemes lenne az egyes konduktív nevelési modelleket akár az adott kor, akár a jelenkor neveléstudományi, fejlődéslélektani, személyiséglélektani koncepciók ismeretében kritikai elemzés alá venni.
2. A kutatásom során többször előkerült a dokumentumokban a nevelhetőség kérdése a mozgássérült gyermekek esetében. Érdemes lenne az eltérő fejlődésű, fogyatékos gyermek nevelhetőségének elméleti és gyakorlati kérdéseinek elemzése, összehasonlítása a rokntudományok álláspontjaival.
3. A kutatásomban az egyes időszakok dokumentumaiból kiolvasható, már „letisztult”, összefoglaló „képét” elemeztem a konduktív nevelésnek. További kutatásokban javaslom azoknak a dokumentumoknak, problémátörténeti cikkeknek, kortárs leiratoknak az elemzését, amelyek a konduktív pedagógia koncepcionális alakulására nézve információval bírhatnak.
4. Az elemzett dokumentumokban megmutatkozott Hári Mária következetes és szisztematikus munkássága a konduktív nevelés rendszerré fejlesztésében. Életútjának kutatása és kapcsolódása a konduktív neveléshez szintén fontos adatokkal szolgálhat a képzés, továbbá a konduktív nevelés eredetének megismeréséhez.
5. A kutatás eredményeit felhasználva javaslom a disszertációban ismertetett alrendszerek működési sajátosságainak elemzését (feladatsorok rendszere, tevékenységek rendszere, ritmikus intendálás sajátosságai).
6. A kutatás eredményei alapján az elméletben megmutatkozó sajátosságokat követve a jelen gyakorlati tevékenység vizsgálata szintén érdemi eredményekkel szolgálhat. Érdekes lenne megismerni a gyakorlatban dolgozó konduktorok nevelési nézeteit, a gyermekképet, személyiségértelmezést, a neveléssel kapcsolatos értékeket, hatásszervezési modellt, nevelési és oktatási módszerek alkalmazásának sajátosságait.
7. Az eredmények tükrében az egyes modellek mentén mélyebben megismerhetők volnának a különböző modelleket tanult és alkalmazott konduktori generációk tapasztalatai a konduktív nevelési gyakorlat konceptuális alakulását illetően, ami a konduktorképzés számára is hasznos lehetne.

## IX. IRODALOMJEGYZÉK

### Hivatkozások

Ágoston György (1970): Neveléelmélet. Tankönyvkiadó, Budapest.

Antal László (1976): A tartalomelemzés alapjai. Magvető Kiadó, Budapest.

Bábosik István (1981): A személyiség irányultságának formálása mint nevelési cél. In: Magyar pedagógia: a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának folyóirata, (81) 3. pp. 231-244.

Bábosik István (1987): A nevelési folyamat értelmezésének dilemmája: személyiségformálás vagy magatartásformálás? In: Magyar pedagógia: a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának folyóirata, (87) 3. pp. 217-230.

Bábosik István (1997): A modern nevelés elmélete. Telosz Kiadó, Budapest.

Bábosik István (1999): A nevelés elmélete és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Bábosik István (2004): Neveléelmélet. Nevelés az Európai Unióban, Osiris Kiadó, Budapest.

Bábosik István és Bábosik Zoltán (2008): Az iskolavezetés szerepe a szociális életképességre való felkészítésben. In: SZAKKÉPZÉSI SZEMLE XXIV. ÉVFOLYAM 2008/4. 349-358. p.

Balogh Erzsébet, Kozma Ildikó (2000): Cerebralis Paresis. In.: Dr. Kálmánchey Rozália (2000, szerk.): Gyermekneurológia. Medicina Kiadó, Budapest.

Báthory Zoltán (1987): Tanítás és tanulás. Tankönyvkiadó, Budapest.

Bax M, Tydeman C, Flodmark O. (2006): Clinical and MRI correlates of cerebral palsy. The European Cerebral Palsy Study. JAMA. 2006; 296: 1602-1605.

Benczúr Miklósné (2000): A mozgáskorlátozott gyermekek szomatopedagógiai nevelése az óvodában és az iskolában. In: Dr. Illyés Sándor (2000, szerk.): Gyógypedagógiai alapismeretek. 535-560. p. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.

Borbély András (1961): Az aktivitás a fejlődésben és a nevelésben. In: Kiss Árpád – Nagy Sándor – Szarka József – Szokolszky István (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Cans C., Dolk H., Platt M.J., et al. (2007): Recommendations from the SCPE collaborative group for defining and classifying cerebral palsy. SCPE Collaborative Group. Developmental medicine and child neurology. Supplement. Feb; 109:35-8.p.

Gáspár László: A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma. Bp., 1977. Akadémiai Kiadó, 21. 1.;

- Gáspár László (1997): *Neveléstudomány*. Okker Kiadó, Budapest.
- Hári Mária (1982): A konduktív pedagógia rendszere és szerepe a központi idegrendszeri sérültek társadalmi beilleszkedésében. In: *Gyermekgyógyászat*, 33(4) 1982, p. 497–510.
- Hári Mária – Kozma Ildikó – Horváth Júlia – Kókkúti Márta (1991): *A konduktív pedagógiai rendszer hatékony működésének alapelvei és gyakorlata*. Nemzetközi Pető Intézet, Budapest.
- Hári Mária (1997): *A konduktív pedagógia története*. MPANNI, Budapest.
- Hári Mária (2000): *Konduktív nevelés az óvodában és az iskolában*. In.: Illyés Sándor (2000, szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. 561-571. p. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
- Hári Mária (2008): *Összehasonlító konduktív pedagógia*. 2. bővített kiadás. MPANNI. Budapest.
- Krippendorff, Klaus (1995): *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Balassi Kiadó. Budapest.
- Kovátsné Németh Mária (2006): A 21. század neveléstudománya. *Iskolakultúra*. 2006/10. 145-147. p.
- Kron, Friedrich W. (2003): *Pedagógia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kuckartz, Udo (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa, Weinheim und Basel.
- Kullmann Lajos (2000): *A mozgáskárosodás*. In: Illyés Sándor Dr. (2000, szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. 117-136. p. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
- Little, W. J. (1861): *On The Influence of Abnormal Parturition, Difficult Labours, Premature Birth, and Asphyxia Neonatorum, on the Mental and Physical Condition of the Child, Especially in Relation to Deformities*. *Transactions of the Obstetrical Society of London*, 3:243-34. p.
- Mihály Otto (1998): *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Budapest. Okker Kiadó.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2007): *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy Sándor és Horváth Lajos (1976, szerk.): *Neveléstudomány*. Tan-könyvkiadó, Budapest.
- Oláh János (2007): *A nevelés és a nevelési folyamat*. In: Dombi-Oláh-Varga: *A neveléstudomány alapkérdései*. APC Stúdió, Gyula.

Papavasiliou, A., Panteliadis C.P. (2011): Clinical characteristic In: Christos P. Panteliadis (2011,ed): Cerebral palsy a multidisciplinary approach. Dustri-Verlag Dr. Karl Feistle Munich – Orlando.

Pető András (1955): A konduktív mozgásterápia mint gyógypedagógia. In: Gyógypedagógia. 1 (1). 15-21.p.

Réthy Endréné (1998): Az oktatási folyamat. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Rosenbaum, P., Paneth, N., Leviton, A. et al (2007): The Definition and Classification of Cerebral Palsy. Developmental Medicine & Child Neurology. february, Volume 49, Issue Supplements109, 2–43. p.

Schaffhauser Franz (2000): A nevelés alanyi feltételei. Budapest: Telosz Kiadó.

Szabolcs Éva (2001): Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában. Kutatás-módszertani kiskönyvtár. Műszaki könyvkiadó, Budapest.

Szenczi Árpád (2000): Neveléstani alapkérdések. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Vekerdy-Nagy Zsuzsanna (2010): Cerebralis Paresis. In: Vekerdy-Nagy Zsuzsanna (szerk.): Rehabilitációs orvoslás. Medicina Könyvkiadó Zrt, Budapest.

Vekerdy-Nagy Zsuzsanna (2019, szerk.): A gyermek rehabilitáció sajátosságai. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.

Zrinszky László (2002): Nevelélmélet. Pedagógus könyvek. Budapest: Műszaki Kiadó.

## **A szerző publikációi és előadásai a témakör vonatkozásában**

### **Publikációk**

Kállay Zsófia (2020): The premise of conductive education. In: István, Kollega Tarsoly; Éva, Feketéné Szabó; Andrea, Zsebe (szerk.): The manual of conductive pedagogy. More than practice. International Pető Association, Semmelweis University András Pető Faculty, Budapest, pp. 139-160., 22 p.

Kállay Zsófia (2020): Institution development. In: István, Kollega Tarsoly; Éva, Feketéné Szabó; Andrea, Zsebe (szerk.): The manual of conductive pedagogy. More than practice International Peto Association, Semmelweis University András Pető Faculty, Budapest, pp. 79-97., 19 p.

Kállay Zsófia (2020): The main stages of establishing the theory of Conductive Education. Conductive Education Occasional Papers 2020. Supplement 10. p. 98.

- Kállay Zsófia (2020): Pető András és a konduktív mozgásterápiái koncepció. In: Földesi Renáta; Kollega Tarsoly István; Túri Ibolya (szerk.): Tanulmányok a konduktív pedagógia köréből 2. Válogatás a Tudomány és Hivatás folyóiratban megjelent írásokból. Semmelweis Egyetem Pető András Kar, Budapest, pp. 59-77., 19 p.
- Kállay Zsófia (2019): Az aktivitást elősegítő nevelési tényezők a konduktív nevelésben. In: Kollega Tarsoly István; Túri Ibolya (szerk.): Magyar Tudomány Ünnepe 2019. Értékteremtő tudomány. Pető András Tudományos Szakmai Szimpózium előadásai. Semmelweis Egyetem Pető András Kar, Budapest, pp. 27-37., 11 p.
- Kállay Zsófia (2019): Az intézményfejlődés folyamata. In: Feketéné Szabó Éva; Zsebe Andrea; Kollega Tarsoly István (szerk.): A konduktív pedagógia kézikönyve. Több mint gyakorlat. Semmelweis Egyetem Pető András Kar, Budapest pp. 79-96., 18 p.
- Kállay Zsófia (2019): A konduktív nevelés alapvetése. In: Feketéné Szabó Éva, Zsebe Andrea; Kollega, Tarsoly István (szerk.): A konduktív pedagógia kézikönyve. Több mint gyakorlat. Semmelweis Egyetem Pető András Kar, Budapest, pp. 133-153., 21 p.
- Жофия, Каллаи (2019): Система влияния кондуктивного воспитания = [A konduktív nevelés hatásrendszere]. In: Котов, А.А.; Макаркина, Е.Г.; Тарасова, О.В. (szerk.): Перспективы отраслевого взаимодействия в комплексной реабилитации = [A területi együttműködés perspektívái a komplex rehabilitációban. II. международная научно- практическая конференция = [II. Nemzetközi Tudományos Gyakorlati Konferencia]. Turgenyev Állami Egyetem, Orjol, Oroszország. pp. 81-84., 4 p.
- Horváthné Kállay Zsófia (2018): Pető András és a konduktív mozgásterápiái koncepció. TUDOMÁNY ÉS HIVATÁS. 2 pp. 40-50., 11 p.
- Horváthné Kállay Zsófia és Feketéné Szabó Éva (2018): A konduktív nevelés holisztikus modellje. KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD 4: 5. Különszám pp. 13-13., 1 p.
- Horváthné Kállay Zsófia (2018): A konduktív nevelés cél- és hatásrendszere, vagyis az ortofunkció kialakításának folyamata. KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD 4.: 3. pp. 73-92., 20 p.
- Horváthné Kállay Zsófia (2018): A konduktív nevelés célrendszerének fejlődése az 1950-es évektől napjainkig. In: Balogh Erzsébet; Feketéné Szabó Éva; Horváth Dezsőné; Kollega Tarsoly István; Tenk Miklósné Zsebe Andrea (szerk.): A 9. Konduktív Pedagógiai Világkongresszus. Válogatott előadások. 9th World Congress on Conductive Education. Selected lectures. Semmelweis Egyetem Pető András Kar, Budapest, (2018) pp. 41-48., 8 p.



- Földesi Renáta és Horváthné Kállay Zsófia (2017): A Petői filozófia és célok az integráció szolgálatában. In: Konduktív pedagógia az inkluzív nevelésért konferencia. Pető András professzor halálának 50. évfordulója tiszteletére. Székesfehérvár, Magyarország (2017) pp. 3-5., 3 p.
- Horváthné Kállay Zsófia (2017): A konduktív nevelés a mozgássérültek pedagógiai rehabilitációjának szolgálatában. Conductive Education in Service of Pedagogical Rehabilitation of Persons with Motor Disabilities. In: Kissné Zsámboki Réka; Horváth Csaba (szerk.): Diverzitás a hazai és nemzetközi neveléstudományi kutatásokban és a pedagógiai gyakorlatban. X. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia Absztraktkötet [“Diversity in National and International Researches in Educational Sciences and Pedagogical Practice” 10th Training and Practice International Conference on Educational Sciences Abstracts]. Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, Magyarország (2017) pp. 118-119., 2 p.
- Horváthné Kállay Zsófia (2017): A konduktív nevelés a mozgássérültek pedagógiai rehabilitációjának szolgálatában. KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT. TRAINING AND PRACTICE 15: 4 pp. 105-114., 10 p.
- Horváthné Kállay Zsófia (2017): A konduktív iskola sajátosságai. A központi idegrendszeri sérült kisiskolások nevelésének lehetőségei. TANÍTÓ 55. évf.: 3 pp. 10-13., 4 p.
- Horváthné Kállay Zsófia (2016): Description of the deeper relations of conductive education based on the foundation of theory of education. In: Balogh Erzsébet; Földiné Németh Gabriella (szerk.): 9th World Congress on Conductive Education. „Welcome to the Home of Conductive Education”. Abstract book. Nemzetközi Pető Társaság, Budapest.
- Horváthné Kállay Zsófia (2016): Development of the Goal System of Conductive Education from the 1950s to the Present. In: Balogh Erzsébet; Földiné Németh Gabriella (szerk.): 9th World Congress on Conductive Education. „Welcome to the Home of Conductive Education”. Abstract book. Nemzetközi Pető Társaság, Budapest.
- Horváthné Kállay Zsófia (2013): Gruppe tut allen gut. Die Bedeutung der Gruppenbeschäftigung in der konduktiven Förderung In: Phoenix aktuell Zeitung des Konduktiven Förderzentrums der Pfennigparade, Phoenix GmbH, München (Németország). pp. 9-9.
- Horváthné Kállay Zsófia; Nádasi Zsófia; Gál Franciska; Kolumbán Erika; Benyovszky Andrea (2012): Doktori kutatások a Pető Intézetben. ISKOLAKULTÚRA. PEDAGÓGUSOK SZAKMAI-TUDOMÁNYOS FOLYÓIRATA 22: 4 pp. 20-34., 15 p.

Horváthné Kállay Zsófia (2011): A közösségi nevelés és az egyéni bábásmód megvalósulása a konduktív nevelésben. BUDAPESTI NEVELŐ: A MÉREI FERENC FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI ÉS PÁLYAVÁLASZTÁSI TANÁCSADÓ INTÉZET SZAKMAI FOLYÓIRATA 47: 1-2 pp. 84-91.

## **Előadások**

Kállay Zsófia (2020): The main stages of establishing the theory of Conductive Education. 10th world congress on conductive education. Semmelweis Egyetem Pető András Kar. Budapest. 2020. december 2.

Kállay Zsófia (2019): A konduktív nevelés hatásrendszerének fejlődése, különös tekintettel az aktivitást elősegítő nevelési tényezőkre. A SE Pető András Kar "Magyar Tudomány Ünnepe 2019" rendezvény. 2019. november 29.

Horváthné Kállay Zsófia – Feketéné dr. Szabó Éva: A konduktív nevelés holisztikus modellje. III. KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD Nemzetközi Konferencia. Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar. Hajdúböszörmény. 2018. november 30.

Horváthné Kállay Zsófia: Intézményfejlődés a változások tükrében. Dr. Hári Mária tiszteletére szervezett megemlékezés és szakmai szimpózium. Semmelweis Egyetem Pető András Kar, 2017. október 6.

Horváthné Kállay Zsófia (2017): A konduktív nevelés a mozgássérültek pedagógiai rehabilitációjának szolgálatában. Képzés és Gyakorlat. Nemzetközi neveléstudományi konferencia. Diverzitás a hazai és nemzetközi neveléstudományi kutatásokban és a pedagógiai gyakorlatban. Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar. 2017. április 27.

Horváthné Kállay Zsófia: A konduktív nevelés célrendszerének formálódása 1950-től napjainkig. Emberközpontú tudomány a konduktív nevelés gyakorlatában. Konferencia a Magyar Tudomány Ünnepe és Pető András halálának 50. évfordulója alkalmából. Pető András Főiskola 2017. november 30.

Horváthné Kállay Zsófia – Feketéné dr. Szabó Éva: Tanulás és konduktív nevelés. Minden, ami tanulás – a neveléstudomány sokszínűsége. Magyar Pedagógiai Társaság. BME Műszaki Pedagógia Tanszék. 2016. szeptember 23.

Horváthné Kállay Zsófia: Description of the deeper relations of conductive education based on the foundation of theory of education. 9th World Congress on Conductive Education. Pető András Főiskola. 2016. december. 13.

Horváthné Kállay Zsófia: Development of the Goal System of Conductive Education from the 1950s to the Present. 9th World Congress on Conductive Education. Pető András Főiskola. 2016. december. 13.

Horváthné Kállay Zsófia: A konduktív nevelés mérföldkövei több generáció szemszögéből. A konduktorképzés 50 éve. Tudományos ülés, Pető András Főiskola. Budapest, 2014. október 3.