

Magyar Református Nevelés



SEGÍTSÉG!
Segítő pedagógia a gyakorlatban

Szerkesztői előszó

Üdvözlét az Olvasónak! ■ SZONTAGH PÁL 3

Tanulmány

SZONTAGH PÁL ■ Atipikus hallgatók a tömegesedő felsőoktatásban 6

KATHYNÉ MOGYORÓSSY ANITA ■ A „Békességteremtő Program”
tapasztalatai az iskolai zaklatás megelőzésében és kezelésében 21

Műhely

RÁKOSY-VOKÓ ZSUZSA – SÁPI MÁRIA – NAGY PÉTER ■
„Mozdulj a netről a valóságra!” pedagógus-továbbképzés
– A pedagógus eszköztára a gyermekek rekreációra használt
képernyőidő-csökkentésében 39

KUN KATALIN ■ Mozgásművészetekkel a tanulásért: „Játszani is engedd!” 49

MEGYERINÉ RUNYÓ ANNA ■ Szenzomotoros fejlesztési lehetőségek
az iskolakertben 64

LORÁNT GÁBORNÉ ■ Aktivitás hittanórán 72

Recenzió

SIMON-SZIGETHY RÉKA ■ PUSZTAI GABRIELLA: A vallásosság
nevelésszociológiája 77

Számunk szerzői 81

Üdvözet az Olvasónak!

Elméletileg minden pedagógia segítő pedagógia. Miért érezzük mégis sokszor, hogy az átlagostól eltérő gyermekek számára kilátástalan küzdelem a köznevelés? Sokan mondják, hogy korunkban az atipikus tanuló a tipikus – hogyan tud erre reagálni az oktatási rendszer? Van-e valamilyen lelki többlete a keresztyén iskolákban az odafordulás pedagógiájának – és ha igen, vajon hogyan érhető ez tetten? Milyen lehetősége van a világnézetileg elkötelezett oktatáshoz, hitoktatáshoz való hozzáféréshez a tanulási, beilleszkedési, magatartási zavarral küzdő tanulóknak? Ezekkel a kérdésfelvetésekkel fordultunk Szerzőinkhez jelen számunk publikációs felhívásában.

Várakozásainknak megfelelően a nevelés-oktatás számtalan területéről érkeztek írások, a legkülönbözőbb aspektusokból megközelítve a témát. Bár a segítő pedagógiáról, az iskolai méltányosságról jellemzően az általános és középiskolai oktatás vagy az óvodai nevelés jut eszünkbe, nem mehetünk el szó nélkül a tömegesedő felsőoktatás egyre erősödő felsőoktatás-pedagógiai kihívása, az atipikus hallgatók oktatása mellett sem – erről szól számunk első tanulmánya. A kortárs bántalmazás is fontos és aktuális téma a segítő pedagógia szempontjából is, hiszen fokozott mértékben érinti a nehézségekkel küzdő gyerekeket, illetve negatív hatással van az iskola egész közösségére. Kathryné Mogyoróssy Anita tanulmányában a „Békességteremtő Program” tapasztalatait foglalja össze az iskolai zaklatás megelőzésében és kezelésében.



Dr. Szontagh Pál előadása az „Egymás terhét hordozzátok” UNICEF-FSZKA-RPI konferencián

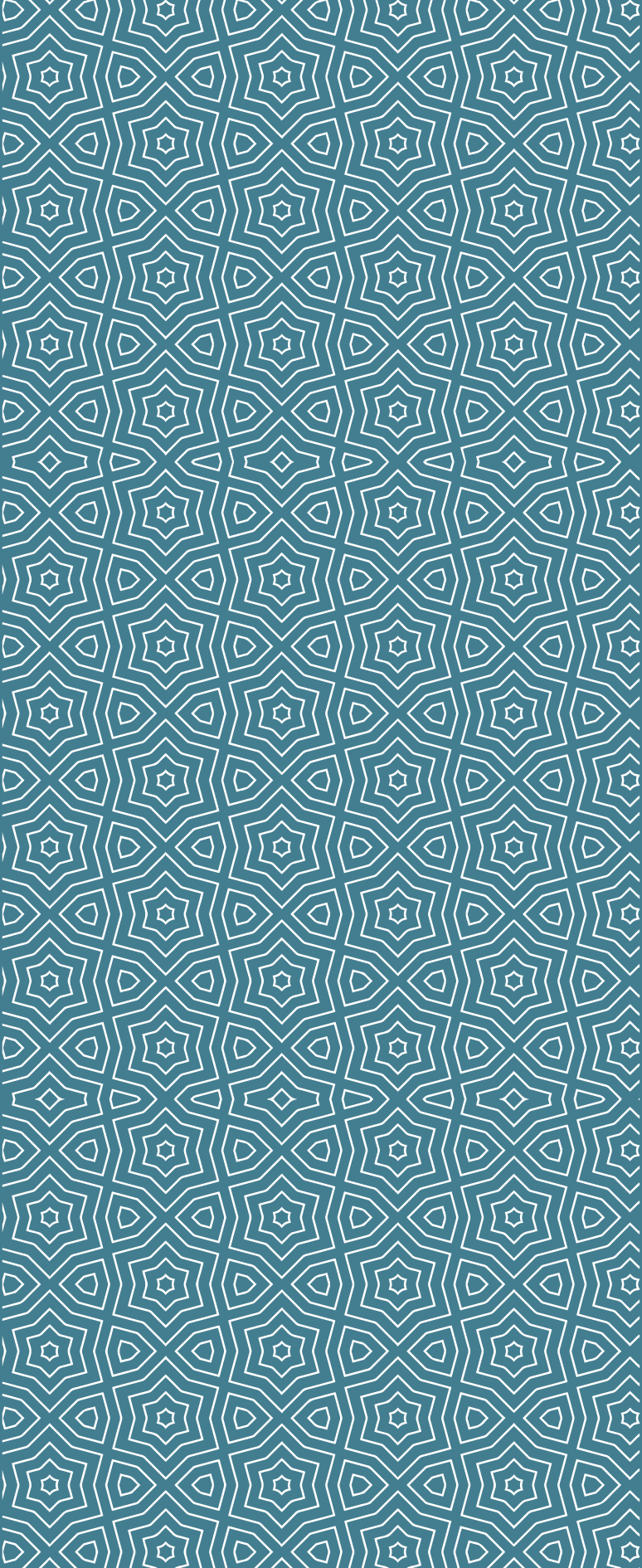
Műhely rovatunkban az MTA-PTE Innovatív Egészségpedagógia Kutatócsoport, a Magyarországi Református Egyház Bethesda Gyermekkórháza, a Pécsi Tudományegyetem ÁOK Orvosi Népegészségtani Intézet, a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar és a Református Pedagógiai Intézet kutatóinak gyakorlatközei írását olvashatjuk a „Mozdulj a netről a valóságra” pedagógus-továbbképzésről, amely a gyermekek képernyőidejének csökkentésére kínál pedagógiai eszközöket. Az oktatásban az egyik legnagyobb kihívást az eltérő fejlettségű és tudású, atipikus gyermekek egy csoportban, egy osztályban történő nevelése, oktatása jelenti. A tanulási zavarok figyelmeztető jelei lehetnek a könnyen felismerhető mozgásrendellenességek. Mozgásuk javítására jó gyakorlati lehetőséget kínálnak a népi játékok, a néptánc oktatása – erről szól Kun Katalin műhelytanulmánya. Szintén egy régi-új pedagógiai módszer oktatásába és alkalmazásába enged betekintést Megyeriné Runyó Anna írása a szenzomotoros fejlesztési lehetőségekről az iskolakertben, különös tekintettel a Meixner- és a TSMT módszerre.

Általánosan tapasztalt jelenség, hogy a modern technika térnyerésével a gyermekek egyre hamarabb hozzájutnak az okoseszközökhöz. Az elmúlt húsz év kutatásai azonban kimutatták, hogy ez nem kedvez a gyermeki agy fejlődésének: késik a beszédfejlődés, romlanak a kommunikációs képességek, az indulatkezelés és a gondolkodási funkciók. E hatás lehetséges hittanórai kompenzálásáról szól Loránt Gáborné cikke.

Felsőoktatás, zaklatás, egészségpedagógia, iskolakert, néptánc, hittanoktatás... lapszá-munkból úgy tűnik, a segítő pedagógiának valóban nincsenek sem térbeli, sem életkori, sem tantárgyi határai.

DR. SZONTAGH PÁL főszerkesztő

Tanulmány





SZONTAGH PÁL

Atipikus hallgatók a tömegesedő felsőoktatásban

ABSZTRAKT

Napjaink tömegesedő felsőoktatásában egyre erősödő kihívás az atipikus hallgatók megjelenése. Noha kutatások alapján a felsőoktatás-pedagógiai gyakorlatra az oktatók pedagógiai felkészültsége gyakorolja a legnagyobb hatást, az egyetemi oktatók közel felének nincs pedagógiai felkészültsége. Nemzetközi tapasztalatok alapján napjainkban a felsőoktatásban a kutatás, tanítás, szolgáltatás hármásából egyre inkább a tanítás-tanulás funkció, a felsőoktatás-pedagógia (Scholarship of Teaching and Learning) válik hangsúlyosabbá. Tanulmányunkban a felsőoktatás-pedagógia egy sajátos szegmensével, az atipikus hallgatók oktatásával foglalkozunk, kitekintve a demográfiai és rekrutációs kihívásokra, valamint a fogvatékossággal élő és sajátos élethelyzetű hallgatók oktatására.

Kulcsszavak: felsőoktatás-pedagógia, atipikus hallgatók, megváltozó felsőoktatás

DOI: 10.5281/ZENODO.15824788

1. Bevezetés

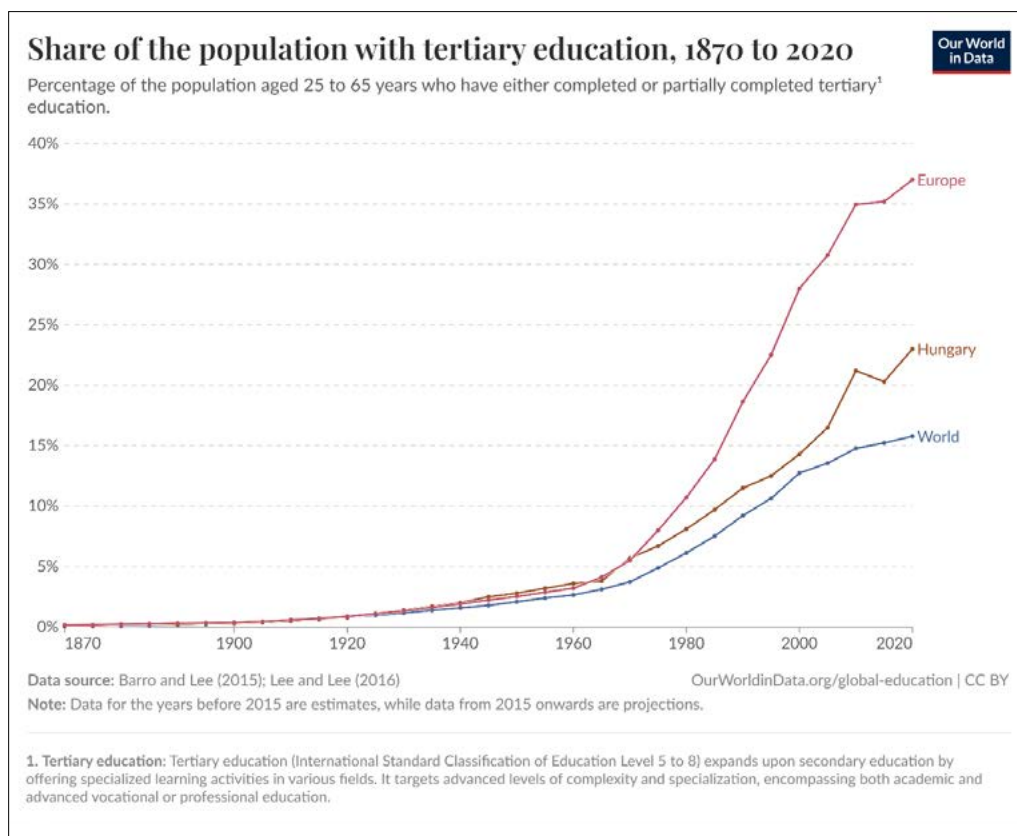
A segítő pedagógiáról, az iskolai méltányosságról jellemzően az általános és középiskolai oktatás vagy az óvodai nevelés jut eszünkbe, noha a tömegesedő felsőoktatásban ugyanígy egyre erősödő kihívás a bármilyen szempontból atipikus hallgatók megjelenése.

Ezen hallgatók személyre szabott képzésének komoly korlátja lehet, hogy – noha kutatások alapján a felsőoktatás-pedagógiai gyakorlatra az oktatók pedagógiai felkészültsége gyakorolja a legnagyobb hatást¹ – az egyetemi oktatók közel felének nincs pedagógiai felkészültsége. Számukra az oktatás sokszor csak egyirányú ismeretátadást jelent, motivációs struktúrájuk eltér a felsőoktatás 21. századi elvárásaitól.² Napjainkban a felsőoktatásban a kutatás, tanítás, szolgáltatás hármásából egyre inkább a tanítás-tanulás funkció, a felsőoktatás-pedagógia (Scholarship of Teaching and Learning) felé terelődik a hangsúly.³ A felsőoktatási minőségmenedzsmentben sokáig a – elsősorban kutatási eredményességen alapuló – nemzetközi egyetemi rangsorok voltak a meghatározók, ám a Bologna-folyamat következtében a minőségbiztosításban is meghatározó szerepet kapott a tanítás-tanulás eredményessége, vagyis a felsőoktatás-pedagógiai eredményesség.

2. Demográfiai és rekrutációs változások

A felsőoktatás társadalmi szerepe jelentősen átalakult az utóbbi évtizedekben, és ezt a társadalmi változást nem mindenben követte az egyetemek öndefiníciója és működési modellje. Sokak fejében az egyetemi oktatás továbbra is a társadalom szűk szellemi élcsapatát érintő elitképzésként él, noha a statisztikai adatok mást mutatnak. Az expanzió az egész világon magával hozta a befogadó szemlélet változását is az egyetemeken, hiszen a felsőoktatásban is megjelentek a szakirodalom által nem tradicionálisnak nevezett hallgatói csoportok, közöttük a fogyatékkal élő hallgatók is.⁴

Míg 1960-ban a világ népességének 2,7%-a, Európa lakosságának 3,2 %-a és a magyarországi populáció 3,6%-a büszkélkedhetett befejezett felsőfokú tanulmányokkal, a diplomások aránya 2020-ra a 25 és 65 év közötti populáció körében a világon 15,8%-ra, Európában 37%-ra, Magyarországon 23%-ra nőtt. (1. ábra)



1. ábra: A befejezett felsőoktatási tanulmányokkal rendelkező 25–65 év közöttiek aránya a világon, Európában és Magyarországon 1870–2020 között⁵

Magyarországon csak az utóbbi évtizedben (2013-tól 2024-ig) a felvételizők száma 26%-kal, a felvettek száma 24%-kal nőtt, miközben a 18 éves korú lakosság száma 17%-kal csökkent. (forrás: felvi.hu⁶, ksh.hu⁷)

A létszámnövekedéssel alapvetően változott meg a felsőoktatás külső-belső meghatározása is. Az elitképző felsőoktatás helyett/mellett egyre jellemzőbb lett a felnőttek oktatása, egyfajta felnőttoktatási szerep felvállalása, amelyre az egyetemek nem, vagy csak korlátozottan álltak készen, hiszen ezeknek a hallgatói csoportoknak a tanulási motivációja és stratégiája is sok szempontból különbözik az akadémiai szemléletű felsőoktatásban megszokottól. Az egyetemek jellemzően kis létszámú elitképzésére és kutatómunkára voltak berendezkedve, a felnőttoktatásnak ezzel szemben részben hátrányos helyzetű csoportoknak, de mindenképpen gyakorlatorientált képzést kell nyújtaniuk.⁸

Bár a hozzáférés egyre szélesebb körű, ez csak korlátozottan jelenti a gyengébb érdekérvényesítő képességű társadalmi csoportok, szociokulturálisan deprivált hallgatói populációk megjelenését az egyetemeken. A háromévente ismétlődő Eurostudent nemzetközi adatelemzés adatai is azt mutatják, hogy a felsőoktatásban továbbra is nagyok a társadalmi esélyegyenlőtlenségek, illetve a hozzáférés általános javulása sok esetben együtt jár a felsőoktatási rendszeren belüli erőteljesebb differenciálódással.⁹

3. Atipikus hallgatók a felsőoktatásban

A felsőoktatás robbanásszerű expanziója együtt jár azzal, hogy olyanok számára is megnyílik a felsőfokú tanulmányok lehetősége, akik néhány évtizeddel ezelőtt erről nem is álmodhattak volna. Az új hallgatói csoportok sokszor a korábbinál alacsonyabb felkészültséggel érkeznek az egyetemre, ahol a képző intézménynek sem módjában, sem érdekében nem áll, hogy kiszűrje és eltávolítsa őket, sőt, éppen az az érdekük, hogy megnyerje őket a továbbtanulásra, és bent tartsa őket a felsőoktatás falai között.¹⁰ Ez azt jelenti, hogy a felsőoktatásba felvételt nyert populáció minden eddiginél diverzebb előismeretekkel érkezik az egyetemekre. A kulturálisan, szociálisan és kognitív képességekben is egyre sokszínűbb hallgatói közösség hatékony fejlesztéséhez folyamatos tanulási orientáció, tanulásmódszertani támogatás, mentorálás, felzárkóztatás, a végzettség megszerzése után pedig alumni nyomonkövetés szükséges.¹¹

Ezzel szemben napjainkban azt tapasztalhatjuk, hogy a lemorzsolódás jelensége együtt jár a felsőoktatás tömegessé válásával, és a többciklusúvá váló (ún. bolognai rendszerű) felsőoktatás strukturális reformja sem mérsékelte ennek arányait. Kutatások szerint „a tömeges felsőoktatásba bekerülők között kétszer annyian vannak a magas társadalmi státusú családokból származók, mint az alacsony státusúakból, de az alacsony státusúak közül tizedannyi végez, így a felsőoktatás nem tölti be a legmagasabb iskolai végzettséghez való hozzáférés egyenlőtlenségének mérséklése tekintetében várható szerepét.”¹²

A hallgatói összetétel változása éppúgy jelenti a szociális hátrányokkal rendelkező hallgatók megjelenését az egyetemeken, mint a valamilyen fogyatékkal élő, részkepesség-zavaros hallgatók oktatásának feladatát. Ezeken a hallgatókon többszörös a terhelés, hiszen a tanulmányok elvégzése mellett a sajátos nevelési igényük is energiát és időt emészt fel.¹³

Az alábbiakban két, a hagyományostól eltérő hallgatói csoportra, a fogyatékkal élő hallgatókra, valamint az eltérő tanulói életutat bejáró hallgatókra fókuszálunk.

3.1. Fogyatékkal élő hallgatók

Az atipikus hallgatói csoportokkal kapcsolatban fontosnak tartjuk előrebocsátani, hogy „egy tetszőleges embercsoport idegéletteni szempontból nem egy markáns és jól működő többségre és egy atipikusan működő, speciális kezelést igénylő kisebbségre bontható, hanem számos szempontból egymástól valamennyi elemében különböző halmaz”¹⁴.

A nemzeti felsőoktatásról szóló törvény értelmében a felsőoktatási intézménybe való felvételi eljárás során többletpontot kapnak a hátrányos helyzetű és a fogyatékkal élő jelentkezők. Tanulmányai során a fogyatékkal élő hallgató részére biztosítani kell a fogyatékhöz igazodó felkészítést és vizsgáztatást, továbbá segítséget kell nyújtani neki ahhoz, hogy teljesíteni tudja a hallgatói jogviszonyából eredő kötelezettségeit. Indokolt esetben mentesíteni kell egyes tantárgyak, tantárgyrészek tanulása vagy a beszámolás kötelezettsége alól. Szükség esetén mentesíteni kell a nyelvvizsga vagy annak egy része, illetve szintje alól. A vizsgán biztosítani kell a hosszabb felkészülési időt, az írásbeli beszámolón lehetővé kell tenni a segédeszköz – így különösen írógép, számológép – alkalmazását, szükség esetén az írásbeli beszámoló szóbeli beszámolóval vagy a szóbeli beszámoló írásbeli beszámolóval való felváltását. A mentesítés kizárólag a mentesítés alapjául szolgáló körülménnyel összefüggésben biztosítható, és nem vezethet alap- és mesterképzésben az oklevél által tanúsított szakképzettség, illetve felsőoktatási szakképzésben a bizonyítvány által tanúsított szakképesítés megszerzéséhez szükséges alapvető tanulmányi követelmények alóli felmentéshez. A fogyatékkal élő hallgató támogatási idejét a felsőoktatási intézmény legfeljebb 4 félévvel megnövelheti. A felsőoktatási intézmény tájékoztató és tanácsadó rendszerével különös figyelemmel segíti a fogyatékkal élő hallgató beilleszkedését és előrehaladását a felsőfokú tanulmányok idején, illetve a tanulmányok alatt és befejezését követően segítséget nyújt a karriertervezésben. A felsőoktatási intézmények feladata a fogyatékoság típusa szerinti feltételek biztosítása, az akadálymentes környezet kialakítása. Az intézmény szervezeti és működési szabályzatában meghatározottak szerint a fogyatékkal élő hallgatókkal kapcsolatos feladatok ellátása, mentor, koordinátor biztosítása is feladata a felsőoktatási intézménynek. A koordinátor feladatai: (1) az intézményekben tanulmányokat folytató, fogyatékkal élő hallgatók folyamatos nyilvántartása; (2) egyéni konzultációk során a hallgatók megismerése; (3) a fogyatékkal élő hallgatók egyedi szükségleteinek számbavétele, tájékoztatás, tanácsadás és segítségnyújtás; (4) a fogyatékkal élő hallgatók által

igényelt konzultációs lehetőségek megszervezése; (5) a tanulmányi és vizsgaidőszakban alkalmazható segítségnyújtási és konzultációs lehetőségek biztosítása; (6) javaslattétel a fogyatékossgal élő hallgatók után járó külön támogatás felhasználására, a speciális tárgyi eszközök beszerzésére; (7) segítségnyújtás a hallgatóknak a tanulmányaik során felmerülő egyéni problémák megoldásában.¹⁵

Fogalommagyarázat

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (Nkt.) 4.§

kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló:

- a) különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló:
 - aa) sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló,
 - ab) beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló,
 - ac) kiemelten tehetséges gyermek, tanuló,
- b) a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló,
- c) tartós gyógykezelés alatt álló gyermek, tanuló.

beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek,

sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.

A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény (Nftv) 108.§

fogyatékossgal élő hallgató (jelentkező): aki mozgásszervi, érzékszervi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.

hátrányos helyzetű: az a felvételi jelentkező határidejének napjáig huszonötödik életévét be nem töltött személy, aki a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvényben meghatározottak szerint hátrányos helyzetűnek minősül.

1997. évi XXXI. törvény
A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló
1997. évi XXXI. törvény (Gyvt.) 67/A §

(1) *Hátrányos helyzetű* az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az alábbi körülmények közül egy fennáll:

a) a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony iskolai végzettsége, ha a gyermeket együtt nevelő mindkét szülőről, a gyermeket egyedül nevelő szülőről vagy a családbafogadó gyámról – önkéntes nyilatkozata alapján – megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezik,

b) a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony foglalkoztatottsága, ha a gyermeket nevelő szülők bármelyikéről vagy a családbafogadó gyámról megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor az Szt. 33. §-a szerinti aktív korúak ellátására jogosult vagy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésének időpontját megelőző 16 hónapon belül legalább 12 hónapig álláskeresőként nyilvántartott személy,

c) a gyermek elégtelen lakókörnyezete, illetve lakáskörülményei, ha megállapítható, hogy a gyermek a településre vonatkozó integrált településfejlesztési stratégiában szegregátumnak nyilvánított lakókörnyezetben vagy félkomfortos, komfort nélküli vagy szükséglakásban, illetve olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéséhez szükséges feltételek.

(2) *Halmozottan hátrányos helyzetű*

a) az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az (1) bekezdés a)–c) pontjaiban meghatározott körülmények közül legalább kettő fennáll,

b) a nevelésbe vett gyermek,

c) az utógondozói ellátásban részesülő és tanulói vagy hallgatói jogviszonyban álló fiatal felnőtt.

Mint látható, a sajátos nevelési igényű és beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekekre a köznevelésben alkalmazott definíciók a felsőoktatási szabályozásban a „fogyatékossgal élő hallgató” terminológiában olvadnak össze, ugyanakkor pedagógiai szempontból érdemes a köznevelési meghatározások szerint is értelmezni a fogyatékossgal élő hallgatók oktatásával kapcsolatban felmerülő pedagógiai feladatokat. (2. ábra)



2. ábra: Kiemelt figyelmet igénylő gyermekek, tanulók (Nkt. alapján saját szerkesztés)

Dunás-Varga és Kraiciné közlése alapján napjainkban Magyarországon a fogyatékossgal élő hallgatók száma nem éri el az összhallgatói létszám egy százalékát sem¹⁶, bár a részvételük folyamatosan növekszik (2016/2017-ben 590 fő, 2020/2021-ben 3259 fő). A felsőoktatásban a valamilyen mozgásszervi vagy érzékszervi fogyatékossgal élőkön kívül¹⁷ elsősorban a valamilyen pszichés fejlődési zavart mutató, kommunikációban gátolt (pl. diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia) és a valamilyen magatartászavarral (pl. hiperaktivitás, autizmus) élő hallgatók jelennek meg.

Séllei három területen azonosítja az egyenlő esélyű hozzáférés kulcsát a fogyatékossgal élő hallgatók számára: „egyrészt a fizikai akadálymentesség az egyetem megközelíthetőségében és az épületen belüli közlekedésben, másrészt a tananyagok megfelelő hozzáférhetősége, harmadrészt a társas környezet hozzáállása. Természetesen a különböző fogyatékossgai formák esetében előfordulhat, hogy más terület vagy részterület a hangsúlyosabb.”¹⁸

Barakonyi és Pankász felmérése alapján a kommunikációban gátolt hallgatókat az egyetemek leginkább az alábbi eszközökkel támogatják tanulmányaik során: (1) szövegek és képi táblázatos információk értelmezése; (2) dolgozatok, jegyzetek gépelése; (3) nyelvtanítás, igény esetén speciális nyelvtanítási program biztosítása; (4) könyvtárhasználat segítése; (5) személyi segítők biztosítása; (6) tanulássegítő és felzárkóztató programok

szervezése; (7) egyéni tanácsadás; (8) elektronikus gépírás oktatása; (9) kortársmentor, jegyzetelő vagy korrepetitor biztosítása; (10) nyelvi korrektúra, tanulási tanácsadás. Az egyéb fogyatékossgal élők számára a legjellemzőbb támogatási formák: (1) jegyzetek digitalizálása, másolása, szükség esetén feldolgozás segítése; (2) nyelvgyakorlás; (3) szállítás intézményen belül és kívül; (4) kortársmentorok, jegyzetelők, korrepetitor biztosítása; (5) hallgatói és oktatói érzékenyítés az érintett hallgatókkal való kommunikáció megkönnyítése érdekében; (6) autizmus-specifikus tanácsadás; (7) filmklub autizmussal élő fiataloknak; (8) szociális-kommunikációs készségeket fejlesztő tréningek; (9) segítség az ügyintézés kapcsán; (10) időmenedzsment tanácsadás.¹⁹

Az egyre nagyobb számban megjelenő (diagnosztizált és nem diagnosztizált) diszlexiás hallgatók oktatása során érdemes figyelembe venni Gyarmathy 12 pontját a diszlexiával való sikeres megküzdéssel kapcsolatban. Az ötletek az érintett (hallgatói) populáció szempontjából kerültek megfogalmazásra, de ismeretük segíti az oktatói attitűdformálást is. Ezekből csak néhányat emelünk ki, adaptálva az oktatói szerephez. Felolvasás, előadás során a lassabb tempó, az artikulált, nyugodt felolvasás segít. A diszlexia (diszkalkulia) leküzdésében segíthetnek a technikai eszközök, a hordozható számítógép, a helyesírásellenőrző program, a számológép vagy valamilyen hangrögzítő berendezés. Előzetes egyeztetés alapján érdemes ezek használatát az érintett hallgatók számára engedélyezni az oktatási folyamat során. A szavak összekeverése nem szégyen. Ha rögtön tud valaki javítani, az is jó, ha nem, legközelebbre tudatosítani lehet a bizonytalan szavakat, hogy ezzel is csökkenjen a hibázások valószínűsége. A hosszú szekvencia, egy előadás vagy akár egy beszélgetés, amit követni kell, nagy kihívást jelent. Előadás közben segítenek a részösszefoglalások, a kulcsfogalmak rögzítése, a kivetített vagy táblai vázlat. Előadások, szemináriumok során adjunk lehetőséget a visszakérdésre, a megerősítő, ismétlő kérdésekre, ne sajnáljuk ettől az időt!

A prezentációkészítésben – nemcsak a részképesség-zavaros hallgatók miatt – érdemes figyelni az alábbiakra:

- Vázlatos összefoglalással kezdünk!
- Használjunk rövid sorokat!
- Kerüljük a túlzottan fehér háttérrel!
- Zárjuk balra a szöveget!
- Ahol lehet, szedjük pontokba a szöveget!
- Kerüljük a passzív szerkezetet!
- Használjunk illusztrációkat!²⁰

Jógyakorlatok

Az **Eötvös Loránd Tudományegyetem** számos szolgáltatást kínál a speciális szükségletű hallgatóknak. Tanulmányaik ideje alatt különböző támogatásokat vehetnek igénybe (tanulótárs szolgáltatást, jegyzetelő). Segítséget kaphatnak a kollégiumi elhelyezésben és a könyvtárhasználat, Neptun-használat során. Tanulásmódszertani tanácsadáson vehetnek részt és informálódhatnak a vizsgán kapható kedvezményekről és a különböző pályázati lehetőségekről. Csatlakozhatnak a számukra létrehozott, zárt levelezőlistához és Facebook csoporthoz, ahol a fontosabb információkról, aktualításokról tudnak tájékozódni.²¹

A **Pannon Egyetemen** a *Speciális Szükségletű Hallgatókat Segítő Bizottság* koordinálja a különböző karokon tanuló érintett hallgatók segítségét. A Bizottság megalakulása óta, egyetemi koordinátora a Tanárképző Központ valamely oktatója. A törvényi lehetőségeket kihasználva a Bizottság támogatja a központi keretből a hallgatókat igényeiknek megfelelően: speciális segédeszköz biztosításával (elektromos kerekesszék), tananyag hozzáféréssel (fénymásolás, diktafon kölcsönzés stb.), az utazás megkönnyítésével (taxicsekk), tanszercsomag adásával, laptop kölcsönzéssel segítettük a diákokat. Sikeresen elérni, hogy a karok oktatói természetesnek veszik az esetenkénti hosszabb felkészülési időt, a szóbeli-írásbeli vizsgák közül a hallgató számára a megfelelőbb biztosítást.²²

A **Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem** keretei között működik egy általánosan a felsőoktatásban egyedülálló kezdeményezés, mely az SNI-s hallgatókat igyekszik segíteni, ez a *Korrepetitor Program*. Az említett rendszerben való részvételhez legfontosabb egy esélyegyenlőségi regisztráció az érintett hallgatóktól, melynek a lényege, hogy az előzetes hivatalos (meghatározott szerv vagy szervek által kiállított) orvosi diagnózist alátámasztandó egy újabb felmérés keretében meghatározzák, hogy a tanuló milyen többletsegítségre jogosult az egyetemi órákon, zárthelyiken való részvételkor. Az adott tantárgyakhoz tartozó és kikérhető segítségüket (például többlet idő zárthelyi dolgozatnál) minden félévben jelezniük kell az adott oktató irányába előre, illetve adott esetben a zárthelyik előtt is újra a megfelelő dokumentumokkal alátámasztva annak hitelességét. Fontos kiemelni, hogy korrepetitor csak olyan, szintén hallgató személy lehet, aki BME egyetemi jogviszonnyal rendelkezik az érintett időszakban. Ha minden feltétel teljesül, a korrepetitor egy kétoldalú szerződés keretei között vállalja, hogy az érintett hallgatót segíti egy konkrétan megnevezett tantárgyból az éppen aktuális félév időtartamában, cserébe meghatározott munka alapú ösztöndíjfolyósításban részesül. Egy korrepetitornak több hallgatója és több felelős tantárgya is lehet, valamint egy hallgató is kaphat több tantárgyból, akár több korrepetitortól segítséget.²³

3.2. Atipikus élethelyzetű hallgatók

A fogyatékkal élő tanulók felsőoktatási karrierje mellett az atipikus tanulói életutak között kell megemlítenünk azokat is, akiknek részvétele a felsőoktatásban markánsan eltér az alapképzésben, megszakítás nélkül, a tervezett tanulmányi idő alatt befejezett tanulmányokat folytató hallgatókétól. Szabályozottsága miatt nem tárgyaljuk itt részletesebben az esti vagy levelező munkarendben tanulókkal kapcsolatos pedagógiai feladatokat, mindössze arra hívjuk fel a figyelmet, hogy a levelező munkarendű oktatás kapcsán minden gyakorlatorientált képzés komoly kihívásokkal néz szembe. Noha a követelmények a nappali és a levelező munkarendű képzésben ugyanazok, hiszen a megszerzett oklevelek egyenértékűek, mégis kérdés, hogy a nappali és a levelező képzésben ugyanúgy formálódnak-e a képzési követelményben megfogalmazott képességek, személyiségvonások.²⁴ Engler szerint a felnőtt tanuló attitűdjében és tanulói magatartásában az életkor mellett az érettség, az alapképzettség, a társadalmi háttér, a tapasztalat, a munkából vagy családból származó felelősség is szerepet játszhat.²⁵ Kutatási eredményei alapján a hallgatók esetében az eredményességet elsősorban az olyan belső motivációk befolyásolják pozitívan, mint a szak iránti érdeklődés, szellemi frissesség ébren tartása, tudás gyarapításának igénye, a tanulás szeretete, a meglévő ismeretek elmélyítése és fejlesztése. Fordított arányosság áll fenn tanulmányi eredményesség és az olyan külső motívumok között, mint a munkahelyi előrelépés, a diploma megszerzése, illetve a családi ösztönzés.

Tözsér öt faktort azonosított a felnőttkori felsőoktatási részvétel motivációjaként. Kutatási eredményei alapján az öt faktor közül a legmagasabb értéket az *önmegvalósítás* kapta, ezt követte a *karrierépítés*, a *munkakeresés*, a *szociális tényezők* és a *munkahelyi nyomás*.²⁶ Kutatásai alapján megcáfолható, hogy a részidős hallgatók felsőoktatási részvétele munkaerő-piaci adaptációként értelmezhető, mivel a legerősebb hajtóerőt nem a karrierépítés, a munkakeresés vagy a munkahelyi elvárás jelenti, hanem az önmegvalósítás.²⁷

A felnőttkori továbbképzés vagy szakmaváltás szándéka új igényekkel fellépő, új kliensi kört teremtett az oktatási intézmények számára. Okkal feltételezhetjük, hogy az ő tanulásmódszertani ismereteik, önfejlesztő tanulásmenedzsmentjük és motivációjuk erősebb a hallgatók átlagáénál.²⁸ „A tanulási lehetőségek bővülésének együtt kell járni az egyéni elvárások, aspirációik figyelembevételével. Megfelelő attitűd- és szemléletváltással, tanítási-tanulási módszerekkel és eszközökkel erősíthető a motiváció, így a tanulás örömteli sikeres tevékenységgé válhat. Az új tanulási kultúrában jelentősen átalakul a képzők és tanárok szerepe.”²⁹

A részidős, levelező munkarendű hallgatókon kívül egyre komolyabb pedagógiai kihívást jelent a felsőoktatásban a képzési idő töredezettsége. A felsőoktatás eminens feladata a sokszínű hallgatóság számára az élethosszig tartó tanulóhoz való hozzáférés biztosítása. Ehhez a hagyományos, sokéves, zárt rendszerű szakok meghirdetésén túl mikrotanúsítványt adó képzésekre, előzetes (felsőoktatásban vagy akár szakképzésben szerzett) ismeretekre alapozó, rövid ciklusú képzésekre, a hagyományostól eltérő munkarendű (munkaidőn túli, esti, hétvégi, nyári) órarendre, blended (online, offline,

távoktatási) képzésszervezési megoldásokra van szükség. A modern technológia által biztosított atipikus tanulási formák sokkal nagyobb szabadságfokot garantálnak mind az idő-, mind a térdimenziók vonatkozásában, azaz lehetővé teszik, hogy a tanulás folyamatát mindenki a saját igényeihez, időbeli és térbeli elfoglaltságához igazítsa. Ez a rugalmasság tetten érhető a tanulási folyamat és a tanítási órákra való bejárás terén is.³⁰ A(z akár nappali tagozatos) hallgatói jogviszony mellett történő részmunkaidős- vagy teljes állású munkavállalás egyre tipikusabb hallgatóink körében. Bár „a hallgatói munkavállalás növekvő tendenciát mutat, azonban a tanulmányokhoz szorosan kapcsolódó munkavégzés még mindig csak a hallgatók negyedére jellemző. A munkavállalás fő motivációja inkább az anyagiakhoz köthető (megélhetési költségek finanszírozása, szülőktől való függetlenedés), míg a szakmai tapasztalatszerzés és a kapcsolati háló bővítése kevésbé jellemző a dolgozó hallgatókra.”³¹

A kreditrendszerű felsőoktatásban a hallgatók nagy szabadságot kapnak saját tanulmányi útjuk megtervezésében, ami azt is jelenti, hogy sem a mintatanterv, sem az órarend, sem a hallgatói közösség nem bizonyul olyan komoly megtartó, strukturáló erőnek, mint egy-két évtizeddel korábban. Ez a hiátus erősen hat a lemorzsolódás kedvezőtlen statisztikáira is, az egyén sokszor elveszettnek érzi magát felsőoktatási karrierje során. Ennek ellensúlyozására a mentorálás, a közösségi tevékenységek pedagógiaileg megtervezett támogatása, és az egyéni élethelyezetekre (pl. családalapítás, gyermekvállalás, munkavállalás stb.) adott rugalmas oktatásszervezési és igazgatási reakciók, egyéni tanulási utak biztosítása, összefoglalva a hallgatóközpontú felsőoktatási ökoszisztéma³², a hallgató többdimenziós megközelítése³³, jelenthetnek megoldást. (3. ábra) Az ilyen felsőoktatás figyelemmel van a hallgatók egyedi hátterére és biztosítja aktív részvételüket saját tanulási útjuk kialakításában – ezzel támogatva aktív állampolgári szerepvállalásukat, ezen keresztül a jövőbeli munkaerőpiaci elhelyezkedésüket és helytállásukat is.³⁴



3. ábra: Megváltozó bemeneti, kimeneti és tartalmi kihívások a felsőoktatásban (saját szerkesztés)

Az egyéni tanulói utak biztosításának kulcsfontosságú elemei a pedagógiai módszerek kontextusnak megfelelő kiválasztása, a tevékenység alapú tanítás, a formatív értékelés, rendszeres visszajelzés, a leendő diplomások által igényelt készségeken és ismereteken alapuló tanulási eredmények. Ez természetesen azzal is jár, hogy a hallgatóknak az ediginél nagyobb felelősséget kell vállalniuk saját tanulásukért – az egyetem (s benne az egyetemi oktató) feladata e felelősség kialakításának és fenntartásának segítése. Mire a hallgatók a felsőoktatásba kerülnek, már elérnek egy bizonyos életkort, amikor már felnőtt egyéniségeknek tekinthetők. Ez megköveteli, hogy felelős állampolgároknak, felnőtteknek tekintsék őket, akik képesek saját életük irányítására.³⁵

4. Összegzés

A hagyományos szervezeti keretek között működő felsőoktatásban a bármely okból atipikus hallgatói életutat bejárók lemorzsolódási kockázata extrém magas. Pusztai és munkatársai a lemorzsolódó hallgatók négy típusát azonosították, ezek: (1) az anyagi és munkavállalási okok miatt lemorzsolódók; (2) a tanulmányi nehézség és intézményi támogatás híján lemorzsolódók; (3) a szakban és továbbtanulásban csalódók és (4) az egyszerre többféle problémával is küzdők.³⁶

Témánk szempontjából a lemorzsolódás problematikájából itt csak azt emeljük ki, hogy a fent hivatkozott nagymintás kutatás tanulsága szerint „a felsőoktatási intézmények szervezeti problémáiról árulkodik, hogy a lemorzsolódás küszöbére kerülő, veszélyeztetett hallgatók számára a felsőoktatási intézményekben nem működik tanácsadás, s az oktatók útmutatására sem számíthattak”³⁷.

Elgondolkodtató, hogy a megkérdezett hallgatók többségének „életében nincsen egyetlen olyan oktató sem, akiben megbíznának, akivel megoszthatnák a tanulmányi és/vagy a magánéleti problémákat, akivel a szakmai pályafutásról és az előrehaladási lehetőségekről, a sportról, a szépirodalomról, valamint a művészeti élményekről beszélgetnének”³⁸. Ez az egyetemi oktatói szerep kiüresedésére, a mester-tanítvány viszony eltűnésére utal, ami komoly figyelmeztetés napjaink oktatói számára.

Ezzel szemben a hallgatóközpontú oktatás paradigmájában nem csak a tantermi oktatás vagy a vizsgáztatás jellege, módszertana vagy akár tartalma változik meg, de kialakul egy olyan, hallgatói ökoszisztéma, amely a felsőoktatási struktúra és kultúra egészét áthatja. Ez természetesen figyelemmel van a hátrányos anyagi vagy műveltségi háttérű tanulók kiemelt fejlesztésére, a munka melletti tanulás támogatására, az élethosszig tartó tanulás elősegítésére és az ezeket támogató transzparens minőségbiztosítási rendszerek kiépítésére is.³⁹

A hallgatóközpontú tanulás feltételei: (1) jó gyakorlat a tanulási tevékenységekkel kapcsolatban; (2) tanárképző tanfolyamok; (3) új, innovatív tanulási tapasztalatok bevezetése projekteken keresztül; (4) a program hallgatói értékelése; (5) programminőségi

felülvizsgálat; (6) hallgatók közötti együttműködés; (7) támogató oktatásinformatikai környezet.⁴⁰

Ha a megváltozott társadalmi-hallgatói igényeknek megfelelően nem fejlesztjük oktatói gyakorlatunkat, az könnyen a kizárólag lexikális tudásátadáshoz, a standardizált, nagyüzemi értékeléshez, a kreativitás és az autonómia csökkenéséhez, túlzott bürokráciához, ezen keresztül romló tanulási eredményességhez, közvetetten magas hallgatói lemorzsolódáshoz vezethet.⁴¹

A fentiekben kockázatként vagy problémaforrásként említett jelenségek magukban hordozzák a változás esélyét is. Rámutatnak, hogy a különféle pszichés és tanulási nehézségek értő, differenciált kezelése nagy potenciált jelent a sikeres hallgatói életutak menedzselésében, a merev értékelés rendszerének rugalmasabb tételével akár a kezdeti sikertelenség is a tanulás forrásává lehet, a változatos, unortodox tanulásszervezési módok pedig lehetőséget adhatnak olyan rétegek felsőoktatásba való bekapcsol(ódás)ára, akik egyéni élethelyzetük miatt ma nem tudnák a siker esélyével megkezdni egyetemi tanulmányaikat.

(A tanulmány egyes részletei egy készülő felsőoktatás-módszertani kézikönyv kéziratában is szerepelnek, amely *Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban*⁴² című 2020-as kézikönyv aktualizált új kiadásában jelenik majd meg várhatóan 2025 őszén.)

Felhasznált irodalom

- AMBRUSNÉ SOMOGYI Kornélia – HEGYESI Franciska: A felsőoktatás felnőttképzési lehetőségei, e-learning a felnőttképzésben, *Óbuda University e-Bulletin*, (1), 2011.
- ATTARD, Angele, DI IOIO, Emma, GEVEN, Koen & SANTA, Robert: *Student Centered Learning. An Insight Into Theory And Practice*, Bucharest, 2010.
- BARAKONYI Eszter – PANKÁSZ Balázs: A felsőoktatási intézmények gyakorlata a fogyatékos hallgatók esélyegyenlőségének biztosításában. Egy kutatás áttekintő összefoglalása, *Munkaügyi Szemle Online* 62(3), 2019, 20–38.
- BUDEVICI-PIUIU, Liliana: The Necessity of Change and Development of the Higher Education Institution in the Age of Globalisation. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1), 2020, 350–356. <https://doi.org/10.18662/rrem/218> (Letöltés: 2025.06.22.)
- DRINGÓ-HORVÁTH Ida, DOMBI Judit, HÜLBER László, MENYHEI Zsófia, M. PINTÉR Tibor & PAPP-DANKA Adrienn: *Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban*, Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja, Budapest, 2020.
- DUNÁS-VARGA Ildikó – KRAICINÉ SZOKOLY Mária: Fogyatékos-sággal élő hallgatók a felsőoktatásban, *Opus et Educatio*, 9(3), 2022, 305–315. <https://doi.org/10.3311/ope.521> (Letöltés: 2025.06.22.)
- ENGLER Ágnes: *Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói*, Debrecen, Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, 2014. ISBN 9786158007702
- EURYDICE: National Education Systems > Bevezetés > Tanácsadás, szakszolgálat, együttnevelés, gyógypedagógiai nevelés, fejlesztés és gondozás > Támogató intézkedések a felsőoktatásban, 2024. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/hu/nationaleducation-systems/hungary/tamogato-intezkedések-felsőoktatásban> (Letöltés: 2025.12.19.)
- GEVEN, Koen – SANTA, Robert: *Student Centered Learning. Survey analysis time for student centered Learning*. Bucharest, 2010.
- GLOVICZKI Zoltán: *A holnapután iskolája, Felkészülés az emberi jövőre*, Open Books, 2024. ISBN: 9789635725069
- GOVER, Anna, LOUKKOLA, Tia & PETERBAUER, Helena: *Student-centred learning: approaches to quality assurance*, Brussels-Geneva, European University Association, 2019.
- GYARMATHY Éva: *Diszlexiás tanulókról – felfokokon*. Magyar Tudományos Akadémia Pszichológiai Kutatóintézete, Budapest, 2010. <http://www.diszlexia.hu/diszlexia> (Letöltés: 2025.02.19.)
- HALÁSZ Gábor: A tanulás és tanítás minősége és eredményessége az egyetemeken. *Magyar Tudomány* 182(11), 2021, 1477–1487. DOI: 10.1556/2065.182.2021.11.7
- HORVÁTH H. Attila – TÓTH-MÁRHOFFER Márta: A sajátos nevelési igény jelenléte a Pannon Egyetemen, *Pedagógusképzés*, 9(3–4.), 2011, 163–170. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2011.3-4.11> (Letöltés: 2025.06.22.)

- ⁹ Sági Matild (szerk.): *Eurograduate 2022 Magyarország*, Kutatási zárókötet, Oktatási Hivatal, 2024. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasiimuhely/eurograduate/Eurograduate_2022_zarokotet.pdf (Letöltés: 2015.02.19.)
- ¹⁰ Kozma Tamás: Felsőoktatási pedagógiák, *Educatio* 33(2), 2024, 111–117.
- ¹¹ Sursock Andree: *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*, European University Association, Brussels, Belgium, 2015. ISBN: 9789078997542
- ¹² Pusztai Gabriella – Szigeti Fruzsina (szerk.): *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban*, Debrecen, CHERD, 2021, 6.
- ¹³ Hrabéczy – Pusztai, 2020.
- ¹⁴ Gloviczki Zoltán: *A holnapután iskolája*. Felkészülés az emberi jövőre, Open Books, 2024, 159–160.
- ¹⁵ Eurydice: National Education Systems > Bevezetés > Tanácsadás, szakszolgálat, együttnevelés, gyógypedagógiai nevelés, fejlesztés és gondozás > Támogató intézkedések a felsőoktatásban, 2024. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/hu/national-education-systems/hungary/tamogato-intezkedesek-felsooktatásban> (Letöltés: 2025.12.19.)
- ¹⁶ Dunás-Varga Ildikó – Kraiciné Szokoly Mária: Fogyatékossgal élő hallgatók a felsőoktatásban, *Opus et Educatio*, 9(3), 2022, 305–315..22.). <https://doi.org/10.3311/ope.521> (Letöltés: 2025.06.22.) Az adattal kapcsolatban fontos megemlíteni, hogy a statisztikába csak azok kerülnek be, akik fogyatékossgal élésük tényét a felsőoktatási intézmény felé jelezték és igazolták.
- ¹⁷ Az ő speciális megsegítésükkel terjedelmi korlátok miatt itt most nem foglalkozunk, ld. erről bővebben pl. Barakonyi – Pankász 2019, Dunás-Varga – Kraiciné 2022.
- ¹⁸ Séllei Beatrix: Szemléleti akadálymentesség a felsőoktatásban, *Opus et Educatio*, 5(1), 2018, 37–50. <https://doi.org/10.3311/ope.242> (Letöltés: 2022.06.22.)
- ¹⁹ Barakonyi Eszter – Pankász Balázs: A felsőoktatási intézmények gyakorlata a fogyatékos hallgatók esélyegyenlőségének biztosításában. Egy kutatás áttekintő összefoglalása, *Munkaügyi Szemle Online* 62(3), 2019, 20–38.
- ²⁰ Gyarmathy Éva: *Diszlexiás tanulóról – felsőfokon*, Magyar Tudományos Akadémia, Pszichológiai Kutatóintézete, Budapest, 2010.
- ²¹ Dunás-Varga – Kraiciné 2022.
- ²² Horváth H. Attila – Tóth-Márhoffer Márta: A sajátos nevelési igény jelenléte a Pannon Egyetemen, *Pedagógusképzés*, 9(3–4.), 2011, 167. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2011.3-4.11> (Letöltés: 2025.06.22.)
- ²³ Pólik Ádám: Sajátos nevelési igényű hallgatók támogatása a felsőoktatásban, *Opus et Educatio*, 10(4), 2023, 359. <https://doi.org/10.3311/ope.598> (Letöltés: 2025.06.22.)
- ²⁴ Kelemen Lajos: Az óvodapedagógus-képzés és a pedagógusi képességek fejlődésének összefüggései. *PhD-értekezés*, Debrecen, Debreceni Egyetem Pszichológia doktori program, Alkalmazott pszichológia doktori alprogram, 2007.
- ²⁵ Engler Ágnes: *Hallgatói metaszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulóit*, Debrecen, Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, 2014. ISBN 9786158007702
- ²⁶ Tózsér Zoltán: Mit keresnek a felnőttek az iskolapadban? *Képzés és Gyakorlat: Neveléstudományi folyóirat*, 12(1–2), 2014, 57–72.
- ²⁷ Tózsér Zoltán: Részidősek a felsőoktatásban – Egy határon átnyúló régió részidős hallgatóinak vizsgálata. *PhD-értekezés*, Debrecen, Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, 2014.
- ²⁸ Szontagh Pál – Tolnai Ágnes: A pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés fejlesztése a kombinált képzésszervezés eszközeivel, *Új Pedagógiai Szemle*, 71(7–8), 2021, 50–62.
- ²⁹ Ambrusné Somogyi Kornélia – Hegyesi Franciska: A felsőoktatás felnőttképzési lehetőségei, e-learning a felnőttképzésben, *Óbuda University e-Bulletin*, (1), 2011, 333.
- ³⁰ Molnár György: A Tanulói attitűd alakulása a felsőoktatási tapasztalatok tükrében, *Felnőttképzés* (3), 2011.
- ³¹ Pusztai – Szigeti 2021, 73.
- ³² Hrubos Ildikó: Új megközelítések a felsőoktatási tanulásban és tanításban, *Educatio* 33(2), 2024, 118–128.
- ³³ Budevici-Puiu, Liliana: The Necessity of Change and Development of the Higher Education Institution in the Age of Globalisation. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1), 2020, 350–356. <https://doi.org/10.18662/rrem/218> (Letöltés: 2025.06.22.)
- ³⁴ Gover, Anna – Loukkola, Tia – Peterbauer, Helena: *Student-centred learning: approaches to quality assurance*, Brussels-Geneva, European University Association, 2019.
- ³⁵ Geven, Koen – Santa, Robert: *Student Centered Learning. Survey analysis time for student centered Learning*. Bucharest, 2010.
- ³⁶ Pusztai – Szigeti 2021.
- ³⁷ Uo. 9.
- ³⁸ Uo. 57.
- ³⁹ Hrubos 2024.
- ⁴⁰ Attard, Angele – Di Ioio, Emma – Geven, Koen – Santa, Robert: *Student Centered Learning. An Insight Into Theory And Practice*, Bucharest, 2010.
- ⁴¹ Jármai – Végh 2017.
- ⁴² Dringó-Horváth Ida, Dombi Judit, Hülber László, Menyhei Zsófia, M. Pintér Tibor & Papp-Danka Adrienn: *Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban*, Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja, Budapest, 2020.



KATHYNÉ MOGYORÓSSY ANITA

A „Békességteremtő Program” tapasztalatai az iskolai zaklatás megelőzésében és kezelésében

„Boldogok, akik békét teremtenek, mert ők Isten fiainak neveztetnek.” (Mt 5,9)

ABSZTRAKT

A HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) Magyarországra vonatkozó felmérése szerint hazánkban a 11–17 éves tanulók 40%-a érintett valamilyen fokú iskolai bántalmazásban. Az iskolai zaklatás fontos és aktuális téma a segítő pedagógia szempontjából is, hiszen fokozott mértékben érinti a nehézségekkel küzdő gyerekeket, illetve negatív hatással van az iskola egész közösségére. A zaklatás szereplői az áldozatok, a zaklatók és a szemlélők. A zaklatás kimenetelét alapvetően a szemlélők hozzáállása határozza meg, ezért a hatékony antibullying program az intézmény egészére kiterjed, bevonja az összes érintettet: tanárokat, diákokat, szülőket. A Kölcsey Ferenc Református Gyakorló Általános Iskolában kidolgozott és bevezetett „Békességteremtő Program” három pillérre épül. Része a pedagógusok érzékenyítése, a resztoratív szemlélet elsajátítása, a szülők edukációja, illetve a 4–6. évfolyamos diákok felmérése és érzékenyítése. A diákok 5 alkalomból álló tréningen vesznek részt, melynek célja a megelőzés és az érzékenyítés. A tréning előtt és után felvett kérdőívek adatai szerint csökkent a bántalmazás a program hatására.

Kulcsszavak: iskolai zaklatás, áldozat, zaklató, szemlélő, prevenció

DOI: 10.5281/ZENODO.15812627

Bevezetés

Mind a sajátos nevelési igényű, mind a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő diákok fokozottan veszélyeztetettek, hogy iskolai zaklatás résztvevőivé váljanak (akár bántalmazó, akár áldozat szerepben). A nehézségekkel küzdő gyermekek támogatása prevenció értékkel is bír: a segítő pedagógiai szemlélet megelőzheti, hogy az eredeti tünetekre (pl. részképtettségzavarok) másodlagos (kompenzáló, negatív) viselkedésformák, vagy neurotikus tünetek épüljenek. A közösség harmonikus, befogadó, zaklatásmentes együttélése fontos feltétele minden gyerek fejlődésének, fejlesztésének. Ennek érdekében dolgoztuk ki és vezettük be Debrecenben, a Kölcsey Ferenc Református Gyakorló Általános Iskolában a „Békességteremtő Program”-ot.

Az iskolai zaklatás

Az iskolai zaklatás kutatása

Az iskolai zaklatás témakörének kutatása az 1970-es években kezdődött Svédországban majd Norvégiában, Dan Olweus vezetésével. A téma nagy érdeklődést váltott ki, s kutatása hamar nemzetközivé vált. Az 1980-as években Finnországban, Nagy-Britanniában, az 1990-es évek elején Skóciában, Walesben, az USA-ban, Kanadában, az 1990-es évek második felében Európa több országában (Németország, Hollandia, Belgium, Spanyolország, Portugália, Olaszország), később Ázsiában valósultak meg átfogó kutatási projektek. A kutatások nyomán sokféle prevenciós és intervenciós program is kidolgozásra került.¹

Hazánkban 2006-ban kezdődött az iskolai zaklatás kutatása a Nyíregyházi Főiskolán, Figula Erika vezetésével, és 2008-ban elkészült az Iskolai Erőszak Kérdőív is.²

Ugyanebben az évben Budapesten az Oktatáskutató- és Fejlesztő Intézetben Mayer József és munkatársai, a Debreceni Egyetemen pedig Buda Mariann kezdtek nagy volumenű (1500 és 1000 fős, általános és középiskolás korosztályra vonatkozó) kutatásokba.

2014–15-ben az OFI koordinált egy országos, reprezentatív kutatást, több mint 3000 fős általános iskolás mintán. Online kérdőívekkel, tanári és diák fókuszcsoporthoz interjúkkal végezték a vizsgálatot.³

Az iskolai zaklatás fogalma, fajtái, gyakorisága

Az angol nyelvterületen elterjedt „bullying” kifejezésnek számos megjelenési formája van a magyar szakirodalomban: pszichoterror, iskolai erőszak, iskolai bántalmazás, iskolai zaklatás. (A kezdeti svéd kutatások nyomán a „mobbing / mobbning” kifejezéssel is találkozhatunk.) Többféle definíció, felosztás is létezik, az iskolai zaklatás közös elemeit, úgymond feltételeit Olweus⁴ az alábbiakban fogalmazza meg:

- szándékos agresszió, sérelem szándékos okozása
- ismétlődik, hosszú időn át tart
- olyan interperszonális kapcsolatban jelenik meg, ahol nincs hatalmi egyensúly.

Az iskolai zaklatás sokféle formában fordulhat elő. Buda Mariann, Kőszeghy Attila és Szirmai Erika megkülönböztet direkt (közvetlen) és indirekt (közvetett) formákat. A közvetlen zaklató szemtől szembe támad, míg az indirekt a háttérből manipulál, másokat is az áldozat ellen fordít, vagy másokat bujt fel a fizikai erőszakra. Mindkét forma történhet verbális vagy nem verbális módon. Verbális pl. a csúfolás, fenyegetés (direkt) vagy a pletykaterjesztés, a kapcsolatok rombolása (indirekt). A nem verbális zaklatás lehet fizikai (ütés, rúgás, lökdösés, cibálás, leköpés, bezárás, az áldozat holmijának ellopása, megrongálása, kényszerítés, szexuális bántalmazás). A nem verbális zaklatás másik, nem fizikai formái közé tartozik pl. a kinevetés, obszcén vagy bántó gesztusok, undorító vagy

szexuális tartalmú tárgyak, képek mutatása, gúnyrajzok, képek terjesztése, kiközösítés, levegőnek nézés.⁵ A konkrét bántalmazási formák gazdagságának sajnos csak az elkövetők fantáziája szab határt.

Fontos azt is látnunk, hogy az iskola világában sokféle agresszió jelen van, de ezek nem mindegyike tekinthető zaklatásnak (pl. a proszociális agresszió, vagy a prepubertás és serdülő fiúk körében népszerű erőfitogtatás). A valódi zaklatási formák közül a pedagógusok jellemzően a közvetlen fizikai zaklatást veszik észre és lépnek fel ellene, az indirekt és „csak” verbális formák gyakran rejtve maradnak.

A zaklatás megértéséhez mindig ismerni kell az adott kontextust, amiben megtörténik. Sokszor csak egy hangsúly jelzi egy egyébként közömbös tartalmú szó kimondásakor, hogy az adott közösség (pl. osztály) számára más jelentéssel bír, s megalázó sértéssé válik az áldozat számára. A felnőttek ilyen esetekben gyakran jelzik vissza az áldozatnak, hogy ne legyen ilyen érzékeny, hiszen nem hangzott el semmi sértés.

Tapasztalataim szerint a diákok egymás között sincsenek mindig tisztában azzal, hogy mi számít bántásnak és mi az, ami csak civakodás (egyenrangú felek között).

Az attribúciós torzítás is jelen van: jóval szigorúbban ítélik meg azt, amit ellenük követnek el, míg saját zaklató magatartásukat nem azonosítják be.⁶

Az ENSZ egészségügyi világszervezete, a WHO négyévente készít reprezentatív anonim kérdőíves felmérést az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartásáról (HBSC: Health Behaviour in School-aged Children). Hazánk 1985-ben csatlakozott a felméréshez. A kérdések között találhatunk az iskolai zaklatásra vonatkozóakat is. A HBSC eredményei szerint a téma fontosságát jelzi, hogy Magyarországon a 11–17 éves tanulók 40%-a érintett valamilyen fokú iskolai bántalmazásban. A hetente vagy hetente többször bántalmazott tanulók aránya 3% körüli.

Az áldozattá válás az általános iskolások körében gyakoribb, mint a középiskolások között. Az elkövetők és az áldozatok megoszlása nem azonos a két nemben: az elkövetők és az elkövető-áldozatok körében több a fiú, míg az áldozatok között magasabb a lányok aránya. A fiúk és a lányok abban a tekintetben is különböznek, hogy milyen módon zaklatják áldozataikat. A fiúkra inkább a direkt fizikai agresszió jellemző, míg a lányok inkább a kapcsolati agresszióra (pletyka, kiközösítés, levegőnek nézés) hajlamosak.⁷

A zaklatás szereplői

Barbara Coloroso az iskolai zaklatás három lehetséges szereposztását nevezi meg: zaklatók, áldozatok, szemlélők. Ezeken belül is elkülönít alcsoportokat.

A zaklatóknak hét típusát különbözteti meg:

- magabiztos zaklató: erős személyiség, nem fél senkitől, gyakran a tanárai is tisztelik – barátai azonban nincsenek,
- társasági zaklató: alattomosan, indirekt módon zaklat, az áldozat bizalmába férkőzik, majd visszaél a megszerzett információkkal,

- **profi zaklató:** érzelmileg hideg, kívárja a megfelelő alkalmat, amikor büntetlenül lecsaphat áldozatára, a felnőttek irányába konform viselkedést mutat,
- **hiperaktív zaklató:** saját személyiségproblémái miatt enyhe külső ingereket is támadásnak vesz és agresszívan reagál,
- **szenvedő zaklató:** zaklató és áldozat is egyben, az őt ért bántást adja tovább másoknak, sokszor kontrollálatlan dühvel, emiatt nincsenek barátai, támogatói,
- **zaklatók csoportja:** egy baráti kör együtt zaklatja a kiszemelt áldozatot, pl. kiközösítés-sel. (Az egyes tagok külön-külön nem feltétlenül zaklatnak másokat.)
- **zaklatók bandája:** nem barátok, csak magára a kegyetlen zaklatásra szövetkeznek – ezzel vezetve le saját felgyülemlett negatív feszültségüket.

Ahogy a zaklatók, úgy az áldozatok is többfélék lehetnek. Általában jellemző, hogy valamiben eltérnek a többségtől (testi megjelenés, anyagi helyzet, tanulmányi eredmények, viselkedés, valamely kisebbséghez tartozás), de lényegében bárkiből válhat áldozat. Könnyebb dolga van a zaklatóknak azokkal a diáktársakkal, akik érzelmileg labilisabbak, kevésbé népszerűek (gyakran a tanárok körében sem), így nem tudják kezelni a zaklatást és támogatásra sem számíthatnak. Sajnos az is közös az áldozatokban, hogy nem mernek segítséget kérni, aminek többféle oka lehet: szégyelli magát; elhiszi a zaklatóinak, hogy ő a hibás és vele van a baj, vagy megfenyegették, hogy ha szólni mer bárkinek, akkor még rosszabb lesz a helyzete. Előfordul, hogy a tapasztalataira alapoz, ugyanis korábban már szólt, de nem hittek neki, vagy lekicsinyellték, vagy nem működő tanácsot adtak, esetleg megszidták, mondván, hogy ne árulkodjon.⁸

Az is elképzelhető, hogy nem akarja terhelni az egyébként is nehéz helyzetben lévő szülőt a saját problémáival.

Olweus megkülönböztet szubmisszív (alárendelődő) és provokatív áldozatokat. A provokatív áldozatok az összes áldozat kb. 15%-át teszik ki. Az ő helyzetük különösen nehéz, mivel a közösség úgy ítéli meg, hogy viselkedésük miatt rászolgáltak a zaklatásra – gyakran a pedagógusok is így vélekednek.⁹

A szemlélőket Coloroso két nagy csoportra osztja; akik buzdítják, támogatják a zaklató(ka)t, és akik szemet hunynak a zaklatás fölött.¹⁰

Olweus az alábbi módon osztályozza a résztvevők lehetséges viselkedési formáit, szerepeit egy adott zaklatási helyzetben:

- **zaklató:** elkezdi és véghez is viszi a zaklatást (pl. csúfolja, megalázza az áldozatot),
- **követő/csatlós:** aktívan részt vesz a zaklatásban, de ő maga nem kezdi el (pl. beszáll ő is a csúfolódásba),
- **támogató, passzív zaklató:** támogatja a zaklatást, de tevékenyen nem vesz részt benne (pl. nem csúfol, de nevet, kifejezi, hogy tetszik neki a helyzet),
- **passzív támogató, potenciális zaklató:** kedvét leli a zaklatásban, de nem támogatja látható módon (pl. odamegy, hallgatja, de nem reagál),

- tétlen szemlélő: figyel, de nem reagál (pl. elfordul, úgy véli, ehhez neki semmi köze),
- passzív védelmező: helyteleníti a zaklatást, de nem tesz semmit ellene (pl. úgy véli, hogy tenni kellene valamit, de nem meri),
- az áldozat védelmezője: helyteleníti a zaklatást és megpróbál valahogyan segíteni az áldozatnak (pl. kiáll mellette, megvédi, rászól a zaklatóra vagy segítséget kér),
- áldozat.¹¹

Az iskolai zaklatás következményei

Ha a zaklatás hosszú ideig fennmarad, az az összes szereplő személyiségfejlődésében nyomot hagy.

Az áldozat viselkedése megváltozik szorongóvá, levertté válik, iskolai teljesítménye romlik, nem akar iskolába menni, különféle pszichoszomatikus tünetek jelentkeznek (pl. gyakori hasfájás, fejfájás, hányinger, alvásproblémák, bepisilés). Hosszabb távon csökken az önbizalma, önmagát is leértékeli, bántja (szavakkal, vagy fizikálisan, pl. vagdosással), legrosszabb esetben öngyilkosságot kísérel meg. Az is lehet, hogy agresszívvá válik – szélsőséges esetben sajnos több példa is van rá, hogy fegyverrel támad társaira.

A zaklató is veszélyben van, ugyanis ha nem lépünk fel a viselkedése ellen, akkor az agresszivitás beépülhet a személyiségébe, nem tanul meg együttműködni, a társas konfliktusait nem képes békésen rendezni. Nem alakul ki reális önismerete. Az utánkövető vizsgálatok a zaklatók esetében gyakoribb felnőttkori antiszociális viselkedést (devianciák, függőségek) találtak.

A szemlélők is megszenvedik a folyamatosan fennálló zaklatást, ugyanis szorongóvá válhatnak, romlik a teljesítményük és nem szívesen mennek iskolába, nem akarnak a társaikkal együtt lenni – így sérül a szociális fejlődésük.¹²

Az iskolai zaklatást megelőző és kezelő programok

Világszerte számos programot dolgoztak ki az iskolai zaklatás megelőzésére és kezelésére, azonban a téma összetett volta miatt, ezek alkalmazása nem egyszerű feladat. Olyan kötet is napvilágot látott, amely azt a kérdést feszegeti, hogy miért nem működnek az iskolai bántalmazás-ellenes programok.¹³

Magyarországon is több kezdeményezés történt, több program is bevezetésre került (rövidebb ideig vagy tartósan). A legkisebbek számára készült el a *NyugiOvi Program* 2015-ben, melynek célja az óvodai bántalmazás elleni fellépés, ami az iskolai bántalmazás prevencióját is szolgálja.¹⁴

A Bagdi Bella vezetésével 2004-ben indult *Boldogságóra* program a prevenciót célozza, olyan iskolai légkör teremtésével, melyben a gyerekek érzelmi intelligenciája gyakorlatokon keresztül fejlődik, megküzdési stratégiáik hatékonyabbá válnak, a közösség kohéziója nő.¹⁵

A *Békés Iskolák Program* Stuart W. Twemlow amerikai pszichiáter és Frank C. Sacco pszichológus, gyermekjogi szakértő negyvenéves munkáján alapul, melyet a világ számos

országában (köztük Magyarországon is) alkalmaznak az iskolai erőszak megelőzésére és az iskolai konfliktusok békés rendezésének elsajátítására.

A szemlélet lényege, hogy az iskolai agresszivitást és bántalmazást az iskola légkörére és kapcsolati rendszerére vezeti vissza – ennek megfelelően a megelőzés és a kezelés is ezek figyelembevételével történhet. Legfontosabb eleme annak felismerése, hogy a bántalmazás kimenetelét a szemlélők hozzáállása határozza meg. A program az intézmény egészére kiterjed, bevonja a teljes iskolai közösséget: tanárokat, diákokat, szülőket és a segítő személyzetet.¹⁶

A finn *KiVa Programot* Finnországban az iskolák kb. 90%-a alkalmazza, és a mérések alapján 20–30%-kal csökkenti évente a bántalmazás előfordulását.

Az *ENABLE* (European Network Against Bullying in Learning and Leisure Environments) zaklatásellenes programot 2016-ban dolgozták ki egy nemzetközi projekt keretében. 2017-ben hazánkban is bevezetésre került, az Oktatási Hivatal koordinálásában.

Az *ENABLE* középiskolások számára íródott, a korosztály kognitív, emocionális és szociális jellemzőit figyelembe véve. Magyar adaptációja Jármí Éva és Várnai Dóra nevéhez fűződik.¹⁷

A hatékony iskolai zaklatás-ellenes programok döntő elemei

Twemlow és Sacco könyvében sorra bemutatja azokat a döntő szempontokat, amelyeket nem szabad figyelmen kívül hagyni, ha hatékony programot akarunk bevezetni.

Elköteleződés: mivel a probléma rendszerszintű, azaz az iskola összes tanulója és dolgozója érintett, így annak megoldása mellett is el kell köteleződniük. Ennek záloga, hogy legyen egy olyan szűkebb team, amelynek tagjai elkötelezettek a program iránt, hajlandók energiát áldozni rá és motiválni tudják a többieket is. A programot „testre kell szabni”, azaz fontos, hogy összhangban legyen az iskola kultúrájával, küldetésével.¹⁸

Biztonságérzet: cél egy olyan környezet kialakítása, ahol az emberek biztonságban érzik magukat, ugyanis csak ebben lehet fejlődni és új ismereteket befogadni. A szorongató, feszült légkörben elmerg az energia a védekezésre (esetleg támadásra).¹⁹

A hatalmi dinamika megértése: a „hatalom körében” az áldozat, a zaklató és a szemlélő dinamikus szereprendszere mutatkozik meg: ezek a szerepek kölcsönösen megalkotják egymást és minden irányban fölcserélhetők. Az ún. „távolságtartó szemlélő” szerepe kitüntetett: ők a katalizátorai a zaklatásnak, ők a „nézők a színházban”, nélkülük nem jön létre az „előadás”. Mélyebb csoportlélektani elemzés nyomán azt is kimondhatjuk, hogy a bántalmazó a szemlélőket képviseli, azaz a zaklató nem csupán a saját, hanem az általa képviselt szemlélők konfliktusait is megjeleníti. Lényegében ők hatalmazzák fel a zaklatót. A zaklató az egész elnyomó rendszer végrehajtója, így a gyengébbek a rendszer áldozatai. (A szemlélők közé tartoznak nemcsak a zaklatót buzdító diáktársak, de a tétlen pedagógusok is!)²⁰

Természetes vezetők: a szemlélők másik csoportja, a segítő szemlélők ugyanúgy a dinamika kulcsszereplői, csak pozitív értelemben. A természetes vezető jellemzői: motivált

a változtatásra és képes másokat is maga mellé állítani az ügy érdekében, kiáll a gyengék védelmében, nem könnyű megfélemlíteni, eltökélt, empatikus, kreatív, humorérzéke segíti a kapcsolatteremtésben. A természetes vezetők megtalálása mind a felnőttek, mind a diákok körében kulcsfontosságú a program bevezetésekor. Ők lehetnek a motorjai, vezetői annak a kis létszámú csoportnak, akik a változásokat generálják az intézményben.²¹

A tabukkal való szembenézés: sokféle tabuként kezelt probléma gátolhatja egy antibullying program sikerességét, pl. munkahelyi pletykák, bántalmazó pedagógusok, korrupció, előítéletek és megbélyegzés, bántalmazó szülők, akik vagy nemtörődöm módon viszonyulnak az iskolához, vagy éppen túlságosan (és erőszakosan) belefolynak az iskola életébe, illetve a kitűnővé válás hajszolása.²²

Értékelés, mérés: ahhoz, hogy a program hatékonysága mérhető (és dokumentálható) legyen, megfelelő diagnosztikai eszközt kell kidolgozni (tanárok és diákok számára egyaránt), az adott iskolára adaptálva. Az egész folyamat során óvakodni kell a gyors megoldások hamis ígéretétől – egy egész rendszer átalakítása sok időt, munkát, türelmet és kitartást igényel!²³

Erőforrások megteremtése: hiteles szakmai információforrások használata, társadalmi (közösségi) erőforrások feltérképezése, a tágabb társadalmi környezet bevonása (pl. szponzorok), idő, pénz és felszerelés biztosítása.²⁴

A Békességteremtő Program létrehozása és bevezetése a Kölcsey Ferenc Református Gyakorló Általános Iskolában

Amint a fenti felsorolások is mutatják, Magyarországon is központi témává vált az utóbbi évtizedben az antibullying programok kidolgozása. 2021-ben megalakult a KERIB – Kerekasztal az Iskolai Biztonságért, azzal a céllal, hogy „összekapcsolja és közös gondolkodásra, cselekvésre hívja a témában megoldást kínáló programok, módszerek szakembereit és a közoktatás világához kötődő egyéb szervezeteket”²⁵.

A Kölcsey Ferenc Református Gyakorló Általános Iskola iskolapszichológusaként megfogalmazódott bennem az igény, hogy iskolánkban is foglalkozzunk mélyebben a témával. A belső motivációhoz hamarosan külső is társult, ugyanis több felső tagozatos osztály osztályfőnöke fordult hozzám az osztályában jelentkező iskolai zaklatás problémájával. Ezekben az osztályokban néhány tanórás tréninget tartottam, aminek hamar híre ment és több kolléga is jelezte további igényét.

2022-ben az iskola vezetésével együtt eldöntöttük, hogy egy átfogó programot indítunk az iskolában prevenciós céllal. Saját programunk (mely a Békességteremtő Program nevet kapta) kidolgozásában a fent leírt programokat vettem alapul és igyekeztem azt a saját közösségünkre szabni, iskolánk jellegzetességeit figyelembe véve, lehetőség szerint kiiktatva a szakirodalomban leírt lehetséges buktatókat.

Diagnosztika

Első lépésben a probléma feltérképezését célzó kérdőívet állítottam össze, külön az alsó tagozatos (4. osztály) és külön a felső tagozatos diákok számára. A kérdésekhez három különböző kérdőívet vettem figyelembe: Buda Mariann rendelkezésemre bocsátotta a saját kutatásában használt kérdőíveket, Figula Erika Iskolai Erőszak Kérdőívét²⁶ és a Twemlow és Sacco könyvében bemutatott mintát.²⁷

Az anonim kérdőív felvételét minden osztályban egy rövid ismertetés előzte meg, amelyben tisztáztuk az iskolai zaklatás fogalmát, feltételeit, szereplőit, majd kérdésről kérdésre haladva egyénileg töltötték ki a gyerekek a kérdőívet. Értelmeztük a kérdést, ahol szükséges volt, és figyeltünk, hogy ne beszéljék meg a válaszaikat.

2022. április-május hónapban a negyediktől a hetedik évfolyamig minden osztály (összesen 20 osztály, 488 tanuló) kitöltötte a kérdőívet. A kérdéseket az aktuális, jelenlegi félévre vonatkozóan kellett megválaszolni.

A felmérést követően a program három csoportot vett célba, az iskolai élet szereplőit: a pedagógusokat, a diákokat és a szülőket.

A nevelőtestület bevonása

A tervezett programot és a felmérés eredményeit nevelőtestületi értekezleten mutattam be, s kértem a segítségüket, együttműködésüket.

Az első felmérés legfontosabb eredményei:

Átlagosan osztályonként 1–2 gyermekről számoltak be a diákok, akik szerintük zaklatás áldozatai.

A leggyakoribb zaklatási formák a csúfolás/kinevetés és a kiközösítés minden évfolyamon, az enyhébb fájdalom okozása inkább az alsó tagozaton jelenik meg. Hetedikre az összes zaklatási forma alábbhagy, kivéve egymás holmijának az elvételét, az azzal való „szórakozást”.

A szakirodalmi adatoknak megfelelően a zaklatás azokon a helyszíneken zajlik, ahol kevésbé vannak felügyelet alatt a diákok (tanterem szünetben, öltözők, udvar). Ennek ismeretében az iskolában a kritikus helyeken igyekeznek az ügyeletes tanárok gyakrabban jelen lenni.

A zaklatás szemlélőjeként leginkább a pozitív viselkedési formák jelennek meg. A 4. és 5. osztályosok között az aktív beavatkozási formák mindegyike magasabb, az elfordulás alacsonyabb szintű, mint a felsőbb évfolyamokon. Bár lehet, hogy ez inkább a konformitást jelzi, mint a tényleges tetteket, azt azonban nyilvánvalóvá teszi, hogy az érzékenyítést ebben az életkorban érdemes elkezdni.

A tájékoztatást követően 2022/2023-as tanév első félévében a munkaközösségek számára (5–8 fős csoportokban) 4 órás tréninget tartottam, melyen a resztoratív technikával ismerkedhettek meg a kollégák.

A szülők megszólítása

A szülők 2023 óta minden tanévben meghallgathatnak online előadást a Békességteremtő Programról, annak eredményeiről és magáról az iskolai zaklatásról, különös tekintettel a szülők feladataira, lehetőségeire, a zaklatás jeleire. Úgy tapasztaljuk, hogy a kezdeti lanyha érdeklődés lassú ütemben növekszik. Tervezzük egy online kiadvány elkészítését, melyből tájékozódhatnak a témáról.

Munka az osztályokkal

Első alkalommal 4. osztály végén találkozom a diákokkal: egy tanóra keretein belül rövid ismeretterjesztés, beszélgetés után bemeneti mérésként kitöltik a kérdőívet (ami egyszerűsödött a kezdeti tapasztalatok nyomán). Ezt követően 5. osztály elején osztályfőnöki órák keretében kerül sor az 5 alkalmas érzékenyítő tréningre, melyen az osztályfőnökök is jelen van. Ez számára is kiváló lehetőség az osztálya mélyebb megismerésére.

A tréning témái:²⁸

- Visszajelzés és beszélgetés az osztály kérdőíves válaszairól
- Mit tehetünk, ha bántalmazást tapasztalunk? Árulkodás és jelzés különbsége.
- Beavatkozás: asszertív kommunikáció
- Osztályszabályok közös megalkotása, aláírása és kifüggesztése
- Közösségfejlesztés²⁹
- Igény szerint: resztoratív esetfeldolgozás (jóvátételi beszélgetés)³⁰

Az órák ismeretközlést és főleg kooperatív elemeket tartalmaznak, többféle munkaformában.

5. osztály végén ismét kitöltik a diákok a kérdőívet (kimeneti mérés) és nyilatkoznak arról, hogy szerintük hasznos volt-e a program, változott-e valami.

6. osztály első félévében egy osztályfőnöki óra keretében visszajelzem és megbeszéljük, megvitatjuk a bemeneti és a kimeneti mérés közötti különbségeket, a fejlődés lehetőségeit. (Erre az idei tanévben fog először sor kerülni.)

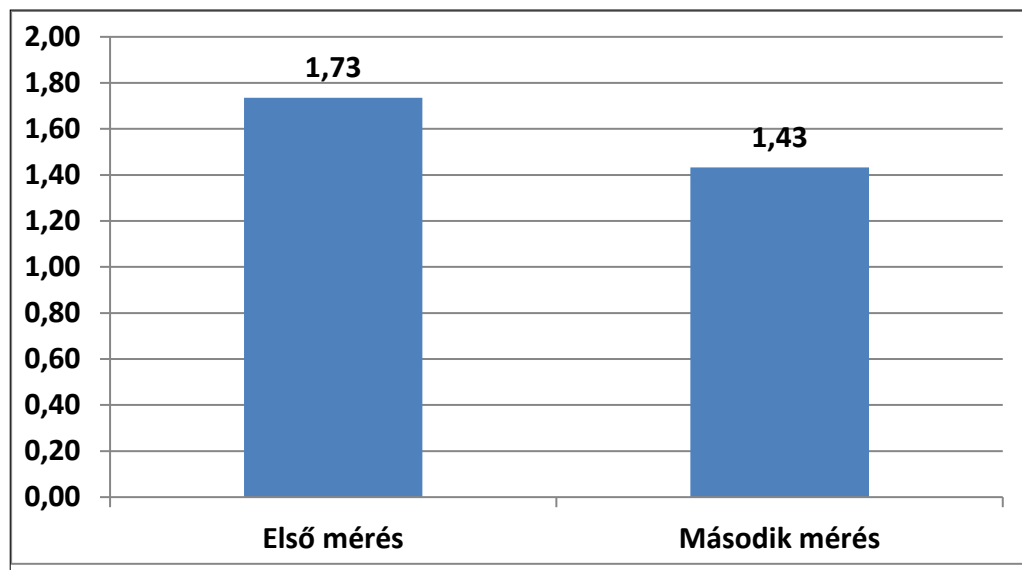
Az osztályokkal folyó munka mellett, amennyiben fény derül zaklatásra, egyéni konzultációkra is sor kerül az érintettekkel (zaklató, áldozat, szülők, pedagógusok).

A program kiegészítő elemeiként igyekszünk időről-időre újra a köztudatba vinni a programot: interjú az iskolarádióban, cikk az iskolaújságban, plakátverseny és kiállítás. Ezek mindhárom célcsoport figyelmét felkelthetik.

Eredmények

A továbbiakban 8 felmért osztálynak a bemeneti és kimeneti mérését hasonlítom össze, ami szépen mutatja a Békességteremtő Program létjogosultságát. A kapott eredményeket a kérdőív kérdéseinek megfelelően mutatom be.

Vannak-e az osztályodban olyan gyerekek, akiket a többiek gyakran bántanak szavakkal vagy tettekkel? Lehetséges válaszok: nincs (0 pont), egy ilyen gyerek van (1 pont), több gyereket is bántanak (2 pont).



1. ábra: Az iskolai zaklatás áldozatainak száma (saját szerkesztés)

Az 1. ábrán látható, hogy 4. és 5. évfolyam év végi mérésén csökkent a zaklatásnak kitett gyermekek száma, tehát a bevezetett Békességteremtő Program sikeresen mérsékelte a zaklatást. Természetesen dolgozunk ennek az adatnak a további csökkentésén.

A továbbiakban három ugyanolyan táblázatban kell megjelölniük, hogy milyen gyakorisággal tapasztalták meg a különféle zaklatási formákat. A három táblázat az áldozatok, a zaklatók és a szemtanúk nézőpontjából megválaszolva az alábbi zaklatási formákat tartalmazza:

Valakit csúfolnak vagy kinevetnek.

Valakit fenyegetnek.

Valakit kihagynak valamiből, kiközösítenek.

Valaki holmiját elveszik, lelökik, elrontják.

Valakiről hazugságokat, pletykát, vagy csúnya képeket terjesztenek.

Valakit lökdösnek, haját húzzák, kisebb fájdalmat okoznak neki.

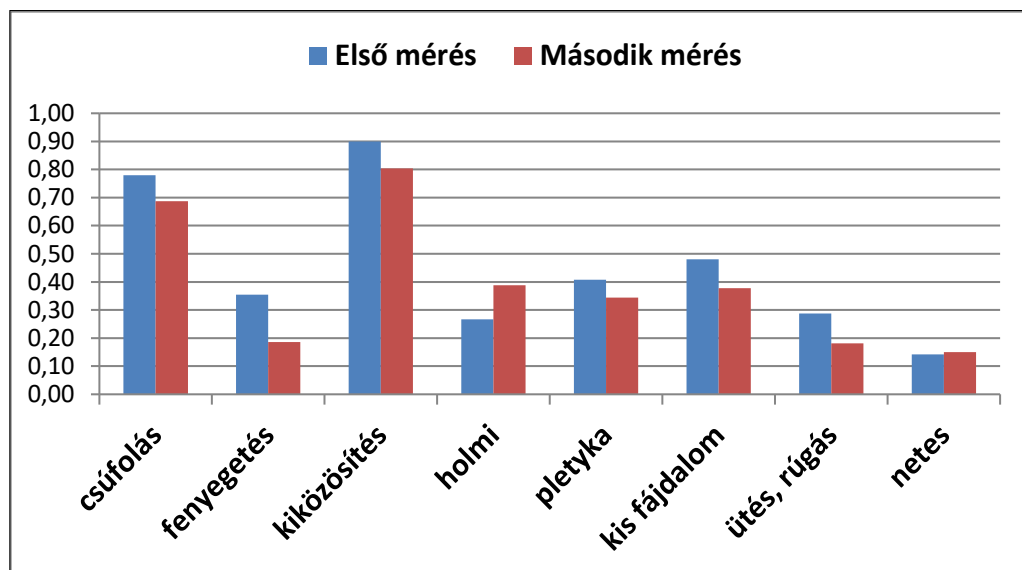
Valakit ütnek vagy rugdosnak vagy fojtogatnak.

Valakit a neten bántanak (képek, csúfolás, kiközösítés, pletyka).

Lehetséges válaszok: Nagyon gyakran (3), Gyakran (2), Néha (1), Soha (0).

Először egyenként, majd a három táblázatot összevetve értékelem a kapott eredményeket.

Ebben a félévben milyen gyakran tettek veled ilyen dolgokat?



2. ábra: Különböző zaklatási formák gyakorisága az áldozatok szerint (saját szerkesztés)

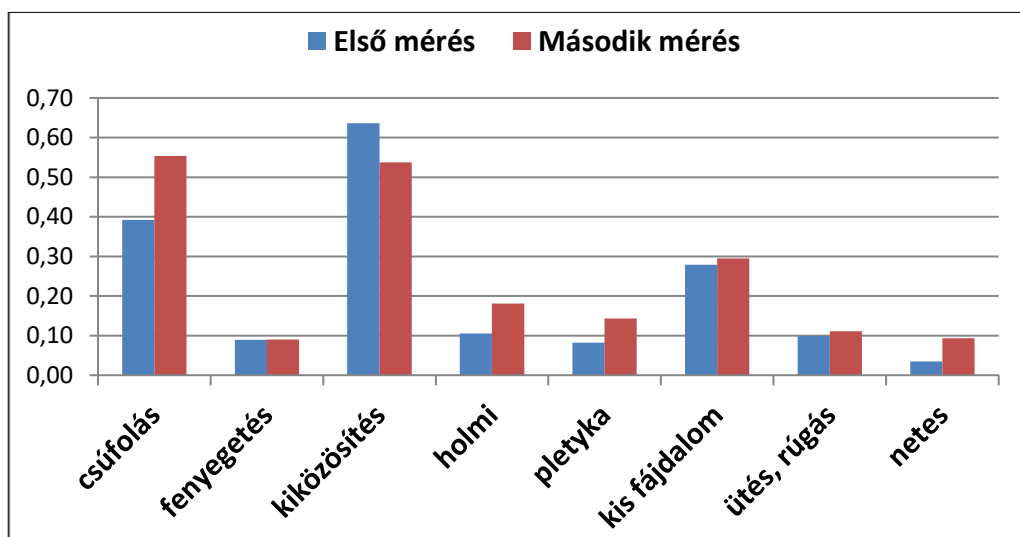
A 2. ábra eredményeit elemezve elsőként megállapítható, hogy az átlagértékek meglehetősen alacsonyak mindkét mérés esetében (átlagosan a „soha” és a „néha” válaszkategóriába esnek). Ez örömdetes eredmény az iskola egészére nézve, mivel azt jelzi, hogy alacsony az iskolai zaklatás előfordulása. Viszont azt is tudjuk, hogy az áldozatok gyakran nem merik bevallani, hogy mit tesznek velük – akár egy anonim kérdőív esetében sem. Ezt indokolhatja szégyen vagy a félelem attól, hogy még rosszabbra fordulhat a helyzetük, illetve működhet az elfojtás is, azaz amíg nem ismerem be, hogy ilyesmit művelnek velem, addig tehetek úgy, mintha minden rendben lenne.

Természetesen a kérdőív eredményeinek visszajelzésekor minden osztályban felhívtam a figyelmet arra, hogy ha csak egyetlen gyermek is úgy jön reggelente iskolába, hogy úgy érzi, gyakran vagy nagyon gyakran számíthat piszkálásra, csúfolásra, bántásra, akkor azon feltétlenül változtatni kell.

Leginkább jellemző a kiközösítés, a csúfolás és a kisebb fájdalom okozása.

A két mérés adatait összehasonlítva örömmel láthatjuk, hogy szinte minden tétel csökkenést mutat (a „Valaki holmiját elvenni, lelökni, elrontani” zaklatási formán kívül). Mint korábban már írtam, felsőbb évfolyamokon elterjedt játék az egymás holmijával való szórakozás, pl. a sapka dobálása egymásnak. Egy idő után ez már nem vicces, s ha ilyenkor hiába kéri a tulajdonos, hogy hagyják abba, az már zaklatásnak minősülhet (amennyiben rendszeresen és rosszindulatúan történik). A netes zaklatás minimális mértékű növekedése sajnos életkori sajátosság.

Ebben a félévben te milyen gyakran csináltál ilyesmit?

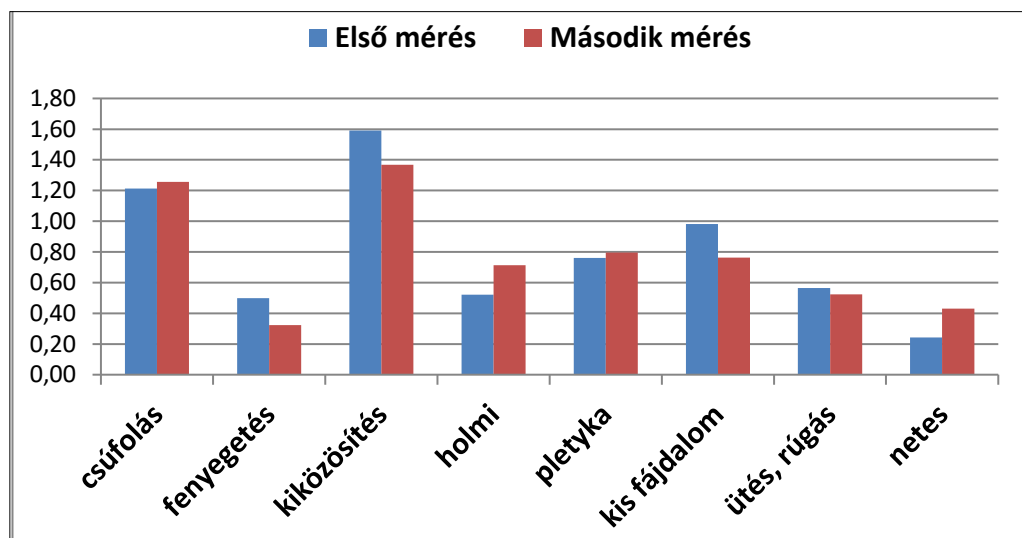


3. ábra: A zaklatók önbevallása a különböző zaklatási formákat illetően (saját szerkesztés)

A 3. ábrán rögtön szemet szúr, hogy jóval alacsonyabb értékeket kaptunk, mint az áldozatokra vonatkozó kérdés esetében. Ennek oka lehet, hogy nem szívesen vallják be a gyerekek, hogy ilyesmit követnek el – ez jelzi, hogy tisztában vannak vele, hogy ez elítélendő dolog, de az is előfordul, hogy nincsenek mindig tudatában annak, hogy bántóan viszonyulnak a társukhoz. Az is lehetséges, hogy kevés számú zaklató bántalmaz több áldozatot. A zaklatás típusainak tendenciái megegyeznek a 2. ábrával: leggyakoribb a kiközösítés és a csúfolás, illetve a kisebb fájdalom okozása.

A két mérés adatait összehasonlítva az áldozatok válaszaival éppen ellenkező tendenciát figyelhetünk meg. A kiközösítést kivéve minden zaklatási formánál nőtt (a fenyegetésnél azonos maradt) a bevallott zaklatás mértéke. Ennek lehetséges magyarázata, hogy az edukáció és érzékenyítés következtében a gyerekek jobban felismerik, észreveszik, ha bántják társaikat.

Ebben a félévben milyen gyakran voltál a szemtanúja az osztályodban ilyen dolgoknak?



4. ábra: Különböző zaklatási formák gyakorisága a szemlélők szerint (saját szerkesztés)

A három táblázatot összevetve látjuk, hogy a legmagasabb értékeket akkor választották a diákok, amikor szemtanúként kellett nyilatkozniuk (4. ábra). Ennek magyarázata egyrészt az, hogy sem áldozatként, sem elkövetőként nem szívesen ismeri be az ember, hogy részes a zaklatásban, másrészt pedig egy kívülálló olyan viselkedést is zaklatásnak minősíthet, amit a benne részt vevők nem annak élnék meg. Például a lányok gyakran verekedésnek tekintik a fiúk „baráti bunyóit”, ami nem jár különösebb fájdalom okozásával, vigyáznak egymásra és egyenrangú félként, önként vesznek részt benne. Ezen kívül egy zaklatási eseményt nyilvánvalóan többen is látnak. (Tehát következtethetünk arra a mintára a három táblázat összevetéséből, hogy jellemzően néhány zaklató zaklat több áldozatot, és ezt sokan szemlélik.) A szemtanúk adatainak változásait nem könnyű értelmezni, növekedés és csökkenés is előfordul. A fő zaklatási formákat megvizsgálva a kiközösítés és a kis fájdalom okozása csökkent, míg a csúfolás tekintetében nincs lényeges változás. Az internetes zaklatást emelném még ki, ami bár igen alacsony mértékű minden mérésnél, de egybehangzó növekedést mutat 4. osztályról 5.-re. Erre az adatra mindenképpen oda kell figyelni, mivel legkevésbé sem az a cél, hogy az iskolai bántalmazás színtere áttevődjön a cybertérbe.

A kérdőívben a szemlélők viselkedésére és érzéseire is rákérdeztünk, de ezeknek az adatoknak a feldolgozása még folyamatban van, egyelőre bizonytalan, hogy sikerült-e a programmal attitűdváltozást elérni. Valószínűleg ez hosszabb folyamat, ami további feladatokat igényel.

Amikor látod, hogy valakivel ilyen dolgokat tesznek, te mit szoktál tenni?

Elmegyek, vagy úgy teszek, mintha ott sem lennék.

Én is beszállok a bántásba, mert a barátaim is ezt teszik.

Én is beszállok a bántásba, mert az illető megérdemli.

Próbálom valahogy leállítani a bántást.

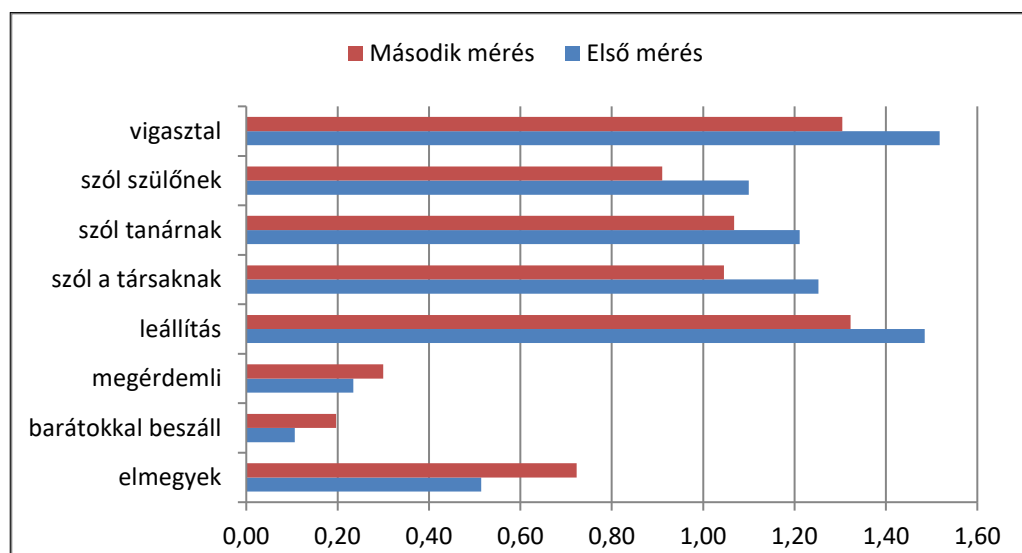
Szólok más osztálytársaimnak, hogy ne engedjék a bántást.

Szólok egy tanárnak.

Otthon elmondom a szüleimnek.

A bántás után vigasztalom az áldozatot.

Lehetséges válaszok: Gyakran (2), Néha (1), Soha (0)



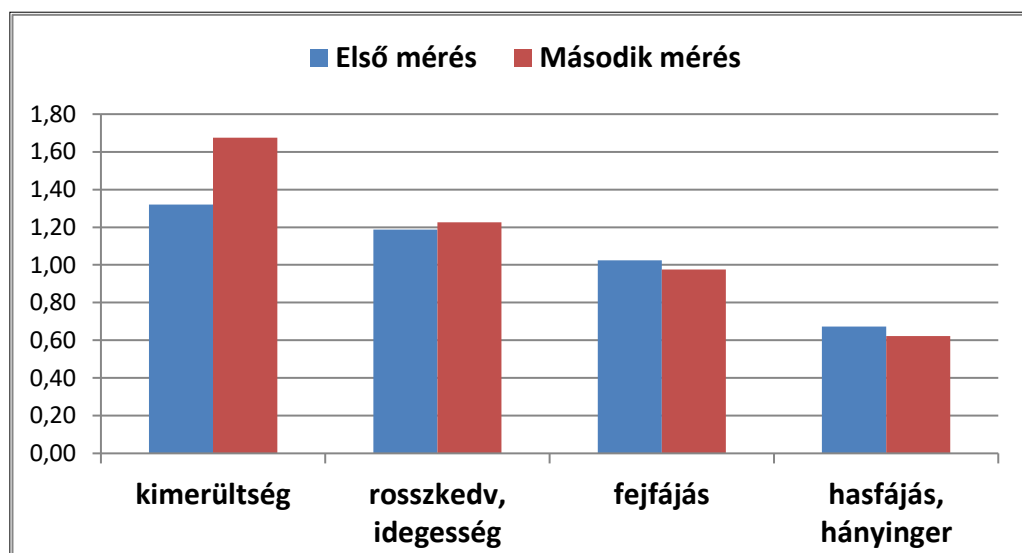
5. ábra: A szemlélők viselkedéses reakciói (saját szerkesztés)

Az 5. ábra adatai ellentmondásosak, ugyanis az mindenképpen örömteli, hogy legnagyobb mértékben a pozitív viselkedési formák jelennek meg, azok közül is a „próbálom valahogy leállítani” és a vigasztalás. A be nem avatkozás kisebb mértékben jelenik meg, a zaklatóhoz való csatlakozás pedig igen alacsony mértékű. Az viszont negatív eredmény, hogy úgy tűnik, mintha a hatékony viselkedési formák csökkentek, míg a bántalmazásba való beszállás (elhanyagolható mértékben) növekedett volna a Békességteremtő Program hatására. Elképzelhető (bízom benne), hogy ez utóbbi adatok csak a kiskamaszok határokat feszegető humoros próbálkozásai (erre több jel is utalt az anonim kérdőívek kitöltésekor). Ez a terület még további elemzést és beavatkozást igényel.

Végül néhány pszichoszomatikus tünetre is rákérdeztem a kérdőívben.

Milyen gyakran tapasztalod magadon az alábbiakat?

Lehetséges válaszok: Nagyon gyakran (3), Gyakran (2), Néha (1), Soha (0)



6. ábra: A pszichoszomatikus tünetek gyakorisága (saját szerkesztés)

A 6. ábra adatai felhívják a figyelmet a kimerültség jelenlétére és növekedésére 5. osztályban. Ennek oka legnagyobb valószínűséggel a felső tagozatban megnövekedett terhelés, a sokféle változáshoz való alkalmazkodás feszültsége. A pszichoszomatikus tünetek két-féle módon is összefüggésbe hozhatóak az iskolai zaklatással: azokban a közösségekben, ahol a diákok gyakran vannak kitéve a zaklatásnak, megnő a tünetek gyakorisága, illetve a kimerültség, feszült lelkiállapot könnyen vezethet zaklatáshoz, a feszültség ily módon való levezetéséhez. Iskolánk esetében inkább az utóbbi veszélyt tartom reálisnak: a tanulmányi és az iskolán kívüli terhelés (különórák, versenyek, zenetanulás, sport), a szülők magas elvárásszintje sok tanuló esetében vezet kimerültséghez.

További tervek

Az osztályok egyéni értékelése és összehasonlítása még folyamatban van. Az eddigi eredmények alapján elmondható, hogy a program sikerességét nagymértékben meghatározza, hogy a tréning lezárulta után az osztályfőnök mennyire tekinti szívügyének a zaklatás megelőzését, használja-e a resztoratív technikát, ad-e teret a téma megbeszélésére.

Éppen ezért terveim között szerepel a pedagógusok számára további támogatás nyújtása, a megtanult technika alkalmazására való motiválás. Érdekes lenne kialakítani egy esetfeldolgozó csapatot is.

Bár az online zaklatás szintje alacsony mértékű a vizsgált osztályokban, prevencióscélból érdemes beszélni ennek formáiról is.

Felhasznált irodalom

- BAGDI Bella – BAGDY Emőke: *Boldogságóra kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek 10–14 éveseknek*, Budapest, Mental Focus Kiadó Kft, 2017.
- BUDA Mariann: *Az iskolai zaklatás – a kutatások tükrében* (Szaktárnet-könyvek 14.), Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 2015.
- BUDA Mariann, KÖSZEGHY Attila & SZIRMAI Erika: Az iskolai zaklatás – az ismeretlen ismerős, *Educatio*, 17. évfolyam 2008/3, 373–386.
- COLOROSO, Barbara: *Bullying. Zaklatók, áldozatok, szemlélők*, Budapest, Harmat, 2020.
- FIGULA Erika, MARGITICS Ferenc, BARCSA Lászlóné, MADÁCSI Mária, PAUWLIK Zsuzsa & ROZGONYI Tiborné: *Iskolai erőszak kérdőív. Felhasználói kézikönyv*, Nyíregyháza, Krúdy Könyvkiadó, 2008.
- FIGULA Erika: *Az iskolai erőszak jellemzői és családi szocializációs háttértenyezői*, publishing@kery.org Kiadó, 2019, <https://books.google.hu/books?id=ygCiDwAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false> (Letöltés: 2025.01.20.)
- JÁRMI Éva: Az iskolai bántalmazás (bullying) megelőzése, *Educatio*, 28. évfolyam, 2019/3, 528–540.
- KISSNÉ VISZKET Mónika – HORGÁSZ Csaba: Békés iskolák projekt. Az iskolai agresszió megfékezése és megelőzése, in Kiss, Enikő – Sz. Makó Hajnalka (szerk.): *Mentálhigiéné és segítő hivatás*, Pécs, Pannónia Kiadó, 2013, 262–280.
- OLWEUS, Dan: *Bullying at School: what we know and what we can do*, Oxford, Blackwell Publishers, 1993.
- OLWEUS, Dan: A Profile of Bullying at School. *Educational Leadership*, Vol. 60, 2003/6, 12–17.
- TEMLow, Stuart W. – SACCO, Frank C.: *Miért nem működnek az iskolai bántalmazás-ellenes programok*, Budapest, Flaccus Kiadó, 2012.
- VÁRNAI Dóra – ZSIROS Emese: Kortársbántalmazás és verekedés, in Németh Ágnes – Költő András (szerk.): *Egészség és egészségmegátartás iskoláskorban 2014*, Budapest, Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet, 2016, 95–107.

ABSTRACT

According to the HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) survey for Hungary, 40% of 11-17 year old students in our country are affected by some degree of school bullying. Bullying is an important and current topic from the perspective of supportive pedagogy, as it affects children with difficulties to a greater extent and has a negative impact on the entire school community. The participant roles of bullying are the victims, the bullies and the bystanders. The outcome of bullying is fundamentally determined by the attitude of the bystanders, therefore an effective antibullying program covers the entire institution, involving all those involved: teachers, students, parents. The “Peace-Making Program” developed and introduced at Kölcsény Ferenc Református Gyakorló Általános Iskola is built on three pillars. It includes sensitizing teachers, learning a restorative approach, educating parents, and surveying and sensitizing students in grades 4-6. The students participate in a 5-session training aimed at prevention and sensitization. According to the data from questionnaires taken before and after the training, bullying has decreased as a result of the program.

Keywords: school bullying, victim, bully, bystander, prevention

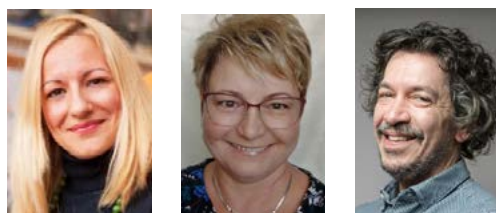
- ¹ Buda Mariann: *Az iskolai zaklatás – a kutatások tükrében* (Szaktárnet-könyvek 14.), Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 2015, 7–8.
- ² Figula Erika: *Az iskolai erőszak jellemzői és családi szocializációs háttértenyezői*, publishing@kery.org Kiadó, 2019, 2. <https://books.google.hu/books?id=ygCiDwAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false> (Letöltés: 2025.01.20.)
- ³ Buda: *Az iskolai zaklatás*, 12–13.
- ⁴ Dan Olweus: *Bullying at School: what we know and what we can do*, Oxford, Blackwell Publishers, 1993, 8–9.
- ⁵ Buda Mariann, Kőszeghy Attila & Szirmai Erika: Az iskolai zaklatás – az ismeretlen ismerős, *Educatio*, 17. évfolyam 2008/3, 375.
- ⁶ Buda: *Az iskolai zaklatás*, 21.
- ⁷ Várnai Dóra – Zsiros Emese: Kortársbántalmazás és verekedés, in Németh Ágnes – Költő András (szerk.): *Egészség és egészségmegátartás iskoláskorban 2014*, Budapest, Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet, 2016, 97–99.
- ⁸ Barbara Coloroso: *Bullying. Zaklatók, áldozatok, szemlélők*, Budapest, Harmat, 2020, 133–135, 147–150.
- ⁹ Dan Olweus: A Profile of Bullying at School. *Educational Leadership*, Vol. 60, 2003/6, 13.
- ¹⁰ Coloroso: *Bullying...*, 171.
- ¹¹ Olweus: A Profile of Bullying..., 14–16.
- ¹² Buda: *Az iskolai zaklatás*, 73–80.
- ¹³ Stuart W. Temlow – Frank C. Sacco: *Miért nem működnek az iskolai bántalmazás-ellenes programok*, Budapest, Flaccus Kiadó, 2012, 15.
- ¹⁴ Jármí Éva: Az iskolai bántalmazás (bullying) megelőzése, *Educatio*, 28. évfolyam, 2019/3, 532–533.
- ¹⁵ Bagdi Bella – Bagdy Emőke: *Boldogságóra kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek 10–14 éveseknek*, Budapest, Mental Focus Kiadó Kft, 2017, 17–18.

- ¹⁶ Kissné Viszket Mónika – Horgász Csaba: Békés iskolák projekt. Az iskolai agresszió megfékezése és megelőzése, in Kiss Enikő – Sz. Makó Hajnalka (szerk.): *Mentálhigiénié és segítő hivatás*, Pécs, Pannónia Kiadó, 2013, 268–269.
- ¹⁷ Jármí: Az iskolai bántalmazás..., 533–537.
- ¹⁸ Temlow – Sacco: *Miért nem működnek...*, 66–67.
- ¹⁹ Uo., 115–116.
- ²⁰ Uo., 84–85.
- ²¹ Uo., 126.
- ²² Uo., 157–159.
- ²³ Uo., 164.
- ²⁴ Uo., 187, 190–191, 194.
- ²⁵ <https://kerib.hu/2021/03/18/rolunk/> (Letöltés: 2025.06.19.)
- ²⁶ Figula Erika, Margitics Ferenc, Barcsa Lászlóné, Madácsi Mária, Pauwlik Zsuzsa & Rozgonyi Tiborné: *Iskolai erőszak kérdőív. Felhasználói kézikönyv*, Nyíregyháza, Krúdy Könyvkiadó, 2008, 50–54.
- ²⁷ Temlow – Sacco: *Miért nem működnek...*, 172–175.
- ²⁸ A tréning felépítéséhez ötletek, segédanyagok itt találhatóak: <https://hirmagazin.sulinet.hu/hu/s/enablesegedanyagok> (Letöltés: 2025.06.19.)
- ²⁹ Közösségfejlesztéshez sok jó gyakorlatot tartalmaz: Bagdy Emőke – Telkes József: *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999.
- ³⁰ A resztoratív technikát jól bemutatja: <http://konszenzus.org/wp-content/uploads/AVR/oldalterkep.html> 6. fejezet (Letöltés: 2025.06.19.)



Műhely





RÁKOSY-VOKÓ ZSUZSA – SÁPI MÁRIA – NAGY PÉTER

„Mozdulj a netről a valóságra!” pedagógus-továbbképzés

A pedagógus eszköztára a gyermekek rekreációra használt képernyőidő-csökkentésében

A digitális forradalom gyermekei: kihívások és kockázatok

A digitális technológia az életünk számos területét forradalmasította az utóbbi évtizedben. Az internet, a táblagépek és okostelefonok, a közösségi média és a különböző üzenetküldő alkalmazások használata már kisgyermekkorától kezdődően alapvetően megváltoztatta a gyermekek életét világszerte. A mai gyerekek egyfajta „digitális bennszülöttek”, akik a gyors, impulzív, egyszerre többféle csatornán érkező információ-

áramláshoz vannak hozzászokva. A technológia szélesebb változásához való folyamatos és sikeres adaptációjuk a megfelelő kognitív és szocioemocionális készségeken, valamint a magas digitális műveltségen és kompetencián múlik.

A digitális technológia robbanásszerű fejlődésével a gyermekek képernyő előtt töltött ideje az elmúlt évtizedekben drámaian megnőtt. A közösségi média és a különböző online játékok a digitális elköteleződés, a kreativitás és az interperszonális kapcsolatteremtés csomópontjaként szolgálnak. Lehetőséget teremtenek a szinkron és aszinkron interakciókra, ezáltal elmosva a határokat a fizikai világ és a digitális kapcsolatok között. Magával ragadó és intellektuálisan stimuláló funkciókat foglalnak magukban, gazdag lehetőségeket és kihívásokat kínálnak, beleértve az önazonosság kialakítását és a kortárs kapcsolatok formálását. A digitális eszközök, tartalmak, programok sajátos jellemzői,



Aktív
Magyarország

METAIKAI
szolgálat

KEZELÉS
KÖZVETLEN
ALKALMAZÁSI

Innovatív
Egységpedagógia

Mozdulj rá a
valóságra!

Tartsuk kézben a
képernyőidőt

beleértve az intenzív jutalmazási és visszajelzési rendszereket is, mindazonáltal fokozott aggodalomra adnak okot a problémás használati szokások lehetőségével kapcsolatban, valamint a magánélet védelme, a kibertámadások, és a mentális, valamint fizikai jólétre gyakorolt potenciális negatív hatásai miatt.

A különböző országokban végzett tanulmányok azt mutatják, hogy a kisgyermekek egyre korábban – akár már hat hónapos kortól – kapcsolatba kerülnek a digitális eszközökkel, és a digitális tevékenységeik köre és az ideje az életkor előrehaladtával egyre szélesedik és nő. Az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartását vizsgáló legújabb kutatási eredmények¹ alapján az európai serdülők egyötöde (22%) legalább naponta négy órát játszik különféle digitális játékokkal. A folyamatos online kapcsolattartás gyakorisága az életkor előrehaladtával nő, míg a 11 évesek körében ez az érték 31%, addig a 15 évesek 39%-a folyamatosan online kommunikál a társaival, 11%-uk pedig már problémás közösségi média használó. A gyermekek digitális eszközhasználatára Magyarországon is folyamatosan növekvő tendenciát mutat. Egy 2021-es felmérés² alapján a 7–16 éves gyermekek körében a képernyőidő átlagosan napi 4 órára tehető, amely tartalmazza az iskolai és szabadidős tevékenységeket is. A 8–15 éves, iskolás korosztály mobiltelefonhasználatát és online viselkedését vizsgáló magyar tanulmány³ szerint a gyerekek telefonjukkal eltöltött összes idejének 18%-a a TikTokon zajlik, további 12% pedig a YouTube-on. A Messenger és a Snapchat 8%, illetve 7%, míg a két Metaplatform (Instagram és Facebook) összesen a teljes képernyőidő 10%-át teszik ki.

A digitális eszközhasználat, a képernyő előtt töltött idő egészségre gyakorolt hatása az utóbbi években kezdett a figyelem középpontjába kerülni. A legfrissebb kutatások szerint a kontrollálatlan képernyő előtt töltött idő hosszú távon komoly káros hatással lehet a gyermekek egészségére: többek között hozzájárul a mozgásszegény életmódhoz, a nem megfelelő étkezési szokások kialakulásához, ezáltal megnövelve az elhízás kockázatát, illetve gerincproblémákhoz, valamint viselkedési- és alvászavarokhoz vezethet. A kutatások egyértelműen rámutatnak arra, hogy a gyermek harmonikus és egészséges fejlődése érdekében a digitális eszközök (mennyiségi és minőségi) használatát a gyermekek életkorához, fejlődési szakaszaihoz kell igazítani. A korai és a túlzott képernyőterhelés negatívan befolyásolhatja a szenzomotoros fejlődést, a nyelvi, valamint szociális-érzelmi fejlődést, és összefüggésbe hozható a későbbi évek alacsonyabb kognitív képességeivel és tanulmányi teljesítményével. A túlzott vagy problémás képernyőhasználat nem csak a fizikai egészséget, de a mentális egészséget is veszélyeztető kockázatokkal jár. Számos tanulmány talált összefüggést a nem megfelelő képernyőhasználat és a szorongás, a depresszió, az alacsony önértékelés és a testképpel kapcsolatos aggodalmak között, különösen a serdülő korosztályban. Ezek kialakulásában többek között a személyes interakció csökkenése, a cyberbullying és az alvásproblémák játszhatnak szerepet. Ugyanakkor a képernyő előtt töltött idő hatása nagyban függ attól, hogy a gyermek mit néz vagy csinál („tartalom”), és hogyan lép interakcióba vele („kontextus”). Például az aktivitást, fejlődést, társas kapcsolatokat

támogató tartalmak előnyösebbek, mint a passzív médiafogyasztás; a szülővel interakcióban zajló közös képernyőhasználat (pl. mesenézés) akár segíthet is a tanulásban és a fejlődésben.

Összességében a személyes interakciók elősegítése és a képernyőidő gondos kezelése kulcsfontosságú az egészséges gyermekfejlődés szempontjából.

Az iskola szerepe a gyermekek digitális szokásainak kialakításában

Habár a gyermekek digitális eszközhasználatja jellemzően az otthoni környezetben kezdődik és alapvetően szülői szokások formálják azokat, az oktatási intézmények fontos szerepet játszanak a gyermek egészségét támogató, és életkorának megfelelő digitális szokásainak kialakításában. A pedagógusok a digitális kompetencia és a digitális műveltség, valamint az érzelmi és szociális készségek fejlesztésével lehetőséget tudnak biztosítani arra, hogy a gyermekek megtanulják a digitális eszközöket úgy használni, hogy azok a tanulást, a kreativitást és az önkifejezést támogassák. Az oktatási intézmények szerepe már csak azért is megkérdőjelezhetetlen ebben a tanulási folyamatban, mivel az KSH 2019-es felmérése szerint a hazai felnőtt lakosság több, mint egyharmada (31%) alacsony digitális képességekkel rendelkezik⁴, így ezen családokból származó gyermekek eleve hátránnyal indulnak a digitális eszközhasználat terén.

Az információs és médiaműveltséget, valamint a digitális eszközök használatának képességét magába foglaló, komplex digitális kompetencia fejlesztése és a gyermek egészséges fejlődését támogató alternatív tevékenységek ösztönzése minden tanuló esetén esszenciális lenne az oktatásban, főleg, ha azt is figyelembe vesszük, hogy a köznevelés területén is egyre nagyobb teret hódít a különféle digitális eszközök és programok használata.⁵ Különösen fontos ez annak ismeretében is, hogy azok a tanulók, akik rekreációs célból több mint napi egy órát töltenek a képernyő előtt, rosszabb tanulási teljesítményt nyújtanak azokhoz képest, mint akik tanulás céljából teszik ezt.⁶

A Nemzeti Alaptanterv (NAT) előírja a tanulók digitális kompetenciáinak fejlesztését, azonban a NAT2020 releváns tartalmát vizsgálva Egervári Dóra és Kovács Edina kimutatta, hogy „a különböző tantárgyakban fellelhető ismeretszintek nincsenek összhangban, nem épülnek egymásra, sőt több alkalommal ellentmondanak egymásnak. Ha összevetjük a különböző tantárgyakhoz meghatározott készségelemeket, láthatjuk, hogy nem rajzolódik ki az oktatás íve, nem jelennek meg az egymásra épülő, egymást fejlesztő ismeretelemek.”⁷ Ez a fajta strukturátlanság nagyban megnehezíti a pedagógusok munkáját, pedig kulcsfontosságú lenne olyan hatékony gyakorlati megoldásokra hangsúlyt fektetni az oktatásban, amelyek csökkentik a digitális technológia kockázatait azáltal, hogy minden gyermeket felkészítenek a biztonságos és kontrollált eszközhasználatra. Ez nem csupán arról szól, hogy megtanítunk konkrét információkat a diákoknak,

hanem arról is, hogy segítünk nekik megbízható „iránytűt” kifejleszteni, amellyel képesek magabiztosan navigálni az egyre összetettebb, változékonyabb digitális világban.

„Mozdulj a netről a valóságra!” program

A digitális világ gyorsaságával és impulzivitásával szemben vonzó alternatívát ajánlani és képernyőidő korlátokat felállítani a gyermekek számára nem könnyű feladat. Ez holisztikus megközelítést igényel, amelyben a szülők, a pedagógusok és az egészségügyi, valamint népegészségügyi szakemberek közös hozzájárulása szükséges. A pedagógusok tapasztalata az iskolai környezetről, a szülők ismerete a gyerekek otthoni szokásairól, míg az egészségügyi és népegészségügyi szakemberek szakmai tudása a gyerekek egészségéről és fejlődéséről hozzájárulhat egy hatékonyabb program kialakításához. A közös fellépés segít a szülők és a gyerekek képernyőidő-használat tudatosságának növelésében, és lehetőséget biztosít az erőforrások, mint például információk, gyakorlatok megosztására.

A Bethesda Gyermekkórház 2024 nyarán elindított *„Mozdulj a netről a valóságra!”* képernyőidő-csökkentő program célja, hogy segítséget nyújtson a virtuális tér feletti kontroll visszaszerzésében, és abban, hogy aktívabb, kiegyensúlyozottabb életet élhessenek a gyermekek. Ennek érdekében együttműködik az oktatási szektor szakembereivel az egészségfejlesztés és prevenciók tevékenységek területén, hogy elősegítse az egészséget támogató, tudatos digitális eszközhasználatot, az aktív életmódra nevelést és a prevenció szemléletmód erősítését a gyerekek és családjaik, valamint a pedagógusok körében.

A program részeként az MRE Bethesda Gyermekkórház az MTA-PTE Innovatív Egészségpedagógia kutatócsoporttal közösen kidolgozott *„Mozdulj a netről a valóságra!”* pedagógus-továbbképzés célul tűzte ki, hogy gazdagítsa a pedagógusok ismereteit és eszköztárát a gyermekek rekreációra használt képernyőidejének csökkentésében. Ennek megvalósítása érdekében hangsúlyt fektet a problémás képernyőhasználat megelőzésében szerepet játszó védőfaktorok erősítésére: az érzelmi és társas kompetenciák fejlesztésére, a támogató közösség és környezet megalkotására, a digitális eszközök használatával kapcsolatos információk motiváló, interaktív, élménypedagógiai módszerekkel történő átadására.

A pedagógus-továbbképzés felépítése és tartalma

A nevelőtestületi képzés megalkotásakor arra törekedtünk, hogy a képzésen résztvevő pedagógusok megéléseik, saját tapasztalataik segítségével sajátítsák el a szükséges ismereteket és gyakorlatokat, így maguk is képessé váljanak a gyerekek egészségtudatos gondolkodásának fejlesztésére, a digitális függőség megelőzésére a nevelő-oktató munka során. Szervesen építkeztünk a meglévő ismeretekre és pedagógiai jógyakorlatokra, melyek strukturálása tudatosabbá teszi a nevelési folyamatok tervezését és megvalósítását az



intézményekben. A megszerzett tudás pedagógusi munkába való beépítésének lehetőségeire, konkrét cselekvési tervek, óravázlatok megalkotásának segítésére is fókuszáltunk. Mindezzel a célunk az volt, hogy a résztvevők ismerjék fel szerepüket a digitális függőség megelőzésének folyamatában, pedagógusként kompetencia határait, a szülőkkel történő együttműködés fontosságát, a „frontvonalak” elbontásának módszereit a szülő-gyermek–pedagógus háromszög⁸ működésén keresztül. A képzés pedagógiai alapját az olyan innovatív pedagógiai módszerek alkotják, mint az élménypedagógia, a tapasztalati tanulás, a projektpedagógia tréneri eszközökkel gazdagítva, amelyek garantálják a bevonódást, a motivációt és a hatékony tanulást. A változatos, kooperatív munkaszervezés és az interaktivitás motiváló hatását saját magukon tapasztalhatták a résztvevők. Ezek fejlesztik a résztvevőket kortól függetlenül, attitűdváltást és pozitív viselkedésváltozást eredményezhetnek mind a gyerekeknél, mind a felnőtteknél. A képzés során az MTA-PTE Innovatív Egészségpedagógia Kutatócsoport által kifejlesztett és kipróbált gyakorlatokkal dolgoztunk.

A képzést igénylő tantestületekben a részvétel önkéntes alapú volt. Motivációként személyes és munkahelyi okokat egyaránt megjelöltek a jelenlévők. A Református Pedagógiai Intézet közreműködésével igazolást állítottunk ki a résztvevőknek az 5 órás alkalomról, melyet a 419/2024. (XII. 23.) kormányrendelet 16.§ (3)⁹ alapján az óraszámnak megfelelő teljesített kreditként kell elismerni, így beszámítható a választható képzések 60

kreditjébe. A képzésen idáig 200 pedagógus vett részt, és a továbbképzések a 2025/26-os tanévben folytatódnak.

A tantestületi képzés tervezése során 225 perces időtartamban gondolkodtunk, mivel az akkor érvényben levő, a pedagógusok továbbképzését szabályozó jogszabály alapján igazolás a minimum 5 órás képzésekről volt adható, ahol egy órának egy 45 perces szakmai tartalommal megtöltött egység felelt meg. Mivel a műhelymunkára jellemző módszereket alkalmaztunk a megvalósítás során, ezért két 90 perces és egy 45 perces foglalkozáson munkáltattuk a résztvevőket a hatékonyság maximalizálása érdekében. Minden foglalkozáson 5–10 perces elméleti blokkok és 15–20 perces gyakorlatok váltották egymást, ahol fontos szerepet kapott a tapasztalatok, megélések megosztása, megbeszélése, elemzése, adaptációs lehetőségek közös gyűjtése. Változatos munkaformákat alkalmaztunk: frontálisan, egyénileg, párosan és kiscsoportban dolgoztak a résztvevők, a fokozatosságra kiemelten figyeltünk. Mozgásos, energizáló feladatokkal frissítettük fel a csoportokat a képzés folyamán. A foglalkozások felépítése az élménypedagógiai foglalkozások módszertani elveit követte.¹⁰

Az első 90 percben kiemelt szerepet kapott a kapcsolódás, ráhangolódás, melyek elengedhetetlenek a hatékony tanítás-tanulás folyamatában. A mai gyerekek esetén kiemelten fontos ezekre időt szánni, hiszen pontosan a kontroll nélküli képernyőidő okozta változásokra, új igényekre reagálunk a tanulói csoportokban ezekkel. A résztvevőkkel jégtörő és asszociációs gyakorlatokat végezve megbeszéltük ezek hatásait, szerepét és lehetséges helyét az iskolai prevenciós munkában. A bevonódást és az elköteleződést segítettük a közösen kialakított, mindenki számára elfogadható keretrendszer megalakításával, illetve a célok és elvárások közös kitűzésével, melyhez elvárásfát készítettünk. Az elvárásfa fontos jelzés a képző felé is a csoport igényeiről és befolyásolja a tervezett szakmai tartalom hangsúlyait. Szerepet kaphat a képzés értékelésében és a visszajelzések során, tanórai keretek közé jól adaptálható. A foglalkozás második felében a képernyő használati trendekről, a képernyőhasználat gyerekekre gyakorolt hatásairól beszélgettünk az egyéni tapasztalatok tükrében. Rajzok készítésével a résztvevők saját okos eszközeikhez való viszonyát jártuk körül, hiszen a gyerekek eszközhasználatát a felnőttek szokásainak tükrében is érdemes vizsgálni.¹¹ Ebben a képzési egységben a pedagógusok saját érzései, szükségletei és tapasztalatai voltak a fókuszban. A digitális eszközök előnyeinek és hátrányainak összegyűjtésével segítettük annak felismerését, hogy a felhasználónak kulcsszerepe van az egészséges digitális szokások kialakításában. A gyerekeket, fiatalokat támogatni kell abban, hogy okos felhasználóvá váljanak, így megelőzve a testi és lelki egészségre gyakorolt negatív hatásokat. A csoportok tagjaival közösen idéztük fel a digitális oktatás során megtapasztalt előnyöket, hátrányokat, a megélt érzéseiket. A digitális eszközök használata sok előnnyel járhat, elválaszthatatlan a jelentől és a jövőtől. Ennek a hangsúlyozásával, valamint a jelenségek mögötti magyarázatokkal a többségében „digitális bevándorló” pedagógusok ellenérzéseit igyekeztünk enyhíteni, segíteni nyitottabbá válásukat a témával kapcsolatban.

A második 90 perces foglalkozást energizáló gyakorlattal indítottuk, segítve a testi, lelki felfrissülést, fókuszálást. A hosszú és megterhelő iskolai napok során jól használható, mozgásos feladatokat vittünk, amit a résztvevők azonnal hasznosíthatnak mindennapi munkájuk során, miután magukon tapasztalták meg jótékony hatását. Ezután a résztvevők kiscsoportokban gyűjtötték össze a saját véleményüket arról, miért annyira vonzó a virtuális tér a fiatalok számára. A rekreációra használt képernyőidő csökkentéséhez a felnőtteknek először meg kell ismerniük a háttérben meghúzódó motivációt. A gyerekek érzéseiből és szükségleteiből kiindulva tudnak olyan vonzó alternatívákat kínálni számukra, ami támogatja a digitális függőség kialakulásának megelőzését. Ehhez a feltáró beszélgetések segítő kérdéseit szakmai ajánlásként átadtuk. Miután egy kiválasztott szakirodalmi definíció segítségével tisztáztuk a függőség fogalmát, minden csoportnál nagy felismeréseket éltünk meg (*Mégsem vagyok függő... Mégsem függő a gyerekem... Még nincs késvé semmi... Időben vagyunk!*), hiszen a generációs különbségek miatt az idősebb generáció sokszor a valóságnál sötétebbnek, reménytelenebbnek látja a digitális eszközök által betöltött szerepet a felnővekvő generációk életében. Ennek feloldása elengedhetetlen ahhoz, hogy cselekvő részeseivé tudjanak válni a prevenciós folyamatoknak és higgyenek saját támogató szerepükben.

A függőségek rizikó- és védőfaktorait sorra vettük, hangsúlyozva, hogy a pedagógus kompetenciái a rizikófaktorok területén azok csökkentésére és kompenzálására korlátozódnak. Ebben a feladatban nincs egyedül, hiszen kérhet segítséget szakmai szervezetektől, illetve a szülőktől is. Minél szélesebb körű együttműködést sikerül kialakítania, annál hatékonyabban végzi a megelőző tevékenységet, annál jobban biztosított a gyerekek fejlődése. A partneri kommunikáció elengedhetetlen ebben a folyamatban. A köznevelési intézmények dolgozói számos egészséget támogató tevékenységet végeznek jelenleg is, melyek a védőfaktorokat erősítik. A különböző jógyakorlatokat kiscsoportokban gyűjtötték össze a pedagógusok, majd egy közös listán rögzítették őket, így jól látszott, hogy biztos alapokról építkezhetnek tovább a képzésen kapott új ismeretekkel, ötletekkel. Kutatócsoportunk fontosnak tartja a már meglévő jógyakorlatok erősítését az iskolákban, hangsúlyozva, hogy nem valami egészen újat vagy mást kell tenni, mint eddig, hanem ezekre alapozva kell továbbfejlődni.

A védőfaktorok közül kiemelten foglalkoztunk a támogató környezettel, melynek a pedagógus is része. A felnőtt minta a gyerekek számára, a pusztán jelenlétével tanít, ezért nagyon fontos a példamutatás, a hitelesség. Elengedhetetlen eszköze az asszertív kommunikáció, melyhez az Én-üzenetek¹² felépítését gyakorolták a résztvevők, miközben megtapasztalták azok pozitív hatásait is. A feladatok során a résztvevők saját megélt problémáikkal, mondataikkal dolgoztak. Ezek megosztása a csoportban opcionális volt. Hangsúlyoztuk, hogy az Én-üzenetekkel történő kommunikáció egy hosszabb tanulási folyamat eredménye, ahol az első lépés a Te-üzenetek felismerése és az Én-üzenetek megfogalmazására való törekvés. Hibázni nem bűn, de tudni kell azt beismerni és korrigálni.

A támogató környezet szintén meghatározó részét képezik a közösségek. Mivel a kortárs kapcsolatok védő- és rizikófaktoroként is megjelenhetnek a gyerekek életében, rendkívül fontos feladat az intézményekben a közösségépítés, közösségfejlesztés. Esetünkben a szociális kompetenciák és függőségek kialakulása közötti komplex kapcsolatrendszerre különböző, együttműködést fejlesztő gyakorlatokat használtunk. Általában igaz, hogy a játékok rendkívül hatékonyan fejlesztik a társas készségeket.¹³ Mivel népszerű tevékenységek, észrevétlenül tanulnak általuk a résztvevők. Tudatos tervezéssel kiválóan szolgálják a pedagógiai céljainkat.

Az utolsó, 45 perces foglalkozás során a szülőkkel való együttműködés kialakítását helyeztük a középpontba. A szülő–gyermek–pedagógus háromszög tagjainak együttműködése elengedhetetlen a gyerekek egészséges fejlődéséhez.¹⁴ A szülőkkel folytatott partneri kommunikáció és együttműködés biztosítja, hogy a szülői és pedagógus kompetenciák együttesen lehetővé tegyék a közös célok megvalósítását. A szülők bevonása a párbeszédbe komoly kihívás a mai Magyarországon, ezért fontos, hogy a már meglévő intézményi jó gyakorlatokat erősítsük és a partneri kommunikációról, a közös célkitűzés módszertanáról, a szülői értekezletek műhelymunkává formálásáról beszéljünk. Fontos érvekkel alátámasztani, miért van szükség a szabályokra, és azok betartását miért kell megtanítani a gyerekeknek. A megfelelően megválasztott, jól definiált és időben behatárolt, mérhető célok (ún. SMART célok) fogalma, a szülők szerepe ezek megvalósításában, a személyes jó példa fontossága kiemelt témái voltak a beszélgetéseknek. A tudatos jelenlét és aktív hallgatás eszköztárát interaktív feladatokon keresztül mutattuk be, hiszen elengedhetetlen, hogy az együttműködő felek érezzék, hogy számít a véleményük, meghallgatják őket.

A képzés a résztvevői visszajelzésekkel zárult. Az elvárásfa segítségével minden jelenlévő lehetőséget kapott arra, hogy elmondja érzéseit, tapasztalatait a képzésről, és javaslatokat fogalmazzon meg, melyek a képzés további fejlesztéséhez iránymutatóak lesznek. A beszélgetőkörben elhangzott visszajelzések alapján a résztvevők az alábbi pozitívumokat emelték ki:

- az interaktív munkaforma,
- jó volt a kollégákkal beszélgetni,
- a páros és kiscsoportos feladatok,
- feltöltődtek,
- jó ötleteket kaptak, amiket ki is fognak próbálni,
- a játékos feladatok,
- a könnyedség, ahogyan a komoly témákat feldolgoztuk,
- a vidám, barátságos légkör,
- hogy elmondhatták a véleményeiket,
- hogy észrevétlenül elszállt az idő.

Ami nem tetszett:

- egy fárasztó délelőtt után voltak jelen,
- rövid volt,
- a végén el kellett rohanniuk,
- még több játék kellett volna.

Összességében elmondható, hogy a képzés munkaformáit pozitívan értékelték a résztvevők, szívesen dolgoztak kiscsoportokban is, és szívesen mondták el érzéseiket, véleményüket. Örültek a sok ötletnek, gyakorlatnak, a játékoknak. Hasznosság szempontjából kiemelték az Én-üzenetek gyakorlatait és a játékötleket, az alkalmazott munkamódszerek működését személyesen tapasztalhatták meg, hiszen a fáradt, lendületet veszített emberek is feltöltődve, vidáman távoztak.

A tanulmány elkészítését az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Program és az Aktív Magyarország támogatta.

Irodalomjegyzék

- 419/2024. (XII. 23.) Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzés rendszeréről, <https://netjogtar.hu>, <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2400419.kor>, (Letöltés: 2025.04.22.)
- Az információs és kommunikációs eszközhasználat főbb jellemzői a háztartásokban, Budapest, KSH, 2020. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/ikt/2019/02/index.html> (Letöltés: 2025.04.29.)
- Digital parenting kutatás 7–16 éves gyermekekkel és szüleikkel – Kutatási jelentés a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság részére, Psyma Hungary Kft. 2021, 28–34. https://nmhh.hu/dokumentum/224270/NMHH_PSYMA_7_16_eves_2021_KUTATASI_JELENTES.pdf (Letöltés: 2025.04.23.)
- Managing screen time: How to protect and equip students against distraction – Programme for International Student Assessment, OECD, PISA in Focus 2024/124 (May), https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/05/managing-screen-time_023f2390/7c225af4-en.pdf (Letöltés: 2025.04.30.)
- Screen time: impacts on education and wellbeing Fourth Report of Session 2023–24, London, House of Commons 2024, <https://committees.parliament.uk/publications/45128/documents/223543/default/> (Letöltés: 2025.04.29.)
- Whole school Whole community Whole child – A Collaborative Approach to Learning and Health, ASCD, 2014, <https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/wholechild/wssc-a-collaborative-approach.pdf> (Letöltés: 2025.04.22.)
- BADURA, Petr, ERIKSSON, Charli, GARCÍA-MOYA, Irene, LÖFSTEDT, Petra, MELKUMOVA, Marina. et al.: A focus on adolescent social contexts in Europe, central Asia and Canada: Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey, 2024, World Health Organization, Regional Office for Europe, <https://iris.who.int/handle/10665/379486>. License: CC BY-NC-SA 3.0 IGO (Letöltés: 2025.04.29.)
- CSAJKA Edina – CSIMÁNÉ POZSEGOVICS Beáta: A szociális kompetenciák fejlesztési lehetőségei az élménypedagógia módszerével hátrányos helyzetű gyermekek körében, Képzés és gyakorlat, 2019. 17. évfolyam 2. szám, 67–71. <https://real.mtak.hu/100114/1/05-Csajka-Pozsegovics-tanulmany-tp-2019-02.pdf> (Letöltés: 2025.04.28.)
- EGERVÁRI Dóra – KOVÁCS Edina: A XXI. századi kompetenciák megjelenése a 2020-as NAT-ban, Budapest, Tudásmenedzsment 22. évf. 1. Különszám 2021, 269–282. <https://journals.lib.pte.hu/index.php/tm/article/view/4812/4628> (Letöltés: 2025.04.28.)
- KÉRI Anita – PRÓRAY Szabolcs: Milyen egy jó „komoly játék”? Játékfejlesztés, tesztelés és tanulói visszajelzések, Vezetéstudomány Budapest Management Review LIII. évf. 2022. 12. szám, 30–34, 1014267VEZTUD20221203.pdf (Letöltés: 2025.04.30.)
- OLÁH Noémi Ilona – OLAJOS Tímea: A tehetséges tanulók iskolai teljesítményét korlátozó belső gátak: – az imposztor jelenség és intervenciós lehetőségei, Iskolakultúra, 34. évfolyam, 2024/4. szám, 101–103. <https://doi.org/10.14232/iszkult.2024.4.90>
- SÁGVÁRI Bence, KOLLÁNYI Bence & KOVÁCS Szilvia: „DIGIKID” kérdőív- és applikáció-alapú adatgyűjtés a 8–15 éves korosztály digitális eszközhasználatáról, Budapest, Fabricula Bt., 2023, <https://onlineplatformok.hu/files/63485205-c6b4-4447-baa4-a5e4310b18f8.pdf> (Letöltés: 2025.04.29.)

- ¹ Badura, Petr, Eriksson, Charli, García-Moya, Irene, Löfstedt, Petra, Melkumova, Marina. et al.: *A focus on adolescent social contexts in Europe, central Asia and Canada: Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey*, 2024, World Health Organization, Regional Office for Europe, <https://iris.who.int/handle/10665/379486> (Letöltés: 2025.04.29.)
- ² *Digital parenting kutatás 7–16 éves gyermekekkel és szüleikkel – Kutatási jelentés a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság részére*, Psyma Hungary Kft., 2021, https://nmhh.hu/dokumentum/224270/NMHH_PSYMA_7_16_eves_2021_KUTATASI_JELENTES.pdf (Letöltés: 2025.04.23.)
- ³ Ságvári Bence, Kollányi Bence & Kovács Szilvi: „DIGIKID” kérdőív- és applikáció-alapú adatgyűjtés a 8–15 éves korosztály digitális eszközhasználatáról, Budapest, Fabricula Bt., 2023, <https://onlineplatformok.hu/files/63485205-c6b4-4447-baa4-a5e4310b18f8.pdf> (Letöltés: 2025.04.29.)
- ⁴ *Az információs és kommunikációs eszközhasználat főbb jellemzői a háztartásokban*, KSH, 2020, <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/ikt/2019/02/index.html> (Letöltés: 2025.04.29.)
- ⁵ *Screen time: impacts on education and wellbeing Fourth Report of Session 2023–24*, London, House of Commons, 2024, <https://committees.parliament.uk/publications/45128/documents/223543/default/> (Letöltés: 2025.04.29.)
- ⁶ *Managing screen time: how to protect and equip students against distraction Programme for International Student Assessment*, OECD, PISA in Focus 2024/124 (May), https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/05/managing-screen-time_023f2390/7c225af4-en.pdf (Letöltés: 2025.04.30.)
- ⁷ Egervári Dóra – Kovács Edina: A XXI. századi kompetenciák megjelenése a 2020-as NAT-ban, Budapest, *Tudásmenedzsment* 22. évfolyam 1. Különszám, 2021, 269–282, <https://journals.lib.pte.hu/index.php/tm/article/view/4812/4628> (Letöltés: 2025.04.28.)
- ⁸ *Whole school Whole community Whole child – A Collaborative Approach to Learning and Health*, ASCD, 2014, <https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/wholechild/wsc-a-collaborative-approach.pdf> (Letöltés: 2025.04.22.)
- ⁹ 419/2024. (XII. 23.) *Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzés rendszeréről*, <https://netjogtar.hu>, <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2400419.kor> (Letöltés: 2025.04.22.)
- ¹⁰ Csajka Edina – Csimáné Pozsegovics Beáta: A szociális kompetenciák fejlesztési lehetőségei az élménypedagógia módszerével hátrányos helyzetű gyermekek körében, *Képzés és gyakorlat*, 2019. 17. évfolyam 2. szám, 67–71, <https://real.mtak.hu/100114/1/05-Csajka-Pozsegovics-tanulmany-tp-2019-02.pdf> (Letöltés: 2025.04.28.)
- ¹¹ *Digital parenting kutatás*, 28–34.
- ¹² Oláh Noémi Ilona – Olajos Tímea: A tehetséges tanulók iskolai teljesítményét korlátozó belső gátak – az imposztor jelenség és intervenciók lehetőségei, *Iskolakultúra*, 34. évfolyam, 2024/4. szám, 101–103, <https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.4.90> (Letöltés: 2025.06.30.)
- ¹³ Kéri Anita – Prónay Szabolcs: Milyen egy jó „komoly játék”? Játékfejlesztés, tesztelés és tanulói visszajelzések, *Vezetéstudomány*, Budapest Management Review 53. évfolyam 2022. 12. szám, 30–34, 1014267VEZTUD20221203.pdf (Letöltés: 2025.04.30.)
- ¹⁴ Whole school...



KUN KATALIN

Mozgásművészetekkel a tanulásért: „Játszani is engedd!”

*„Tökéletes a megoldási módszer akkor, ha kezdettől fogva előre látjuk,
sőt be is bizonyítjuk, hogy azt követve elérjük célunkat.”*

Gottfried Wilhelm Leibniz (1646–1716)

Az oktatásban az egyik legnagyobb kihívást az eltérő fejlettségű és tudású, atipikus gyermekek egy csoportban, egy osztályban történő nevelése, oktatása jelenti. A teljesítmény, illetve viselkedésbeli eltéréseik mögött tanulási zavarok állhatnak, amelyeknek figyelmeztető jelei lehetnek a könnyen felismerhető mozgásrendellenességeik. Mozgásuk javítására jó lehetőséget kínálnak a népi játékok, a néptáncoktatás. Néptáncpedagógusok tapasztalatai bizonyították, hogy „tökéletes megoldási módszer” van a kezünkben, ha azt megfelelő szakmai ismeretekkel, a szükséges szakmódszertani kultúrával oktatjuk. A módszer alkalmas a különböző magatartási, tanulási nehézségek csökkentésére, kiküszöbölésére, az atipikus gyermekek integrálására. Játszani minden gyermek szeret, és ha a jelenleginél több fejlesztő tartalommal átgondolt játéklehetőséget biztosít nekik az iskola, szívesen vesznek részt benne.

A néptáncoktatás hasznosságának gyakorlati tapasztalatait közel 60 év távlatában látjuk. Ennek bizonyítására a Kenderke Re-

formátus Alapfokú Művészeti Iskolában 2011–2019-ig elsőtől negyedik osztályig követő méréseket is végeztünk. A Szegedi Tudományegyetem tesztjei és kiértékelései egyértelműen bizonyították, hogy a táncos képzésben résztvevő gyermekek tanulmányi eredményei jobbak, önmagukhoz képest erőteljesebb a fejlődésük, mint a hasonló bemeneti értékeket mutató osztálytársaiké. Mérési eredményeinket 2015-ben publikáltuk.¹

Tapasztalataimat tovább bővíthettem az Aranyalma Református Általános Iskola, Óvoda és Mini Bölcsőde mindkét intézményében Csajágon és Balatonfőkajáron. Ezen a településeken három éve a kis falvakból bejáró, alsó tagozatos gyermekeknek, az általános iskolai testnevelési órakeretben népi játékokat, néptáncot tanítok. Az osztályok összetétele vegyes, számos atipikus gyermekkel is találkozom. Heti egy testnevelési órában, maximum 6 hónap alatt, a legnehezebben integrálható gyermekeket is sikerült bevonni az órai tevékenységbe.

Kinek ajánljuk?

Mindenekelőtt óvodásoknak és az alsó tagozatos gyermekeknek képességeik alapozására, fejlesztésére. A tantárgyak, a szakkörök, a művészetoktatási tanszakok, továbbá a fejlesztő foglalkozások során jelentősen lehet javítani a tanuláshoz szükséges képességeket.

A népi játékokkal, a néptáncsal bármelyik tantárgynál alkalmazható képességeket fejlesztünk, mellyel megalapozhatjuk a tantárgyspecifikus képességek kialakulását. Pl.: kreativitás, analízis, integrálás, stb.

Foglalkozásainkat tantárgyközi tantárgynak tekinthetjük és fejlesztő eszközként is értelmezhetjük. Óráinkon játékaikkal, utalásokkal lehetőségeket teremthetünk a tantárgyi kapcsolatok megjelenítésére, ismeretalkalmazásra, a tanultak felidézésére, vagy a még ismeretlen fogalmak alapozására. A gyermekek fizikai aktivitásukkal élményt, tapasztalatokat élnek át. A közösségben végezhető tevékenységgel együttműködésre nevelünk, szocializációs képességeket is fejlesztünk.

Tudományos megállapítások a mozgás fejlesztő hatásáról

Az 1960-as években az USA-ban összehívott konferencián használták először a „tanulási zavarok” kifejezést. Megállapították, hogy normál intellektusú gyermekek egy része nem tud teljesíteni az iskolában. Ennek okát minimális agyi diszfunkcióval magyarázták, melyek csak egyes agyi területeken jelentkeznek. Ilyenek lehetnek pl.: a szerialitás (sorrendiség, időbeli lefutáshoz kötött tevékenység), a taktilis (bőrrel érzékelhető), a kinezetikus (mozgással

összefüggő), stb. fejlődés hiánya. Dr. Földi Rita szerint a testséma tanulása, az egyensúly, a téri orientáció, a vizuális, az auditív, a taktilis észlelés és a szerialitás fejlesztésének kézenfekvő megoldása a mozgás tanítása.²

A perceptuomotoros elméletek az összerendeződést, a szenzoros integrációt hiányolják, miszerint az észlelés információi nem kapcsolódnak össze a mozgásvégrehajtási rendszerrel. Elizabeth A. Bates (1947–2003) és Anette Karmiloff-Smith (1938–2016) szerint modularizáció folyik, vagyis a fejlődés során alakulnak ki a gondolkodáshoz szükséges mechanizmusok. Az érzékszervek által észlelt információk összekapcsolását leginkább a mozgás képes összerendezni. 10 éves korig természetes igénye a gyermekeknek a folyamatos mozgás, ami az agyi funkciók kapcsolódását segíti.³ „Éppen ez a spontán, cselekvő tanulás hiányzik a gyerekek mindennapjaiból. A gyermekeknek nincs idejük indirekt módon tanulni, mert minden idejüket elveszi a direkt módon történő ismeretszerzés, amiből épp a cselekvés, a gyakorlati aktivitás, tevékenykedtetés, a játék, a társakkal átélt élmények öröme hiányzik.”⁴

„Anna Jean Ayres (1920–1988), Félicie Affolter (1926–2024) tanulásméleti modelljei a magasabb szintű gondolkodást a mozgásból, a cselekvésből eredeztetik. Colldwel ezt így fogalmazza meg: Semmi nincs az észleletben, ami ne lett volna az érzéketben.”⁵ Már a 20. század elején Jean Piaget (1896–1980) megállapítja, hogy a fejlődés úgy halad, hogy különböző szintek épülnek egymásra. Első szint az érzékszervi-mozgásos szakasz. Ez képi információban megmarad, amiből később a gyermek

elővételezi, anticipálja a mozgás eredményét, ami csak abban az esetben lehetséges, ha volt mozgásélménye, mozgástapasztalata. A környezetben gyakorolt funkciók hozzájárulnak létrehozásához az egyes idegelemek közötti kapcsolatokat, azok maradnak fenn, a többi inger hiányában nem fejlődik.

Dr. Gyarmathy Éva tudományos eredményekre alapozottan javasolja a tanulási képességek mozgásos fejlesztését: „kisgyermekkorától mozgásművészetekkel, stratégiai játékokkal kell körbevenni a gyermekeket”. A mozgás az ember idegrendszeri fejlődésének az alapja, mivel a mozgáskontroll → a kognitív kontroll → az érzelmi kontroll egymásra épülnek.

Véleménye szerint az óvodában és az 1. osztályban három terület fejlesztésével kellene foglalkozni:

- a szenzomotoros fejlesztés, ami mozgáson, érzékszervi ingereken keresztül serkenteni az idegrendszer működését,
- a nyelvi terület, melynek fejlesztéséhez az időiség kialakítása szükséges,
- az algoritmikus gondolkodás, melyben a folyamatok egymásra épülő lépéseit sajátíthatják el a gyermekek.

Komplex fejlesztésben kell gondolkodni, mert bármilyen jó képességű a gyermek, ha a háttérben hiány van (pl.: okos, de ügyetlen), akkor a hiány befékezi egyéni fejlődésének lehetőségeit. Javaslat a szekvenciális, a sorrendiséget követő folyamatos mozgások kialakítása. „Kulturális hidak azok a tevékenységek, melyeket ezerrel kéne nyomni a gyerekek számára, ... hogy ott legyen a mindennapokban az az idegrendszeri fejlődés, melyet az emberiség anno megkapott”⁶

Az alább felsorolt érzékeléseket – a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek esetében – a kutatók fejlesztésre javasolják. Eszközként mozgásos feladatokat jelölnek meg:

- a perceptuomotoros folyamatok kialakítására,
- a szenzomotoros fejlesztésre,
- a nyelvi képességekhez szükséges időiség kialakítására,
- a kinezetikus intelligencia felépítésére,
- a szekvenciális mozgás megtanulására,
- a szerialitás követésére,
- az algoritmikus gondolkodás kialakítására.

Amit „az emberiség anno megkapott”

A címsorban Gyarmathy Évától idézett gondolat a korábbi időkben még élő, megélhető hagyományokra, szokásokra utal, mely játékokon, táncokon, szokásokon keresztül fejlesztette a képességeket.

Megfelelő módszertani kultúrával napjainkban is képesek vagyunk revival módon megtanítani a népi játékokat és a néptáncot. Eszközként használhatjuk a gyermekek képességeinek fejlesztéséhez azt, ami régen mindenki számára átélhető, megtanulható volt. Ezt a tevékenységet beépíthetjük a testnevelési órákba, szakköri keretekbe, de elérhető az alapfokú művészetoktatásban is.

Az órák zene, ének, mondóka kíséretében, tágas, üres terekben, közösségekben folynak. A gyermekeknek a bekapcsolódáshoz, aktivitáshoz minden esetben folyamatos integrációt kell működtetniük az alábbi észlelésekben. Tantárgyspecifikum, hogy foglalkozásainkon mindezek egyidőben, párhuzamosan vannak jelen:

- látás – látja hol van, a következőkben hova kell megérkeznie;
- hallás – instrumentális zenével, énekkel, mondókával szinkronban végez mozgást, alkalmazza kapcsolódó ismereteit;
- tapintás – összefogódzások társakkal, eszközökkel;
- egyensúlyi helyzet megteremtése – folyamatos egyensúlyozás, testük egyensúlyban tartása a mozdulatsorok elvégzése közben;
- testséma pontos ismerete – melyik testrészrel milyen mozdulatfázist valósít meg;
- testhatárok érzékelése – eszközhasználatlalt megtoldott állapotban is – pl.: hol lesz a pásztorbot vége, ha megforgatja;
- a térben történő elhelyezkedés érzékelése – felismerése annak, hogy hol van a helye a közösen megformált alakzatokban;
- érzelmek – a zene hangulatokat keltő hatásának és a társak érzelmi állapotának érzékelése.

A fejlesztő hatás az átlagos, de a kiemelkedő képességű gyermekeknél egyaránt fontos. Esetükben tapasztalhatjuk, hogy az észlelés → felfogás → az ingerekre adott válaszreakciók folyamata rutinossá válik, felgyorsul. Hozzásegíthetjük őket ahhoz, hogy pl.: a tanév végére egy osztályzattal jobb eredményt érhesse el. Osztályaikban a lassabban haladó társaiknak ők lesznek a mintaadók.

Az időráfordításról

Gyarmathy Éva szerint legyen a gyermek folyamatos tevékenységben, melyben jelen van: a mozgás, a ritmus, az egyensúly, a beszédhang megkülönböztetése, a hallás-

fejlesztés, valamint az egyensúly fejlesztését célzó gyakorlatok, hiszen ezekhez a két agyfélteke összehangolt működése szükséges. Legyen a gyermek környezete rendezett, türelmes, alkotó.⁷ Ezeket a tevékenységeket a népi játék, a néptánc együttesen valósítja meg úgy, hogy a gyermekek számára fárasztó gyakorlásokat is élvezetessé, változatossá teszi. Tantárgyunk komplexitásából adódóan egyszerre kínál nagymozgást, zenei fejlesztést, közösségi játékelményt, ismeretalkalmazást, helyzetfelismerést, térérzékelést és eszközkézelést. Integrált képességeket fejleszt, ezért kiváló alapozó, amire könnyebben épülnek rá speciális képzések. A párhuzamosságok miatt időt spórolhatunk vele a gyermekeknek.

Népművészeti hagyományunkból három képességeket integráló terület

A múltból vett mintával játékosan, szóra-koztató módon mehetnek végbe a modularizációs folyamatok, melynek eredményeként javulnak a perceptuomotoros képességek: az észlelés → a felfogás → a megértés.

A népi játékok

A népi játékok énekléshez, mondókázáshoz kötött mozgásreprodukció, szabályismertet, szabályalkalmazást igénylő szocializációs folyamat, mely teret ad a leleménynek és mint ilyen fejleszti a kreativitást is.

A bőséges forrásanyagból a gyermekek korának és fejlesztési igényének megfelelő játékot választhatunk. Vigyázzunk azonban arra, hogy nem működik a játék, ha szabálya meghaladja az aktuális képességszintet, vagy ha már túlhaladták azt! Jól választottunk, ha

a csoport többsége játszik. Bármilyen akadályoztatás esetén a közösségnek az egyénre húzó hatása van.

Ünnepek, szokások, hétköznapok

Aszerint, hogy mit ünneplünk, különböző szokásaink alakulnak ki. Régen ismertek voltak az ünnepekhez köthető, egymásra épülő cselekvések és azok módozatai. Elődeink tudták, milyen ruhát illik felvenni, milyen ételleket fogyasszanak, a megelőző napokban milyen munkákat végezzenek el. Kialakult az algoritmikus gondolkodás.

Ismerték a szokásokhoz köthető dallamokat, táncokat. Az esztétikai igényt kielégítő tárgyak szépsége (ünnepi viseletek díszítettsége, ünnepi ételek mivessége), a hétköznapi tárgyak elkészítése (faragott használati tárgyak, öltözetek), a háztáji gazdálkodás kétkezi munkája, finommotorikai képességeket is fejlesztett.

Néptánc

Valamikor általánosan, minden emberre igaz volt, hogy a korábbi ismereteiből összerakta (anticipálta), magas szintű kinésztetikus intelligenciával létre hozta azt a mozgássort, melyet a mulatozásokban improvizált, melyet saját táncaként ismert a közösség. Közben párjához, társaihoz is igazodott, ha kellett módosított az elképzelése, a táncszokások szabályai szerint alkalmazta ismereteit. Önállóan alkotott ritmikai játékokat, énekelt, csujogatót, költött négy soros versikéket, melyeket a dallamok

szerkezetéhez igazítva, mindenki számára hallhatóan, fennhangon elmondott. Mindez szocializációs folyamat.

Képességeink, ismereteink behatárolják az improvizációink tartalmát. Ezzel mindenki azt a szintet gyakorolja, ahol éppen tart. Idővel a játékok „elunásához” hasonlóan itt is megjelenik a továbblépés igénye, az új elemek beépítésére irányuló törekvés a társak érdekesebb, nehezebb megoldásainak mintájára. A nehezebb mozdulatok beépítésére irányuló próbálkozás képességfejlődést eredményez. Az elemek bővítésének nincs felső határa.

Az algoritmikus gondolkodás kialakításához jó eszköznek bizonyulnak a néptánc gyakorlófolyamatai.

A kutatási eredmények és a gyakorlati tapasztalatok összeírása

A néptáncpedagógusok nap mint nap tapasztalják, hogy a mozgásdeficit kiküszöbölésére irányuló néptáncoktatási gyakorlat fejlesztő hatású, és részben vagy teljesen megszüntethetők vele különböző tanulási zavarok.

A közelmúltban mérésekkel bizonyították, hogy egy első osztályba akár 5 év fejlettségi különbséggel is érkezhetnek gyermekek. Lehetnek közöttük 2,5–3 éves idegrendszeri fejlettségűek is, akiket még a mondókázás, a ringatók tevékenységei kötnek le, nem képesek teljesíteni az iskolai követelményeket. Az iskola pedig nem tudja bevonni őket, így alakulnak ki a kategorizálások, pl. SNI, ADHD, stb.⁸ Ha elfogadjuk, hogy az atipikus viselkedést okozhatja nem megfelelően fejlett idegrendszeri működés, akkor rendkívül nehéz differenciálási feladat előtt állunk.

A fent idézett gondolatok mellett Nagy József is arra hívja fel a figyelmet, hogy „a reformpedagógiai irányzatok egyik alapvető jellemzője a cselekedtető nevelés, oktatás, képzés ... cselekvő tanulással. Ennek lényege, ... drillszerű gyakorlás nélkül működtetik a fejlesztendő motívumokat, szokásokat, készségeket, képességeket, ismereteket. Ennek sokféle előnye van különösen gyermekkorban ...”. Állásfoglalása szerint minden új tudásnak léteznek kritikus előfeltételei: kritikus motívumai, készségei, képességei, ismeretei, ezért a tananyag elsajátításának kritikus előfeltételét képező motívum- és tudásrendszert kell fejleszteni.

Amikor a népi játék, néptánc lehetőségeivel élve olyan gyakorlatot vihetünk be az iskolákba, mely a kritikus motívumok kialakításához jelentős segítséget ad az osztályokat tanító kollégáknak, a fejlesztő pedagógusoknak. A múltból vett minta szerint is vegyes volt az együtt játszó gyermekek életkora, fejlettségi szintje. Ha a szabályokon belül egyszerűsített feladatot adunk, a hiányokat mutatók felzárkóztathatók a többséghez. A többségi motiváltság is fenntartható, ha ugyanazon képességek fejlesztéséhez újabb játékot kínálunk. Mindezeket addig folytatjuk, míg felzárkóztatunk mindenkit a továbblépés minimális szintjéhez.

Ez a tantárgy nem teljesítményorientált, időt is ad a gyermekeknek. Segítségadással támogatjuk a bekapcsolódásukat, a játék sikerélménnyé válik. Kialakul a belső igény az újra átélésre, az ismétlésre, így a gyermek maga lép rá a számára hasznos útra.

Amiről külön is érdemes szót ejteni

Diszlexia

A Gyógypedagógiai Lexikon a diszlexia javítására mondókázást javasol.

A kiszámolók, a mondókák a népi játékok jellemző kísérői, a ritmikus mozgás vezérlői, az alaplúktetést adják.

Az irányok

Keverésük betűtűvesztést eredményez.

A tánc elsajátításához horizontális viszonyításban fontos a testoldal ismerete, de a térben történő elhelyezkedést is tudatosítani kell, aminek a meghatározása lehetséges a sztenderd (állandó) rendszerben is, de a relatív (a velünk mozgó) térben is. Vertikálisan a „fönt-lent”-tel a súlypont mozgását értelmezzük. Ismeretük a közös tevékenységnek, az aktivitásának elengedhetetlen feltétele. A vízszintes és függőleges síkok együttes kezelése a térlátást fejleszti.

Diszgráfia

Kiküszöbölésére ajánlott törekedni a gyermek nagyfokú észlelési aktivitására. Foglalkozásaink egyidőben sokféle képességet érintenek. A tevékenység során kialakuló modularizációs folyamatok fejlesztik az észlelési aktivitást.

Diszkalkulia

Csökkentésére általános képességfejlesztést javasolnak a gyógypedagógusok. Ez a táncban adott, mivel egyidőben történik az izomrendszer működtetése, a zenéhez történő alkalmazkodás, a térben elfoglalt helyek, helyzetek követése, a kapcsolattartás a társakkal, eszközökkel, a szerialitás megtartása, a perceptuomotoros rendszer működtetése, teret kap az algoritmikus gondolkodás, stb.

ADHD

A figyelemzavaros hiperaktivitást tevékenységben tartással lehet jutalmazni.¹⁰ Tantárgyunknál az átgondolt óraszervezéssel az idő kihasználása, a teljes osztály aktivitásban tartása rendkívül magas, 90% feletti értéket mutat. A gyermekek tevékenykedtetése folyamatos.

Az időiség érzékelése

Jelenleg nem ismert az agyban ennek külön megjelölhető területe. Az időiség cselekvéssel alakítható ki, mely a nyelvi képességek alapvető feltétele.¹¹

Időzített mozdulatokkal, időhöz rendezetten táncolunk. A tánc zenéhez kötött mozgássor, melynek reprodukálása a minta követésével csak az adott pillanatban, tökéletes másolással lehetséges. Az óra végi áttekintés, az órai események összefoglalása, az értékelések, a dicséretok – az örömmélmény fokozása mellett – az időiség kialakulását is segítik.

Tanulási zavarokra utaló jelek

Balogh László szerint a tanulási zavarok tünetei két fő csoportba sorolhatók: teljesítmény- és viselkedésszerű problémák. A tanulási nehézségekkel küzdők nem tudják teljesíteni a követelményeket, kudarcaik gyakran viselkedési problémákban, agresszivitásban, vagy éppen szorongásban nyilvánulnak meg.¹²

Mozgáséretlenség

A mozgáskoordináció nehézségei nemcsak a nagymozgások összerendezetlenségében, az egyensúly bizonytalanságában mutatkozhatnak meg, hanem a finommozgások terén is jelentkezhetnek. Ez utóbbi jelentősen nehezítheti az írásmozgás pontos kivitelezését.

Jellemző a kusza írás, a nehézkes és görcsös írásmód, az egyenetlen betűnagyságok.¹³

Viselkedési zavarok

Az aktivitás területén mutatott impulzivitás és hiperaktivitás. A gyermekek nem tudnak nyugodtan ülni, aktivitásszintjüket szabályozni, zavarják az órát, más gyerekek tevékenységét. Alacsony toleranciával rendelkeznek.¹⁴

Figyelemzavarok

Hullámzó, változó intenzitású figyelem. A beérkező ingerek közül a gyermek képtelen szelektálni vagy éppen ellenkezőleg, megtapad egy-egy folyamatnál.¹⁵

A mozgáséretlenség javítása néptánc

A mozgás állapota, a mozgások kivitelezése, azok összerendezettségének mértéke, már a beiskolázás előtt megmutathatja, hogy fennáll-e a veszélye a tanulási nehézségeknek, tanulási zavaroknak. Pályafutásom alatt néptáncpedagógusként arra törekedtem, hogy a gyermekek az óráimon az átélt mozgástapasztalaton keresztül javíthassák mozgászavar tüneteiket, és ezzel közelebb juthassanak a magasabb szintű fogalmi gondolkodás kialakulásához.¹⁶

A népi játékok tárházából olyanokat célszerű választani, melyek a korábbi években hiányosan fejlődő mozgáskészség utólagos gyakorlását lehetővé teszik. Így a különböző mozgásfejlettségi hiányosságokhoz visszavezetjük a gyermekeket, lehetőséget biztosítunk annak gyakorlására. A gyermekek a játékműveken keresztül megtapasztalhatják az érzékletet, ami végül az észleletet fogja javítani. Létre jön a modularizáció, aminek

következtében kialakulnak a szükséges modulok, a mozgás megtanulása visszahat a kognitív fejlődésre. A mozgás idegrendszerükre gyakorolt hatásával javíthatjuk tanulási teljesítményüket.

A magyar néptánc individuális jellegéből következik, hogy differenciálásra ad lehetőséget. Táncink motívumgazdagsága az egészen egyszerűtől a rendkívül bonyolultig terjed. Ezekből a néptáncpedagógus a megfelelő választhatja, egyszerűsítheti, vagy dúsíthatja a személyre szabott feladatokat a gyermek fejlettségének megfelelően. Ezeket irányítással, önállóan is gyakoroltathatjuk, így mindenki a saját üteme szerint haladhat. Óráinkon megvalósítható az, amire a tantárgyi keretek, a tananyag ütemezése miatt csak mérsékelten adnak lehetőséget: újra és újra visszatérhetünk a mozgásdeficitok fejlesztéséhez addig, amíg az érintett gyermek a kívánt szintet el nem éri. Mindez a társakkal integráltan, a közös játék, illetve táncélményen keresztül történik.

Mint az az elmondottakból látható, a fejlesztőpedagógiában megjelölt mozgászavarokra a néptáncoktatás gyakorlatában különböző megoldások állnak rendelkezésre. A művészetoktatásban összegyűjtött tapasztalataink¹⁷ itt kiegészülnek az általános iskolai testnevelésbe integrált órákon megfigyelhetőkkel.

Testséma kialakulásának zavarai

A tánc tanulásakor minden tagunk, minden testrészünk tartása, helyzete, ritmizált mozgatása, pontos követése maga a tánc. Pontos megnevezésük kialakítja a testsémát. Jellemző, hogy a testrészeket valamilyen módon meg is érintjük, melyek gyakran hallhatóvá válnak, egyedi hangzásuk

van: tapsok, csettintések, csapások testrészen/csizmán, dobbantások, stb. Ezek az időzítetttség követése mellett, hallás után is megerősítik a testrész helyes használatát. Pl. más a kézzel végzett mozdulat hanghatása ha tapsolunk, vagy ha ujjainkkal csettintünk.

Az összekapaszkodások módozatai térformákba rendeződve a párral, a csoporttal ugyancsak a testrészek megjelölésével, azok tudatos használatával jönnek létre. Eszközökkel is érintünk testrészeket. Mindezek a teljes csoportnál láthatók, így ha a gyermek nem tudja követni a „mit” és/vagy a „hova” feladatokat, ez azonnal javítható, a helyes megoldást pedig az érintés érzete visszacsatolja az idegrendszernek. Az együttesen végzett gyakorlatoknál a pedagógus mintaadása, a társak helyes megoldásai segítenek a séma kialakulásában.

Kialakulatlan, keresztezett dominancia

Mind a kevert, mind a keresztezett dominancia a mozgáson kívül okozhat tanulási nehézségeket is, mivel mindkettő nehezíti az olvasás, az írás és a számolás elsajátítását. Az ilyen gyermek nem tudja megkülönböztetni teste jobb és bal oldalát, nem tudja megmondani, saját magához képest merre van fent és lent, előre és hátra, jobbra és balra.¹⁸

Az irányok című fejezetünket kiegészítve, az autentikus táncainkról elmondható, hogy csak kevés esetben cserélhető fel az oldaliság. A testoldal cseréjénél a szabály tükrösszimmetriás analogizálása lép érvénybe, amit testoldali tudatosság nélkül nem lehet kivitelezni. Tévesztése ugyanúgy látható, mint a fönt-lent súlypontmozgások nem megfelelő gyakorlása. Ezt minden pillanatban a csoport együttes

lücktetésének képéből minden gyermeknél követni és szükség esetén javítani tudja a pedagógus. Így a gyermek a társak által helyesen használt oldaliságra és súlypont-mozgásra támaszkodva begyakorolhatja, megtanulhatja a helyes irányokat, ami segíti pl.: a fűzetvezetést, az írást, az olvasást, az írásban végzett számolási műveleteket, stb.

Téri-idői orientációs nehézségek

A tánc, a játék folyamatában pontosan tisztában kell lenni azzal, hogy a térben és az időben hol helyezkedünk el. Az ebben való tájékozódás az együttes tevékenységbe való bekapcsolódás feltétele, melyeket a megismert táncszokások szabályoznak. Az időben a megfelelő helyre érkezés kialakítja a tájékozódás képességét.

A mozgás terjedelmének, sebességének, erejének, ritmusának együttes érzékelésének kialakulatlansága, vagy hibás működése

A felsorolt elemek változatossága, a terjedelem mértéke (pl.: szűkített, vagy szélesített gesztusok), sebessége, ereje, vagy dinamikája, ritmusa teszi mássá a falvak táncait, különbözteti meg stílusait, előadásmódjukat. A stílusjegyek gyakorlása a tánc elsajátításának folyamatához tartozik, következőképpen kialakulnak, begyakorlódnak a terjedelmét, erőfokát, sebességét és ritmikaiját szabályozó idegrendszeri működések.

Bizonytalan egyensúlyi reakciók (kibillenés bokában, törzsben, egyensúlyozáskarral)

A tánc folyamatos egyensúlyozás egyéni, párosan, csoportosan és eszközhasználatlaltal is. A táncot úgy is felfoghatjuk, mint

egy egyensúlyjátékot, amiben az egyensúlyi helyzeteket kibillentjük, újraalkotjuk, azokat változtatjuk. Az egyensúlyi helyzet folyamatosan változik, megtalálása minden mozdulatfázisnál szükséges. Ebben az értelemben a tánc egyensúlyozási gyakorlat.

A speciális súlypont alátámasztási helyzetekkel és ezek időtartamhoz kötött megtartásával az egyensúlyozást fejlesztjük például:

- az egy lábon / sarkon / lábujjhegyen / külső talpélen állásokkal,
- az ugrásból érkezéssel, a talajfogással,
- a forgásokkal (egyedül / párban / csoportosan),
- az eszközmozgatásával megváltoztatott egyensúlyi helyzetekben (botforgatás).

Merev térdekkel végrehajtott ugrálás

A magyar néptánc „tudott testtartása” az enyhén hajlított térd, mely stabil alátámasztást, jó rugózást biztosít. Ez az improvizációhoz, a bármilyen irányú elmozdulás megindításához szükséges, mely a merevséget kizárja. Ennek elsajátítása egyes esetekben évekig is eltarthat, de minden esetben megvalósul.

Ehhez a testtartáshoz adódik a vertikális mozgás, a súlypont süllyedése, illetve emelkedése, ami a térd, a boka hajlításával, nyújtásával vagy ugrással keletkezik. Az elrugaszkodás, a talajfogás is térdhajlítással jön létre. A súlyponti mozgások különböztetik meg például az új stílusú táncokat az archaikus rétegektől. A csoportkép egységes lücktetése alapvető stíluskövetelmény a pedagógus felé. A térdmunkát kontrolláló figyelem kialakul, gyakorlással beidegződik, idővel reflexszerűen is megvalósul.

Az ugrós típusú táncoknál, mely a kisgyermekek tanításánál jellemző, rendkívül kellemetlen érzést okoz talajfogáskor a merev térd, így annak hajlítása szükséges gyakorlattá válik a rossz érzések elkerüléséhez. A táncoló gyermek magától akarja majd hajlítani lábát, ami idővel bevésődik a mozgásába, létre jön az idegrendszeri modularizáció.

Kikerülés helyett ráugrik, rálép vonalakra, akadályokra

Az eszközös táncok alapozásához, a kisgyermekek koordinációjának fejlesztéséhez játékos „vonalgyakorlatokat” használunk. Eszközei a krétavonal, a szalagcsík, a gumipertli, a babzsák, a kötél és a hullahopp karika. A gyakorlatokban rá-, mellé-, fölé- és közé léptetjük őket. A gyermek ezzel gyakorolja a tárgyakhoz viszonyított mozdulatait, szabályozza az irányokat. Egy bizonyos biztonság elérése után földre helyezett pásztorbotok, vagy táncához használt üvegek fölött táncoltatjuk őket.

Kifinomulttá válik a súlyvétel téri elhelyezése, a motívumok megvalósításával tudatosan ki kell kerülni egyes területeket, a mozdulatirányok megvalósításához a padozat egyes pontjait, amit eleinte jelölünk, később emlékezetből el kell képzelnie, mintegy rávetítve a padozatra. A táncok plasztikusságát a mozdulatok irányba vezetése adja. Követnie kell a társ súlyvételének helyét is, akinek a lábaira nem lépünk rá. A társak súlytalan végtagjait is ki kell kerülni, de még azt is kalkulálni kell, hogy a következő megvalósított mozdulat a tér melyik pontjára érkezik. A gyermek tehát tánc közben folyamatosan irányítja, pontosítja mozdulatait, a társak tévesztésénél korrigál.

Zárt lábak helyett terpeszben ugrál

A motívumok megkülönböztetéséhez tudatosan kell használni a pozíciókat, melyek a zárt és nyitott terpeszállások variációival jönnek létre. A tánc reprodukálásával ráirányul a gyermek figyelme a zárt és nyitott helyzetek változtatására, így a zárásra is. Megtanulja, hogy a lába akkor van zárva, ha ezt szemkontroll nélkül érzi.

Előre bemutatott mozgást nem képes reprodukálni, annak sorrendjét vagy ritmusát tartani

Az órai gyakorló folyamatok, a motívumok tanulása, a koreográfiák betanulása, bemutatása reprodukálási folyamat, melyben kötött a sorrend, a ritmus, tehát előre meghatározott folyamatokat gyakoroltatunk. Elsajátításával képessé tesszük a gyermeket arra, hogy a mozdulatokat analizálja, a folyamatot megjegyezze, szintetizálja, egész testével hibátlanul reprodukálja. A sorrendiség, vagy a ritmus tartásához a társak mozgása, az esetleg mellé állított mintaadó segítő társ ad mankót. Először csak a bekapcsolódás képessége lesz meg, majd a gyakorlással kialakul a sorrendiség megjegyzésének képessége is.

Tárgyakat nem tudja szemével követni, a szemfixációja pontatlan

Az eszközös, ún. ügyességi táncok megtanulásával ez fejleszthető, melynek tanítását kisgyermekkorban kezdjük. Gyakori a bot, üveg, keszkenő, kalap stb. alkalmazása. Használatuk feltétele a szemmel történő követésük, mivel ezek az ügyesség, a virtuozitás megmutatásának kellékei. A tánc funkcionálisan köréjük szerveződik. Az eszközök szerepe frekventált, ennek megfelelően helyzetük minden pillanatban szemmel

kontrollált kell legyen. Kikerülésük, vagy ütköztetésük, a balesetek elkerülése érdekében kialakítja a szemmel követés képességét. A pástorbotok levegőben leírt útvonalanál még az sem cserélhető fel, hogy a bot melyik végét kell tekintettel követni. Ez kihívás, ezt minden gyermek szeretné megcsinálni, ezért gyakorolja. Fejlesztő hatásáért a lányoknak is megtaníjtuk.

Az eszközök jellemző téri útja a fektetett nyolcas, melynek fejlesztő hatása különös jelentőséggel bír.

A labdát máshova dobja vissza

A képzés része a koordinációfejlesztés, a megfigyelőképesség fejlesztése. Különböző képzési célok elérését szolgálhatják a labda és/vagy a babzsák különböző szabályok szerinti adogatására kidolgozott gyakorlatok, melynek megvalósításához az eszközök mozgásának pontos figyelemmel követése, célba érkeztetése szükséges.

Kezeit, lábait, szemeit keverve preferálja

A mozdulatsor reprodukálásával preferált sorrendiséget kell alkalmazni: mindent a megfelelő helyen és időben. Ezt gyakoroltatjuk, ezek helyes alkalmazása, megvalósítása eredményezi a tánc reprodukálását. A gyermek a tanulás során analizál, a gyakorlás során szintetizál, a zenére történő együttes mozgás során pedig folyamatosan kontrollálja a helyes időzítést. Így begyakorolja a kéz-láb-szem követésének helyességét.

Nagymozgásai koordinálatlanok

A tánc nagymozgásos koordinációs gyakorlat, így annak fejlesztő hatása a nagymozgásra evidens.

Finommotorikája, manipulációja, tónustalan, kézfogása, markolása renyhe (madárfogásra képtelen)

A madárfogást már a legegyszerűbb gyermekjátékoknál is el kell sajátítani ahhoz, hogy a játék működőképes legyen. A társsal való összefogás, az összekapaszkodás kizárja a tónustalan kézfogást, az erőviszonyok szükségessé teszik a madárfogás elsajátítását. Ahhoz, hogy egy páros forgást, vagy egy kört forgás közben a centrifugális erő ellenében megtarthasson, nagy erőt kell kifejteni a kézben és a teljes testben. Az eszközös táncok is erősítik, tudatosítják a kéz mozdulatait, fogásait. Az ujjak között forgatott bot a finommotorikát fejleszti.

Veszélyérzet teljes hiánya

Az eszközös táncok mutatványos elemeinek szükséges része a veszélyhelyzetek érzékelése, felmérése, a mozgáselemek átgondolt, balesetet elkerülő, fegyvelmezett megvalósítása. A botolók – a táncmotívumok mellett – korabeli harcelemekből, szűrő, vágó, védekező mozdulatokból épülnek fel. Ezek fegyverrel végezve, funkciójukban alkalmazva élet-halál harc elemei voltak. Ha „csak” egy bottal imitáljuk ezeket a mozgásformákat, akkor is kellő körültekintésre, a veszélyek felmérésére és tudatos kerülésére van szükség. A veszélyhelyzet érzékelése bizonyosan kialakul egy ilyen jellegű tánc tanulásakor, részben az önvédelem, részben a társak megóvása érdekében.

Az antagonista izmok együttműködési nehézségei

A mozdulatok végrehajtása során az antagonista izmok működtetése, trenírozása folyamatos. Készítő hatása van a csoportos

tevékenységből adódó együttműködési akaratnak, az inspiráló zenének, melyek a mozgást még vonzóbbá, élvezetesebbé teszik. Az antagonistá izmok együttműködését a tánc örömeiménye készíti.

Térben-időben rosszul tájékozódik, elégtelen orientációs képességekkel rendelkezik

A saját testen, térben és síkban való tájékozódás az óvodás és kisiskolás kor mindennapos feladata, mely megalapozza a kognitív folyamatokat, illetve az időbeli orientációt. Ez a tipikus fejlődésmenetű és a sérült gyermekek fejlődésében, fejlesztésében egyaránt fontos helyet tölt be, ezért szükséges ezt minél többször, minél változatosabb helyzetben gyakorolni.¹⁹

A korábbi fejezetekben bemutattuk az irányok, az időiség, a térben való tájékozódás egyénenkénti követelményeit. Erre ráépül a csoportosan létrehozott geometriai alakzatok közös megformálásának feladata, ezek állandó kontrollálása. Mind a játékban, mind a táncban a helyzetfelismerés, a szabályalkalmazás, a téri tájékozódás, az orientációs képességeket trenírozza. A gyermekek folyamatosan változó térben keresik meg helyüket, közösen hoznak létre testükkel megformázásra kért alakzatokat. A formát öltött helyzeteket a nagy tér arányaihoz igazítják, az instrukciók alapján elhelyezik. Így jön létre a térformák adta változatosság, a külső szemnek követhető esztétikai élmény.

Hiányos, vagy pontatlan a vizuális, az auditív, a taktilis és kinezetikus percepciója
A tánc percepció révén valósul meg. A tér, az idő, a társ és a táncra vonatkozó szabályok megfelelő sorrendiségével. A gyermek

erősen motivált az aktivitásban, szeret játszani, táncolni. Folyamatosan mellette vannak a társak, a helyes minta, a velük együtt végzett tevékenység rávezeti a hiányos elemek pótlására, javítására készíti, ami végül az érzékelésének javulását eredményezi.

Nyelvi, grammatikai képességei gyengék, beszéde késik, beszédhibás

A ritmushoz, az időhöz kötött mozgás szükségszerűen kialakítja az idő érzékelését, az ahhoz való alkalmazkodást, a pontosságot. A mondókák, a táncban megjelenő közös éneklések mozgáshoz kötöttsége a beszéd időben érzékelésének speciális eszköze, lehetőség annak gyakoroltatására. A táncot gyakran kísérik csoportos énekléssel, ami a grammatikai képességeket fejleszti.

Tartási, statikus és tónusszabályozási rendellenességek

Ezek észlelésénél szakemberhez kell irányítani a gyermeket, de differenciáltan integrálhatjuk, támogatást adhatunk izomzata erősítésével.

Viselkedési, együttműködési zavarok

Fejlesztői szemmel az áábbi viselkedésformák lehetnek jelzésértékűek a gyermekeknek:

- öntörvényű,
- környezet szabályait nem tartja be,
- az instrukciókat nem, vagy nehezen fogadja el, nem tartja meg,
- a feladathelyzetekből kilépési akciói vannak,
- dacos, ellenálló, agresszív,
- szorongó, passzív.²⁰

A magyar néptánc nem jön létre együttműködés nélkül. Bár előadásmódjában sok esetben individualista, a táncszokások egymásra figyelmet, alkalmazkodást tesznek szükségessé, mely gátolja az öntörvényű viselkedést. A tánc ismerete mellett megéléséhez az ún. táncszokások (melyek területenként változnak) szabályozzák a táncázakat, az improvizatív ismeretalkalmazást, mely a táncórákon is megjelenik. Be nem tartásuk természetes kizáródás a közösségben megszülető élményekből. A tánc örömeinek megélése készítés az alkalmazkodásra, a szabályok betartására.

A közösség megtartó ereje, az átélhető élmények segítenek a gyermekeknek benne maradni a feladathelyzetben. Az együttműködést serkentő tevékenység idővel kizárja a kilépési akciókat, a negatív devianciát mutató viselkedéseket. Gyakorlati tapasztalat, hogy ezek idővel feloldódnak, megszűnnek.

Figyelemzavarban és a motiváltságban mutakozó eltérések

Az észlelhető zavarok:

- a figyelmi idő rövidülése,
- a figyelem elterelhetősége, hullámozása, csapongása, megtapadása,
- az indítékszerű viselkedés,
- a tevékenységek gyors változtatása, félbehagyása, be nem fejezése,
- a természetellenes tartások, fejtartások, szemmozgások, görnyedt testtartás,
- a sztereotipikusan ismétlődő mozgások, mozdulatok,
- a nem adekvát hangok hallatása, bizarr, meghökkentő viselkedés,
- a szorongás, agresszivitás, tic stb.²¹

A néptánc szeretetével erősen motivált állapotban vannak a gyermekek. Ha a népi játékokon keresztül már megtapasztalták az átélhető élményt, akkor jellemzően nem akarnak kimaradni belőle, ezért nem lépnek ki a folyamatból. A táncban való aktivitásuk kizárja a fenti viselkedésformák tartós jelenlétét, a szorongást, az agresszivitást, stb. Ha koreográfiát táncol, akkor a közös alkotás miatt, ha pedig improvizál, akkor a bekapcsolódás lehetőségének megtartásáért. A foglalkozás, a tanóra készítését ad mindezek javítására, javulására. Ezekben a helyzetekben arra kell törekednie a pedagógusnak, hogy a figyelemtartás kezdetekben rövid idejére a sikert, az örömet átélhesse a gyermek.

A tánc testépítő, rendkívül intenzív sporttevékenység. Eltereli a figyelmet a sztereotipikus mozgásokról azzal, hogy folyamatosan más-más mozgásos feladatot ad.

Zárszó

Korábbi időkben minden népcsoportnak megvolt a maga jellemző, jellegzetes tánca, amit minden ember ismert és művelt. Feltehető a kérdés, lehetséges-e, hogy a zenére végzett mozgás eleve azért alakult ki, mert az általa megélhető élmény egy idegrendszeri szükséglet kielégítésének eszköze volt?

Ma már az emberek úgy vallják: nem tudnak táncolni. Mi történik, illetve mi nem történik a tánc hiányának elszorodásával az egyén fejlődésében? Ha a kutatási eredmények és a gyakorlati pedagógia, mint az egymást kereső idegnyúlványok összekapcsolódnak, akkor tudatosan alkalmazott pedagógiai eszközként használhatjuk a népi játékok, a néptánc tanítását az atipikus és

tipikus gyermekek tanulási sikerességének javítására. Az így szervezett foglalkozások hozzájárulnak a test, a lélek, a psziché, a kognitív és az affektív képességek harmonikus fejlődéséhez. Ebből eredően holisztikus, mert egységesíti ezeket. Tánc közben a mozdulatok folyamatossága, szerialitása, a téri pozíció állandó változtatása segít abban, hogy testünket, önmagunkat másképp lássuk, érzéseinket, gondolatainkat másképp éljük meg, ezáltal a külvilág ingereit

is különböző alternatívákban érzékeljük, és adaptív választ adhassunk rájuk.

A néptánc fejlesztő hatása révén magasabb életminőséget lehet megalapozni. Elmondható tehát, hogy a népi játék és néptánc hozzáértő néptánc szakos pedagógusok bevonásával eredményes pedagógiai eszköz az óvodákban és az iskolákban. Gyermekebarát élménypedagógia, melyben a gyermek „csak” az együtt megvalósuló játék-tánc élményét éli meg.

Felhasznált irodalom

- BALOGH László: A tehetséges tanuló esélye: integráció és differenciálás együttesen, *Alkalmazott pszichológia*, 8. évf. 2. szám, 2006.
- FÖLDI Rita: *Tanulási zavarok és mozgásfejlődés összefüggései*
<https://www.youtube.com/watch?v=PIEN2BacB2o> (Letöltés: 2025.03.02.)
- FURÁKNÉ Mózes Lilla – KUN Katalin: Lehetséges eszközünk a népi játék és a néptánc a személyiségfejlődésben, az alap kultúrtechnikák kialakulásában, fejlesztésében, *Tudásmenedzsment a Pécsi Egyetem Emberi Erőforrás Fejlesztési Karának periodikája*, 17. évf. 1. szám, 2016. április, 206–217.
- GYARMATHY Éva: *A tanulási zavarok tünetei*
http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tanulk_s_tanulcsoportok_megismerse_kiemelt_figyelmet_ignyl_tanulk/a_tanulsi_zavarok_tnetei.html (Letöltés: 2025.03.01.)
- GYARMATHY Éva: *A zavarok kialakulásának megelőzése*
<https://www.youtube.com/watch?v=oUqleeBkkBg> (Letöltés: 2025.03.01.)
- GYARMATHY Éva: *Versenyképes gyerekek – tanítási zavarok*, Apaidó Podcast 26. adás, <https://www.youtube.com/watch?v=lcCENPORGLQ> (Letöltés: 2025.03.03.)
- GYARMATI Orsolya: *Keresztdominancia, kevert dominancia: különleges képesség vagy probléma?*, 2016.05.19.
<https://csaladhalo.hu/hatter/keresztdominancia-kevert-dominancia-kulonleges-kepesség-vagy-probléma/> (Letöltés: 2025.03.01.)
- KUN Katalin: *Fürkész 4D módszertani füzet pedagógusoknak*, TÁMOP 3.1.17-15-2015-0004, Kenderke Református Alapfokú Művészeti Iskola, Tata, 2015.
- KUN Katalin: *Alapkészségek fejlesztési lehetősége a népi játékok és a néptánc tanításával*, *Tudásmenedzsment a Pécsi Egyetem Emberi Erőforrás Fejlesztési Karának periodikája*, XIII. évf. 1. szám, 2012, 88–97.
- NAGY József: *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*, (Letöltés 2025. 04. 05.), <https://m.mozaik.info.hu/Homepage/pdf/preview/MS-9320.pdf>
- Orientációs képességek fejlesztése*
http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Allatasszisztalt_foglalkozasV2/6423_az_orientcis_kpessgek_fejlesztse.html (Letöltés: 2025.06.24.)
- PORKOLÁBNÉ BALOGH Katalin – BALOGH László: *Tanulási zavarok tünetei*, http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tanulk_s_tanulcsoportok_megismerse_kiemelt_figyelmet_ignyl_tanulk/a_tanulsi_zavarok_tnetei.html (Letöltés: 2025.03.01.)

- ¹ Kun Katalin: *Fürkész 4D módszertani füzet pedagógusoknak*, TÁMOP 3.1.17-15-2015-0004, Kenderke Református Alapfokú Művészeti Iskola, Tata, 2015
- ² Földi Rita: *Tanulási zavarok és mozgásfejlődés összefüggései*
<https://www.youtube.com/watch?v=PIEN2BacB2o> (Letöltés: 2025.03.02.)
- ³ Uo.
- ⁴ Furákné Mózes Lilla – Kun Katalin: *Lehetséges eszközünk a népi játék és a néptánc a személyiségfejlődésben, az alap kultúrtechnikák kialakulásában, fejlesztésében, Tudásmenedzsment a Pécsi Egyetem Emberi Erőforrás Fejlesztési Karának periodikája*, 17. évf. 1. szám 2016. április 206–217.
- ⁵ Uo.
- ⁶ Gyarmathy Éva: *Versenyképes gyerekek – tanítási zavarok*, Apaidő Podcast 26. adás <https://www.youtube.com/watch?v=lcCENPORGLQ> (Letöltés: 2025.03.03.)
- ⁷ Gyarmathy Éva: *A tanulási zavarok tünetei*,
http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tanulk_s_tanulcsoportok_megismerse_kiemelt_figyelmet_ignyl_tanulk/a_tanulsi_zavarok_tnetei.html (Letöltés: 2025.03.01.)
- ⁸ Gyarmathy Éva: *A zavarok kialakulásának megelőzése*, <https://www.youtube.com/watch?v=oUqleeBkkBg> (Letöltés: 2025.03.01.)
- ⁹ Nagy József: *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia* (Letöltés 2025. 04. 05.), <https://m.mozaik.info.hu/Homepage/pdf/preview/MS-9320.pdf>
- ¹⁰ Földi: *Tanulási zavarok...*
- ¹¹ Uo.
- ¹² Balogh László: *A tehetséges tanuló esélye: integráció és differenciálás együttesen*, *Alkalmazott pszichológia*, 8. évf. 2. szám, 2006
- ¹³ Porkolábné Balogh Katalin – Balogh László: *Tanulási zavarok tünetei*
http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tanulk_s_tanulcsoportok_megismerse_kiemelt_figyelmet_ignyl_tanulk/a_tanulsi_zavarok_tnetei.html (Letöltés: 2025.03.01.)
- ¹⁴ Uo.
- ¹⁵ Uo.
- ¹⁶ Furákné – Kun: *Lehetséges eszközünk...*
- ¹⁷ Uo.
- ¹⁸ Gyarmati Orsolya: *Keresztdominancia, kevert dominancia: különleges képesség vagy probléma?*, 2016.05.19. <https://csaladhalo.hu/hatter/keresztdominancia-kevert-dominancia-kulonleges-kepesseg-vagy-problema/> (Letöltés: 2025.03.01.)
- ¹⁹ *Orientációs képességek fejlesztése*
http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Allatasszisztalt_foglalkozasV2/6423_az_orientcis_kpessgek_fejlesztse.html (Letöltés: 2025.06.24.)
- ²⁰ Furákné – Kun: *Lehetséges eszközünk...*
- ²¹ Uo.





MEGYERINÉ RUNYÓ ANNA

Szenzomotoros fejlesztési lehetőségek az iskolakertben

Bevezető gondolatok

Főiskolánkon (Apor Vilmos Katolikus Főiskola) évek óta tervezés alatt van az iskolakert kialakítása, melyre két évvel ezelőtt – egy kis gyógy- és fűszernövénykert kialakításával – a gyakorlatban is sor került. Tavaly pedig elkezdődött másik két helyszínen, más arculattal egy-egy kiskert kialakítása. Idén mindkét helyen megkezdődött a kivitelezés fázisa, így egyre több lehetősége nyílik oktatóinknak a kurzusok szabadterén – iskolakertben – történő megszervezésére, megtartására. Több kurzus bekapcsolása is lehetséges, ezek közül a közvetlen segítő célú kurzusok közé tartozik a Mentálhigiénés közösség- és kapcsolatépítő MA szakhoz tartozó tárgy, a kertművelés és közösségi kertépítés is, de szinte bármely tantárgyi modulba beilleszthető az iskolakertben történő tevékenység.

Oktatóként a környezeti nevelés, a természetismereti, a környezettudatos nevelés és az egészségnevelés tárgyak révén vagyok érintett az iskolakert munkájában/gyakorlati részének kidolgozásában. A kertben történő tevékenység nem csak az egészséges, hanem az átlagtól eltérő vagy

éppen fogyatékossgal élő gyermekek számára is lehetőséget biztosít az ismeretszerzésre, tapasztalásra, a természet törvényszerűségeinek megismerésére, s ami talán ezeknél is fontosabb: az élmények, a tevékenység nyújtotta motiváció és érzelmi hatások által egy erőteljes érzelmi kötődés kialakulására vagy épp megerősítésére – a természet irányába.

2023/24-ben elvégeztem az Atipikus fejlődés szakirányú továbbképzési szakot, ahol rengeteg ismeretet és gyakorlati tapasztalást kaptam az atipikus gyermekekről, és ehhez kapcsolódóan a jelenlegi oktatási rendszer elégtelenségéről is.

A képzés zárásaként szakdolgozatomban az atipikus fejlesztés lehetőségeit vizsgáltam az iskolakertben. (Dolgozatom címe: Az atipikus fejlesztés lehetőségei az iskolakertben, különös tekintettel a Meixner- és a TSMT módszerre.)

Jelen írásban szakdolgozatomban legfontosabb megállapításait és a jógyakorlatokat szeretném megosztani a szenzomotoros fejlesztés területéről, dolgozatomból néhány részletet szó szerint fogok idézni.

Ember és természet viszonyának alakulása

Egyre több helyen olvashatjuk, hallhatjuk, hogy a jelen társadalom embere (gyermek) egyre inkább elszakad a természettől. A digitális világ kitérülése még inkább felgyorsította ezt a folyamatot. Néhány évtizede még csodálkoztunk volna azon, hogy valaki ne tudjon mit kezdeni magával az erdőben: unatkozzon, esetleg ne érezze jól magát egy erdei sétán.

Fellonneau megalkotta az ún. „urbanofób – urbanofil” elnevezést az ember – város, illetve az ember – természet kapcsolatának leírására. Az urbanofób ember szeretné, ha a város a természethez hasonló lenne, az urbanofil ember viszont szereti a városi létformát, sőt, nem is nagyon vonzódik a természethez, felesleges időtöltésnek érzi, számára túl nagy a csend, a nyugalom.¹ A természettől eltávolodó ember a rohanó életmódot, állandó változást, aktivitást tekint megfelelőnek, nem is látja, hogy ez végül az egészségét is hátrányosan befolyásolhatja. Kialakulhatnak például különböző pszichoszomatikus betegségek, stressz okozta pszichés elváltozások. Szerencsére ma már egyre többen fedezik fel, hogy ezen változtatni kell, így egyre nagyobb igény merül fel a természetben töltött időre, akár vezetett sétákra, erdőmerülésre, erdőfürdőre, stb. A vezetett erdei sétákon az erdő fáihoz – növényeihez való kötődés, illetve az erdőhöz történő kapcsolódás kialakítása az egyik fő cél, de terápiás jelleggel is szerveznek már programokat, sétákat.

A szakemberek is felismerték, hogy a természeti környezet relaxáló, stresszcsökkentő, gyógyító hatással is bír. Már a városi

parkoknak, fasoroknak is gyógyító, pihentető hatása van: jelentősen csökkentik a negatív érzelmeket, ezáltal redukálják a stresszt is, fokozva ezzel a jóllét érzését.²

A kisgyermek eredendően vonzódik a természetes környezethez. Mesterséges környezete hatására azonban fokozatosan eltávolodhat tőle, s válhat felnőtt korára urbanofil emberré.

Mára már bizonyossá vált, hogy a fejlődő gyermeki agyat érő különböző környezeti hatások beleszólnak az idegrendszer érési folyamataiba³, így a kevés mozgás egyértelműen negatívan befolyásolja az agyi fejlődést, míg az aktív fizikai tevékenység pozitívan hathat rá. Dong Zhang és munkatársai kutatásukban rávilágítottak arra, hogy az alapvető mozgáskészség-fejlesztésre irányuló intervenciók programok hatékonyak, sőt, hatásuk a motoros készségek fejlesztésén túl más területekre is kiterjedhetnek (tanulmányi eredményeikre, a szociális kompetenciára, vagy éppen a fizikai aktivitásban való részvételre).⁴

A mozgáshiány következtében egyre gyakoribbá válnak az atipikus tünettel rendelkező gyermekek, akiknek különböző problémájuk adódik a tanulás során. Ahogy Gyarmathy Éva írja: „A neuropedagógia (educational neuroscience) megjelenését elsősorban az atipikus idegrendszeri érési folyamatok egyre nagyobb gyakoriságára adandó válasz keresése hozta létre, így például a mozgásfejlődésnek a tanulási képességek kialakulásában játszott szerepének vizsgálata.”⁵ És valóban, a mozgás és észlelés összerendezése, a szenzomotoros működés hatékonysága az iskolai képességek hátterében fontos fejlesztési terület. Ezért is fontos, hogy a pedagógusok – főként

a kisgyermekek esetében – a mozgásra építsék az ismeretszerzést, a tanulást.

Nagyon fontos tehát, hogy a kisgyermek minél többet mozogjon, s lehetőleg természetes környezetben tegye ezt. Az iskolakert a kertben végzett tevékenységek révén elősegíti a gyermek természeti környezethez fűződő kapcsolatának kialakulását vagy éppen megerősítését.

Az iskolakertben történő fejlesztési lehetőségek

Szakdolgozatomban a TSMT (Tervezett Szenzomotoros Fejlesztés) és az ESMT (Erdei Szenzomotoros Fejlesztés) mintájára kidolgoztam néhány, az iskolakertben megvalósítható szenzomotoros fejlesztő gyakorlatot. A TSMT és az ESMT mintájára a kertben megvalósuló fejlesztést ISMF-nek (Iskolakerti Szenzomotoros Fejlesztésnek) neveztem el. Mivel nem vagyok TSMT terapeuta, így nem vállalkozhattam arra, hogy terápiás feladatsorokat állítsak össze. Célom a kisgyermekek minél sokrétűbb szenzomotoros fejlesztése volt, hogy az iskolai kötelezettségeknek minél jobban megfeleljenek. Így ezek a feladatok sokkal inkább preventív gyakorlatok óvodások és kisiskolások számára (óvodások mellett főként az 1–2. osztályosokat megcélozva).

A feladatok összeállításánál a legfontosabb szempont, hogy a lehető legjátékosabb formában valósítsuk meg, életkornak – képességnek megfelelő, kihívást jelentő tevékenységekkel vegyítve, de ne feledkezzünk meg a szabad játék lehetőségéről sem. Természetesen a gyakorlatok során kiemelt figyelmet kell kapnia a mozgás- és

képességfejlesztésnek. A mozgás ugyanis nem csak a fizikai, hanem a szellemi képességek szempontjából is nagyon fontos. Mivel az utóbbi években – évtizedekben egyre inkább háttérbe szorult a gyermekek háztartási és ház körüli munkába történő bevonása, elmaradtak az ezekhez a tevékenységekhez kapcsolódó fejlesztési lehetőségek is (sütésnél pl. a gyúrás, formázás; kertészkedés, a barkácsolás, melyek során az ujjak finommozgása maga után vonta az ennek megfelelő agyterület fejlődését is; vagy a kézimunkázás, mely régen természetes dolog volt a lányoknál, ma már ritkán végzik – bár az utóbbi években újra felfedezték a kézimunkázást, de a gyermekeknél ez a visszatérés még nem történt meg). Ebből kifolyólag fontos, hogy ezeket a hiányosságokat pótoljuk, legjobb, ha 3–7 éves korban, amikor a gyermekek agya a mozgások segítségével még a legjobban fejleszthető.

Szenzomotoros fejlesztési gyakorlatok

A feladatok lehetnek aktívak vagy passzívak, az ISMF során az aktív fejlesztésre szorítkozunk. Mivel nagyon fontos, hogy a feladatokat rendszeresen megismételjék a gyerekek, ezért legalább egyszer egy héten javasolt a csoportos ISMF, de még jobb, ha többszöri megerősítést kap a gyermek – akár otthon, szülői segítséggel. (Hivatolatosan a TSMT csoportos foglalkozásainak gyakorisága minimum heti 2 alkalom⁶, itt a lehetőségekhez mérten adtuk meg a minimum heti egy alkalmat.)

A feladatok összeállításánál felhasználtam a TSMT Módszertani műhely

gyakorlata során tapasztaltakat, az ESMT fellelhető videóját⁷, illetve Gyarmathy Éva Bukfenc Játékkatalógusának játékeit⁸.

Bemelegítő feladatok

Saját testük érzékelése céljából nagyon fontos, hogy a gyerekek megismerjék a testüket. Először mindig nyitott szemmel, majd csukott szemmel is elvégeztethetjük a feladatokat, szóban felhívva a figyelmüket, hogy most éppen melyik testrészünket és miképpen mozgatjuk. Ezekkel a gyakorlatokkal nem csak fizikai bemelegítést végzünk, hanem elősegítjük a bal – jobb orientáció kialakítását, megerősítését, fejlesztjük egyensúlyérzékelésüket, vesztibuláris rendszerüket⁹.

– Séta egyszerű kéz-láb mozgatással: Körbejárunk az iskolakertben (udvaron), a lehető legnagyobb kört leírva. Járás közben mondjuk, hogy melyik lábbal lépünk, nagyobb hangsúly kap, ha pl. a bal lábbal dobbantunk, majd néhány lépés után váltva a jobbal dobbantva haladunk tovább.

Ezután kezeket magasba emelve megyünk tovább, a lábunk normál járásban. Néhány lépés után lábujjhegyen járunk tovább, majd a karokat leengedve a sarkunkon. Újra normál járásban először a bal kart emeljük fel, majd letesszük és következik a jobb kar. Hangosan mondjuk, hogy épp melyik karunkat emeljük fel. Néhány lépés után már a lábbal együtt mozgatjuk felváltva a karokat, ellentétesen a lábbal. Ha már jól mennek a fenti gyakorlatok, a feladatokat az ágyások körül járva is elvégezhetjük, ügyelve arra, hogy a kanyarok újabb odafigyelést igényelnek a gyerekektől.

– Guggolós séta: leguggolunk és úgy járunk körbe az ágyások körül. Ezután felál-

lunk, a karokat csípőre téve egyenletesen járunk, miközben hol a bal, hol a jobb lábunkat hajlítjuk be az előrelépés során. Ha már rögzült a bal – jobb fogalom, a feladatok közben a bal – jobb helyett a hét napjait mondjuk egymás után. Nehezíthetjük a feladatot, ha nagyobb lépünk a lábhajlítás előtt.

1. ISMF gyakorlatsor

A bemelegítés után kis csoportlétszám mellett végezzük az alábbi feladatokat (javasolt a maximum 8–10 fő, ha sokan vannak, inkább két kisebb csoportra osszuk a gyermekeket, de minden esetben kérjük pedagógiai asszisztens/dajka segítségét). A feladatsorokat – lehetőség szerint – alkalmanként legalább 3-szor végezzük el.

1. Fűves részen, a leterített pokrócon bukfenceznek a gyerekek, majd mielőtt felállnak, kettőt tapsolnak, majd jobb kezükkel megérintik a bal vállukat, bal kezükkel a jobb vállukat (közben mondják, hogy melyik kézzel melyik vállat érintik meg), s csak ezután állnak fel.
2. Farönkön haladnak végig állva a gyerekek úgy, hogy hol az egyik, hol a másik lábuk van a rönkön (tehát nem a rönkön mennek végig). Fél útig a jobb, majd fél útig a bal lábbal a rönkön lépve, míg a másik láb a földön marad. Nehezített feladat, ha felváltva bal és jobb láb van a rönkön, tehát a rönkön lévő lábbal lelépünk a rönk másik oldalára, az ellentétes láb a másik felén marad, majd azzal lépünk a rönkre. Rönk hiányában a feladatot a földre tett kötéllel is végezhetjük.
3. Kosarat teszünk a földre egy fára akasztott gyűrű alatti résztől számítva kb.

egy-két méterre; a gyűrűbe kapaszkodva kell a gyerekeknek a lábuk közé fogott labdát a kosárba „dobni”. Háromszor próbálkozhatnak, ha nem sikerül, hozzuk közelebb a kosarat.

4. Két ágyás/bokor/fa közé gallyakat szórunk szét, ezt kell a gyerekeknek váltott kézzel felszedni, majd visszafelé szétszórni. A feladat végén eltapsolják az életkoruk számát.
5. Két karikát teszünk egymás mellé a földre, majd egyik lábukat az egyikbe, másikat a másik karikába helyezik (terpeszállás), majd hol a bal, hol a jobb lábat emelik fel és így ugrálnak az adott karikába (5-5 ugrás mindkét lábbal).
6. Maradnak a két karikánál, csak most páros lábbal állnak az egyik karikában, majd átugranak két lábbal a másikba, s háttal vissza (5-5 ugrás előre és hátra).
7. Fáramászás – egy biztonságos, de kisebb törzsű fára, vagy egy farönkre, amit félig felemeltünk (a biztonságos elhelyezésre ügyelve).
8. Labdát feldobni és elkapni. Ötször ismétlik.
9. Hintán ülve bepörgeti magát (vagy segítséggel) a gyermek, majd lábát felemelve, „kipördül”.
10. Fűves területen négykézlábra állva először balra, majd jobbra arasolni: bal kar – bal láb, majd jobb kar – jobb láb kombinációban. Végén felállva, tapsolva elmondja a négy évszak nevét.
11. Billenőlapon négykézláb állva előre-hátra billegni, közben a Zsip-zsup kezdetű éneket énekelve (kb. 5-5 billenés).
12. Fára rögzített kötélbe kapaszkodva hintázni előre-hátra ötször. Ha van hinta, a kisebbek azon hintázzanak.

2. ISMF gyakorlatsor

Ennek a gyakorlatsornak is egy-két beemelegítő gyakorlat után kezdünk neki, kis létszám mellett, segítővel. A feladatsorokat ebben az esetben is alkalmanként minimum 3-szor végezzük el.

1. Fűves részen leterített pokrócon oldalra fekve, kezeket felemelve, oldalra gördülő forgással haladnak a pokróc végéig, majd felállás után tapsolva elsorolják a hét napjait.
2. Váltott kézzel labdapattogtatás egy nagy karikába, ügyelve, hogy ne menjen ki a labda; 5-5 pattogtatás. (Kiseb- beknél karika nélkül, illetve egy kézzel is megvalósítható).
3. Ágyások között először bal lábon (3-5-ször), majd jobb lábon (3-5-ször) ugrálva haladnak végig.
4. Lefektetett fatörzsön négykézláb mennek végig. Végén eltapsolják, hogy hány évesek. Könnyíthető a feladat, ha a fatörzsön ülve, hol kézzel, hol a fenéket előrelökve haladnak végig. Nehezítés, ha békaugrásban kell végighaladni.
5. Gyűrűbe kapaszkodva bepörögnek (lábuk segítségével, mely éri a talajt), majd lábat felemelve kipörögnek, 1-2-szer.
6. Nagyobb ágat ugrik át a gyermek, előre-hátra, 5-5-ször. (Vagy több ágat is ki- helyezhetünk egymás után, akkor elő- ször előrehaladva ugrik, majd visszafelé ugorja át őket.)
7. Ha van csúszda, azon lecsúszni 1-2-szer.
8. Rákmászás: háttal lefelé négykézlábra ereszkedve hátra, majd előre is öt-öt lépés. Nagyobbaknál kiegészíthetjük balra és jobbra történő öt-öt lépés ha- ladással.

9. Labda bedobása a kihelyezett kosárba (távolsága függ a gyermekek életkorától, ügyességétől). Labdát pattogatva visszaviszi a kiindulási helyre. 2–3-szor ismételhető. Ha túl egyenetlen a talaj, a feladat kivitelezhető úgyis, hogy a labdát óvatosan a lábukkal lökdösik maguk előtt a visszafelé vezető úton.
10. Fáramászás – egy biztonságos, de kisebb törzsű fára, vagy egy farönkre, amit félig felemeltünk (biztonságos elhelyezésre ügyelve).
11. Babzsákkal a fejükön sétálnak az ágyások között, közben az Én kis kertet kergettem... kezdetű éneket éneklük.

A fáramászást mindkét gyakorlatsorba betettem, mivel rendkívül sokoldalúan fejlesztő hatású feladat: az egyensúlyérzékelést, kitartást, koordinációt, koncentrációt egyaránt fejleszti, s természetesen a hozzátartozó idegi pályákat, központokat is (felügyelettel végezzék!).

Ahogy a TSMT során, úgy itt is: a mozgás hatására fejlődik az idegrendszer, a motoros területen kívül a kognitív és a pszichés funkciók, de a szocializációs területek is. (A gyerekeknek végig figyelniük kell egymásra, mehet-e a következő feladathoz, végzett-e már ott az előtte lévő társa, a nagyobbak, ügyesebbek segíthetik a kisebbeket, stb.)

Mese beillesztése a fejlesztésbe

Ha a kisgyermekek fejlesztéséről esik szó, nem hagyhatjuk ki a mesét sem. A mese és a játék a két legfontosabb tevékenység a kisgyermekek ismeretszerzése során.

A vadgalamb és a méh mese¹⁰ könnyen feldolgozható és jól felhasználható az ISMF módszeréhez kapcsolódóan.

A vadgalamb és a méh című mese beillesztése az ISMF-be

A gyerekeket a tevékenykedtetés előtt megismertetjük a mesével. Legjobb, ha a fűvön/padon ülve elmeséljük nekik – célszerű fejből elmondva.

A mese feldolgozása mozgásos tevékenységgel egybekötve történik, például az alábbi módon (idézőjelben a mese adott sorai, utána a javasolt mozgásfejlesztés):

„Ragyogó napfényes időben elindult egy méhecske a virágok látogatására, mézet, virágport gyűjteni.” – A gyerekek is méhecskévé válnak, karjukat kitérve és zümögve körbesétálnak az ágyások között. Tempót lehet fokozni, de az ISMF bemelegítő gyakorlatai közül is alkalmazhatjuk bármelyiket.

„A közeli patak partján ott hajladozott a kora nyár sok mézelő virága.” – Megállnak egy nagyobb füves résznél, körbeállva hajladoznak előre-hátra, majd balra-jobbra, hangosan kimondva az irányokat.

„A kis méh egyikről a másikra röpködve gyűjtögetett.” – Három–négy ágyás közé a földre teszünk köteleket, az elsőt hol bal, hol pedig a jobb lábra ugorva kell előrehaladni a kötél két oldalán a második ágyásig. Onnan csak a bal lábbal ugrálva haladnak a kötél bal oldalán a 3. ágyásig, majd a jobb lábbal a kötél jobb oldalán ugrálnak a 4. ágyásig.

„Egyszerre egy hirtelen szélroham elkapta, és belesodorta a patak vizébe.” – Ha tiszta, füves terület is van a kert mellett/udvaron, akkor azon, ha szükséges, egy

plédet leterítünk, s azon gurulnak oldalra fordulva végig a gyerekek, egymás után a pléd végéig, ott felállnak és magasra tett kézzel hármat tapsolnak a fejük felett, jelezve a bajt, a vízben való bukdácsolást.

„Ott vergődött szegényke már-már félholtan, mikor egy arra repülő vadgalamb meglátta nagy baját.” – Ekkor vadgalambok lesznek, és vagy egy fára erősített kötélén hintáznak előre-hátra 3–4-szer, vagy valódi hintán imitáljuk a repülést (egymás után minden gyerek, aki végzett, karját kitárva körbe-körbe „repülhet”, várva a többiekre).

„Odaszállott a patak fölé, és a csőrében tartott kis gallyat a méhecske elé vetette a vízbe mentőcsónakul. A méhecske felkapaszkodott a gallyra, és így megmenekült.” – Ha van fatörzs azon, ha nincs, akkor egy felfordított tornapadra ülve, elől a két kéz a padon, s magukat előre tolva haladnak előre – mintha az ágba kapaszkodva jönnének ki a vízből.

„A szép napsütésben hamarosan megszáradt a szárnya, és útnak indulhatott hazafelé. Mit látott azonban röptében? Megmentőjét, a vadgalambot, amint ott ült egy fa ágán, fegyverével éppen célba vette a vadász.” – Ha van alacsony, jól megmászható fa, a gyerekek felmászhatnak rá (felügyelet mellett), jelképezve a fán ülő galambot. A gyerekek másik fele (vagy aki fél a fáramászástól) egy karikába ugrik az egyik lábával, majd a másikkal a karikán kívülre (mindkét láb a karika széléhez közel helyezkedik el) – jelképezve a vadász célzását.

„A méhecske éppen jókor érkezett segítségül. Gyors röptében lecsapott a vadász kezére, és beledöfte fullánkját.” – A gyerekek fejükön babzsákot egyensúlyozva körbe-körbe járnak zümmögve egy kosár

körül, majd célbadobással sorban beledobják a babzsákjukat a kosárba – jelképezve a méh fullánkjának döfését (a távolság életkortól és ügyességtől függően kerül megálapításra).

„A fegyver eldőrdült, de a lövés célt tévesztett, mert a vadász keze a méhszúrástól félrerándult. A vadgalamb gyorsan elszállt.” – A gyerekek guggolva/békaugrással haladnak egyik fától a másikig, majd a másik fához érve „hess-hess-hess”-t kiáltva felugranak.

„A méhecske is vígan szállt hazafelé. Boldog volt, mert a vadgalamb jótettét hálával viszonozhatta.” – Újra méhecskévé válnak, és zümmögve, karokat kitárva óriás lépésben végigmennek az ágyások között, végére érve kettőt-kettőt tapsolnak bal felé, majd jobb felé fordulva, végül maguk előtt.

Összegzés

Jelen munkámban néhány ötletadó, iránymutató szenzomotoros gyakorlatot mutattam be.

Láthatjuk, hogy az iskolakertben való tartózkodás során rendkívül sok lehetőség adódik a szenzomotoros fejlesztésre is. Az iskolakert olyan színterévé válhat az ismeretátadásnak, ahol egy időben, egymással párhuzamosan több képesség- és készségfejlesztés is megvalósulhat, s ebbe beletartozik az atipikus jelleg kialakulását megelőző képességek és készségek fejlesztési lehetősége is.

A fent bemutatott módszerek, gyakorlatok csak javaslatok, így elképzelés szerint változtathatók. Fontos azonban megjegyezni, hogy a (tervezett) szenzomotoros

fejlesztés meghatározott lépéseket, elemeket tartalmazó módszer, ezért tudatosan oda kell figyelni a feladatok sorrendjére, ismétlési gyakoriságára is.

Jelen társadalmunk egyik legnagyobb problémája a természettől való elidegenedés. Az egyre gyakoribbá váló tanulási zavarok egy része is visszavezethető erre, hiszen a környezetnek meghatározó szerepe van az idegrendszer fejlődésében, a megfelelő idegi kapcsolatok kialakulásában.

Ha vissza-, illetve elvezetjük a gyerekeket a természetbe, megismertetjük, megszerettetjük velük, megmutatjuk, hogy milyen fontos számunkra és milyen lehetőségeket kínál testi, lelki és mentális szinten egyaránt, akkor – remélhetőleg – felnőtt egy olyan generáció, akik már nem csak az erőforrást, a birtoklás lehetőségét látja benne, hanem az ember számára nélkülözhetetlen valót, s felfedezi, hogy csak a természettel együtt, azzal összhangban tud létezni.

Felhasznált irodalom

- Sz.n.: *A vadgalamb és a méh* (magyar népmese), é.n. <https://gyerekmese.info/a-vadgalamb-es-a-meh/> (Letöltés: 2025.03.19)
- DEMETROVICS Zsolt, URBÁN Róbert, RIGÓ Adrien & OLÁH Attila (szerk.): *Az egészségpszichológia elmélete és alkalmazása I-II.*, ELTE Eötvös Kiadó, 2012.
- DR. SZVATKÓ Anna, ARATÓ Domonkos, BODNÁR Eszter & FODORNÉ DR. FÖLDI Rita: *Mozgásterápiás protokoll a kora gyermekkori intervencióban*, A kiadvány az EFOP-1.9.5-VEKOP-16-2016-00001 „A kora gyermekkori intervenció ágazatközi fejlesztése” kiemelt projekt keretében készült, Budapest, 2016. https://gyermekut.hu/pdf/Mozgasterapia_e-verzio.pdf (Letöltés: 2025.03.19.)
- DÜLL Andrea: *Épített környezet és pszichológia a lokalitásélmény környezetpszichológiai vizsgálatai*, Akadémiai doktori értekezés, 2017. https://real-d.mtak.hu/996/32/dc_1358_16_doktori_mu.pdf (Letöltés: 2025.03.19.)
- GYARMATHY Éva: Játékkatalógus: tanulási zavarokkal küzdő gyerekek, *Iskolapszichológia*, 20. ELTE, Budapest, 1991. <https://www.diszlexia.hu/kptest/Bukfenc.pdf> (Letöltés: 2025.03.19.)
- GYARMATHY Éva: *A neuromitoszok homálya a tudományban*, Qubit, Magyar Jeti Zrt. <https://qubit.hu/2025/03/13/ed-a-neuromitoszok-homalya-a-tudomanyban> (Letöltés: 2025.03.17.)
- KÖBÖL Erika, HEVESI Tímea Mária & TOPÁL József: *Állatasszisztált foglalkozások*, ELTE Etológia Tanszék, „Mentor(h)áló 2.0 Program” TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0008 projekt, 2013. 1.3. A szenzoros integrációs terápia | Állatasszisztált foglalkozások (jgyph.hu) (Letöltés: 2025.03.19)
- Varázserdő – ESMT terápia /Budakalász MA/ 2023.05.02. Varázserdő - ESMT terápia /Budakalász MA/ 2023.05.02. - YouTube (Letöltés: 2025.03.19.)

¹ Demetrovics Zsolt, Urbán Róbert, Rigó Adrien & Oláh Attila (szerk.): *Az egészségpszichológia elmélete és alkalmazása I-II.* ELTE Eötvös Kiadó, 2012.

² Düll Andrea: *Épített környezet és pszichológia a lokalitásélmény környezetpszichológiai vizsgálatai*, Akadémiai doktori értekezés, 2017. https://real-d.mtak.hu/996/32/dc_1358_16_doktori_mu.pdf (Letöltés: 2025.03.19.)

³ Gyarmathy Éva: *A neuromitoszok homálya a tudományban*, Qubit, Magyar Jeti Zrt. 2025.

<https://qubit.hu/2025/03/13/ed-a-neuromitoszok-homalya-a-tudomanyban> (Letöltés: 2025.03.17.)

⁴ Gyarmathy Éva: *A neuromitoszok homálya a tudományban*, Qubit, Magyar Jeti Zrt.

<https://qubit.hu/2025/03/13/ed-a-neuromitoszok-homalya-a-tudomanyban> (Letöltés: 2025.03.17.)

⁵ Uo.

⁶ Dr. Szvatkó Anna, Arató Domonkos, Bodnár Eszter & Fodorné Dr. Földi Rita: *Mozgásterápiás protokoll a kora gyermekkori intervencióban*. A kiadvány az EFOP-1.9.5-VEKOP-16-2016-00001 „A kora gyermekkori intervenció ágazatközi fejlesztése” kiemelt projekt keretében készült, Budapest, 2016. https://gyermekut.hu/pdf/Mozgasterapia_e-verzio.pdf (Letöltés: 2025.03.19.)

⁷ Varázserdő – ESMT terápia /Budakalász MA/ 2023.05.02. Varázserdő - ESMT terápia /Budakalász MA/ 2023.05.02. - YouTube (Letöltés: 2025.03.19.)

⁸ Gyarmathy Éva: Játékkatalógus: tanulási zavarokkal küzdő gyerekek, *Iskolapszichológia*, 20. ELTE, Budapest, 1991, <https://www.diszlexia.hu/kptest/Bukfenc.pdf> (Letöltés ideje: 2025.03.19.)

⁹ Köböl Erika, Hevesi Tímea Mária & Topál József: *Állatasszisztált foglalkozások*, ELTE Etológia Tanszék, „Mentor(h)áló 2.0 Program” TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0008 projekt, 2013. 1.3. A szenzoros integrációs terápia | Állatasszisztált foglalkozások (jgyph.hu) (Letöltés: 2025.03.19.)

¹⁰ *A vadgalamb és a méh* (magyar népmese) <https://gyerekmese.info/a-vadgalamb-es-a-meh/> (Letöltés: 2025.03.19)



LORÁNT GÁBORNÉ

Aktivitás a hittanórán

A gyermekek és a technika

A modern technika térnyerésével a gyermekek egyre hamarabb hozzájutnak az okoseszközökhöz. Az elmúlt húsz év kutatásai azonban kimutatták, hogy ez nem kedvez a gyermeki agy fejlődésének: késik a beszédfejlődés, romlanak a kommunikációs képességek, az indulatkezelés és a gondolkodási funkciók.

Az okoseszközök mint egyfajta „digitális bébiszitterek”, lekötik a gyermek figyelmét, miközben a szülők gyakran nem is sejtik, hogy már függőség alakult ki náluk. A Bethesda Gyermekkórházban már elérhető egy ötalkalmas képernyőcsökkentő program, amely ajánlásokat is nyújt arra vonatkozóan, hogyan lehet leszoktatni a gyermeket a folyamatos gépezésről.

A korai telefon- és számítógép-használat következtében ugrásszerűen megnőtt a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek száma (SNI, ADHD, autizmus). Sok gyermek számára az iskola büntetésnek tűnik, a szüneteket várják a legjobban. Hétfőn, amikor a tanórákon a hétvége eseményei iránt érdeklődöm, gyakran ez a válasz: „Gépeztem, telefonoztam.”

A gyermek az iskolában

A gyerekeket folyamatosan rengeteg inger éri, így számukra az iskola sokszor unalmasnak, ingerszegénynek tűnik. A megoldás azonban nem az, hogy mi, pedagógusok is a képernyőhöz fordulunk. Ehelyett az aktivitás, a mozgás és a tapasztalatszerzés irányába kellene terelni őket.

A hittanóra lehetőségei

1. Történetmesélés

Kerülöm a hosszabb filmnézést, hiszen „a hit hallásból van, a hallás pedig Isten Igéje által...” (Róm 10,17). A bibliai történeteket nem filmen vetítem le (pedig léteznek kiváló

feldolgozások a témában), inkább tárgyak, képsorozatok (pl. freebibleimages) segítségével mesélem el őket.

A mozgókép nézésekor kikapcsol a belső képalkotás, a fantázia, a testérzékelés – az agy nem dolgozik aktívan. Ezzel szemben, ha mesélek, bizonyosságot tehetek a hitemről, kiemelhetem a fontos üzeneteket, és közben beszélgethetünk is.

2. Mozgás

A gyermeki agy a mozgás és a tapasztalás révén fejlődik, ez a természetes közege. Minden gyermek számára fontos, különösen a sajátos nevelési igényű diákok esetében. Hit-tanóráimba igyekszem mozgást is beiktatni – meglepően sok lehetőség kínálkozik –, és néhány perces aktivitás is csodákra képes. Néhány példa:

Ismétlő játékok:

- **„Megyek, ha nincs kérdés”** – Egy tanuló lassan elindul a faltól. Ha kérdést kap, megáll és válaszol.
- **„Dobj és válaszolj!”** – A gyermek dob egy színes dobókockával, és a dobott színnek megfelelő kérdést húz. Ha jól válaszol, újra dobhat.
- **„Kő, papír, olló”** – Aki veszít, az válaszol a kérdésre.
- **„Kelj át a hídon!”** – A földön elhelyezett papírokon kérdések vannak. Az mehet tovább, aki helyesen válaszol.
- **„Faltól falig”** – Csak az léphet előre, aki tudja a helyes választ.

Bizalomjátékok:

A bibliai történetek szereplőinek gyakran bíznia kellett az Úrban – e témákhoz kapcsolódva játszhatunk bizalomjátékokat:

- **„Vakvezető”** – A gyerekek párban dolgoznak, egyikük csukott szemmel halad társa irányítása alatt.
- **„Harang nyelve”** – A kör közepén álló tanulót a többiek óvatosan elkapják, majd viszszaelendítik.
- **„Elkapós”** – A gyermek mereven hátradől, a pedagógus elkapja.
- **„Hátradőlős”** – Körben állunk, hátul keresztezve egymás kezét fogva hátradőlünk, ezzel támogatva egymást.

Energetizáló játékok:

Ha a figyelem lankad, egy gyors játék újra felpeszdítheti a tanulókat:

- **„Ritmus-visszatapsolás”**
- **„Mókuska, egérke”** – A pedagógus jobbra „indít” egy tapsot (mókuska fut), balról pedig az egérke szalad a lábak alatt.

Koncentrációt segítő játékok:

- „Mi tűnt el?” – Tárgyakat helyezünk egymás mellé, majd elveszünk vagy felcserélünk közülük egyet. A tanulóknak ki kell találniuk, mi változott.
- „Mi változott?” – Egy gyermek megfigyeli a többiekét, majd kimegy. Ezalatt mindenki változtat valamit magán, majd visszatérve a gyermeknek meg kell fejtenie a különbséget.

3. Alkotás

Leggyakrabban ünnepi alkalmakhoz kapcsolódva alkotunk a tanítványaimmal. Különösen kedvelem a dekorgumit, mert színes, könnyen vágható, rajzolható és tartós. Egyszerű ötleteket választok, hogy az ügytelenebbek is sikerélményhez jussanak, és a tevékenység ne vegye el az egész órát. A Pinterest oldalon sok bibliai témájú kézműves ötlet található – érdemes angol nyelven keresni, úgy több találat közül választhatunk.



4. Megtapasztalás

Izrael népének életét tanulmányozva különleges gyümölcsöket és zöldségeket viszek be az órára (pl. gránátalma, olajbogyó, füge, datolya), amelyeket közösen meg is kóstolunk. A páska és az utolsó vacsora tanulmányozása során terítéket készítünk, így jobban megérthetjük az eseményeket.



5. Dramatizálás

Időnként eljátsszuk a bibliai történeteket – különösen Jézus példázatai alkalmasak erre. Pár színes kendő elegendő a szerepjátékhoz.

6. Projektfeladatok

Harmadik osztálytól kezdve tanítványaimnak otthon elvégzendő projektfeladatot adok. Megadott témákból választhatnak, és készíthetnek egyéni vagy csoportmunkát. A kisebbek rajzolnak, makettet készítenek, a nagyobbak fogalmazást írnak, PowerPoint-prezentációt vagy Wordwall-feladatot hoznak létre. A beérkezett munkákból kiállítást rendezünk, amelyet a diákok is örömmel nézegetnek. A projektmunkákat osztályzattal értékelem.

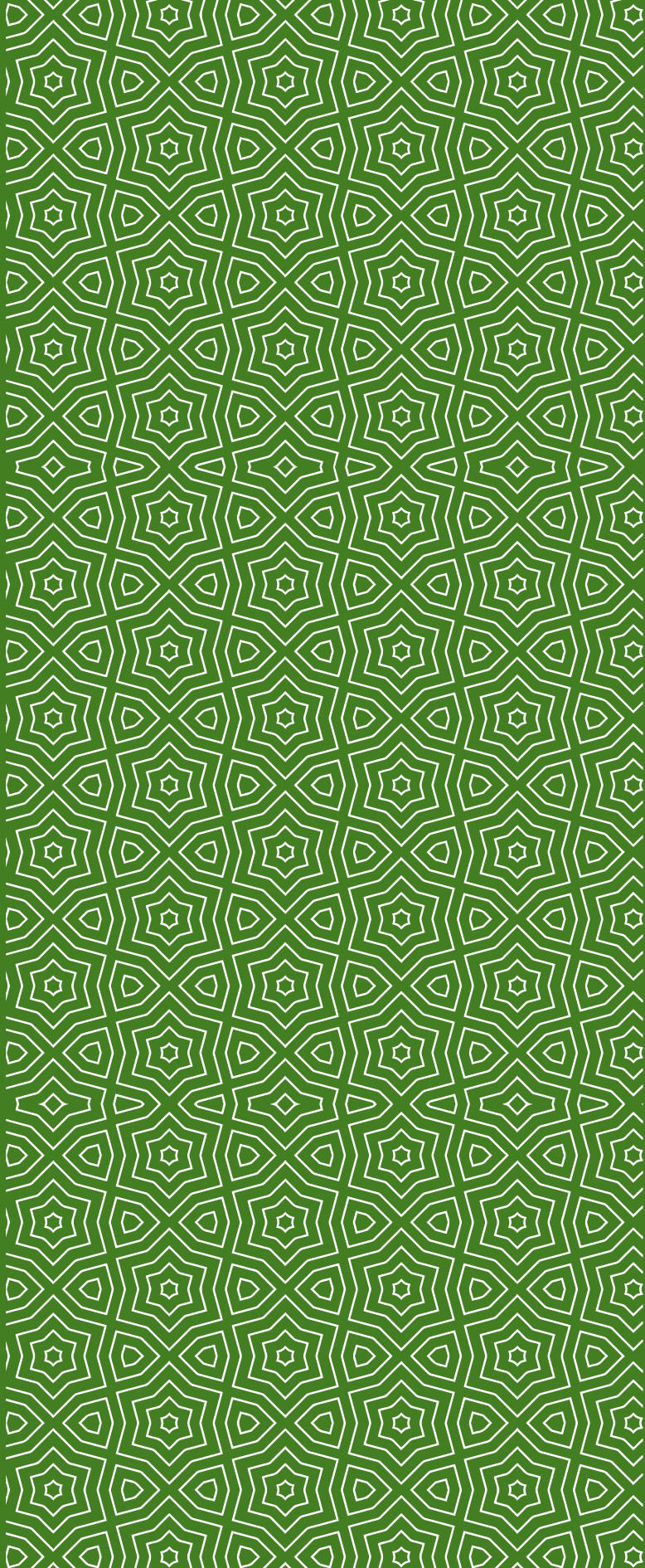


Remélem, sikerült kedvet ébresztenem az órák érdekesebbé tételéhez.

Felhasznált irodalom

- DR. KÁDÁR Annamária: *Mesepszichológia I-II*, Budapest, Kulcslyuk Kiadó, 2013.
 SPITZER, M.: *Digitális demencia – Hogyan teszi tönkre elméinket a számítógép?* Budapest, Libri Kiadó, 2012.
 TWENGE, Jean M.: *iGen – Miért nő fel másként a mai generáció – és mit jelent ez számunkra?* Budapest, HVG Könyvek, 2019.
 UZSALYNÉ PÉCSI Rita: A média hatása a gyermeki lélek fejlődésére, *Új Ember*, 2017/32.
 UZSALYNÉ PÉCSI Rita: *Fejleszt vagy rombol? – Kulcs az okoseszközök okos használatához*, Pécs, Kulcs A Muzsikához Kiadó, 2020.
 VEKERDY Tamás: *Gyerekek, óvodák, iskolák*, Budapest, Kulcslyuk Kiadó, 2021.

Recenzió





SIMON-SZIGETHY RÉKA

Pusztai Gabriella:

A vallásosság nevelésszociológiája

Bevezetés

„Könyvünk a vallásos nevelést oktatási és társadalmi összefüggésrendszerben vizsgálja. A vallásos nevelést nem egyszerűsítjük le a valláspedagógia tervezett, tantermi és extrakurrikuláris alkalmaira, hiszen tudjuk, hogy a nevelés döntően nem tervezett, hanem spontán folyamatok, szociális tanulás útján megy végbe. Ezért a vallásos nevelést szélesebb értelemben, szocializációs folyamatként értelmezzük¹ – foglalja össze Pusztai Gabriella, a kötet szerzője a vallásos nevelésről alkotott értelmezését. A vallásosság, a nevelés, a vallási szocializáció összetett kérdéskört jelent a neveléstudományban. Pusztai Gabriella munkája különösen aktuális, amikor a vallás szerepe, a keresztény értékrend közvetítése a modern nyugati társadalmakban eltűnőben van. Akár azt is lehet mondani, nem divat. A könyvből számos tudományos alapokon nyugvó eredményt olvashatunk arról, hogy miért van jelentősége a vallásos nevelésnek egyéni és intézményi szinten egyaránt. A kötet a Gondolat Kiadó gondozásában jelent meg, és átfogó képet ad a vallási szocializáció kutatási eredményeiről és további lehetőségeiről.



PUSZTAI GABRIELLA

A vallásosság nevelésszociológiája

Kutatások vallásos nevelésről
és egyházi oktatásról

GONDOLAT

Pusztai Gabriella: A vallásosság nevelésszociológiája
Budapest, Gondolat Kiadó, 2020.
ISBN: 9789636938000

A könyv felépítése, szerkezete

A könyv 4 fejezetből álló, logikusan felépített mű, a vallásosság, az oktatás és a társadalmi hatások kapcsolatának különböző aspektusait, összefüggéseit mutatja be.

A kötet értékkeremtő különlegessége, hogy Pusztai Gabriella saját empirikus kutatásainak eredményeit ismerteti rendkívül jól strukturált gondolati íven keresztül. Az író rámutat arra, hogy a vallásosság egy heterogén jelenség, melynek értelmezése többdimenziós. A bevezető fejezetben a szerző a vallásosság paradigmaváltó jelentőségéről ír, mely alapján világosan értelmezhetővé válik a vallási szocializáció folyamata.

A bevezetőt követő fejezetekben olvashatunk a felekezeti köznevelés nevelésszociológiai kutatási eredményeiről, ezen belül mind a pedagógusi, mind a tanulói aspektusairól. A szerző kitér könyvében a felsőoktatásban tapasztalható vallási szocializációra, a fiatalok vallásossága és döntéseik közötti összefüggések vizsgálatára. Az utóbbi fejezetben olvashatunk részletesebben a vallásosság és az inklúzió kapcsolatáról, melyben Pusztai figyelemfelkeltő eredményeket oszt meg velünk írásában.

Kell-e a vallásos nevelés?

A vallásos nevelésben részesülők száma évről évre csökkenő tendenciát mutat. Ezek alapján akár az is felmerülhet, hogy a vallásos nevelés eredményessége nem elég hatékony. Mindezek mellett van a társadalomban egy olyan réteg, aki annak ellenére vallásos felnőtté vált, hogy nem részesült vallásos neveltetésben. Pusztai Gabriella a vallásosság kialakulásának összetevőit vizsgálja: „Arra következtethetünk, hogy valójában nem tudjuk, hogyan történik a fiatalok vallási szocializációja, s milyen tényezők befolyásolják a vallási transzmisszió eredményét. Ha nem csak a szülők,

egyházak és iskolák nevelnek, akkor mit is jelent a vallásos nevelés, kik az ágensei és milyen hatással lehet az egyén társadalmi és iskolai teljesítményére? Ezekkel a kérdésekkel foglalkozik munkánk.”²

A felekezeti iskolák jelenthetik a vallási szocializáció egyik módját

A keresztény egyházak egyik kiemelt oktatáspolitikai stratégiája az odafordulás pedagógiájának gyakorlati megvalósítása, a közoktatásban (köznevelésben) az egyenlőtlenségek csökkentése, az inklúzió, a méltányosság elérése. Megfigyelhető, hogy gyakran olyan régiókban indultak el egyházi intézmények, ahol az önkormányzati, állami fenntartók nem tudtak megbirkózni a hátrányos helyzetekből adódó üzemeltetői és pedagógiai kihívásokkal. Tudjuk, hogy annál kisebb az iskolai lemorzsolódás aránya, minél közelebb áll egymáshoz a családok és az iskola kultúrája. A hátrányos helyzetű településeken az egyházi iskolák jógyakorlatának egyik eleme az, hogy az „egyen transzcendens eredetű, közösségi értékekre és felelősségre építenek”³. Elmondható, hogy az egyházi intézmények nem csupán a hagyományos vallási értékek átadására koncentrálnak, ma már sokkal összetettebb, mélyebb értékrendet magával hordozó szerepet töltenek be, és gyakran jelentős társadalmi mobilitási csatornát jelentenek hátrányos helyzetű diákok számára is. Pusztai írásából jól kitűnik, hogy a felekezeti iskolák egyik fő oktatáspolitikai célja az egyenlőtlenségek csökkentése, és a hátrányos helyzetű csoportok integrálása az intézményeikbe. A szerző könyvében kutatási eredményeire hivatkozva mutatja be, hogy az egyházi

iskolákban jóval magasabb a készségfejlesztő foglalkozások száma, melyeket a vallási és közösségépítő foglalkozásokkal kombinálnak. Megfigyelhető, hogy azok az iskolák eredményesebbek, amelyeknek pedagógiájában a bizalom az alap, és elsődleges számukra a kapcsolati háló erősítése. A könyvből megtudhatjuk, hogy az aktív vallásgyakorlók között nagyobb mértékben jelenik meg mások elfogadása, és nagyobb számban osztják meg erőforrásaikat egymással, mint azok, akik nem vallásos közösségben nevelkednek. Ebből következik, hogy a vallásos nevelésnek a társadalmi befogadásra való hatásai nem elhanyagolhatóak. Pusztai első fejezetének összegzéseként felhívja a figyelmet egy új jelenségre: az egyházi intézmények egyre tudatosabban fordulnak a hátrányos helyzetű csoportok felé

A különböző vallási tradíciók eltérő mértékben támogatják az inkluzív szemléletet. Az egyén-közösség mérlegére téve a jelenséget: a vallásos értékrendet képviselők a közösségi értékek felé billennek el, míg a nem vallásos egyének az individuum fontosságát hangsúlyozzák a közösségi értékekkel szemben. Ez a gondolat párhuzamba állítható azzal, hogy a keresztény emberek számára fontos az egymás felé fordulás, a befogadás, a közösség megtartó ereje. A könyv olvasása után megszülethet az olvasóban a konklúzió: a protestáns felekezetek különösen eredményesek lehetnek az inkluzív nevelés és a társadalmi befogadás előmozdításában, mivel a krisztusi példán nyugvó értékrendszer hűen tükrözi azokat az értékeket, amelyek közvetítése nélkül nincs eredményes inkluzív nevelés, SNI-ellátás.

A felsőoktatásban részt vevő hallgatók száma a többszörösére nőtt az elmúlt időszakban, köszönhetően a köznevelés integrációjának. A könyv inklúzióról szóló fejezete a szerző arra a kérdésre keresi a választ, hogy a hallgatótársak viselkedését milyen társadalmi és egyéni tényezők befolyásolják a fogyatékkal, illetve SNI-s hallgatókkal kapcsolatban. Melyek azok az egyéni tényezők, amelyek a hallgatókat SNI-s társaikkal szemben befogadóvá teszik? Ez a téma a neveléstudományi kutatások egyik új komponense, amely azért kiemelkedően fontos, mert az eredmények gyakorlati interpretálására ad lehetőséget. Pusztai Gabriella tanulmányában 5 ország magyar hallgatóinak attitűdjét vizsgálta a vallásosság és az inkluzív szemlélet tükrében. A kutatásban többek között arra a kérdésre keresték a választ, hogy mely attitűdök befolyásolják a hallgatókat társaik befogadásával kapcsolatban. A könyvben Pusztai arról számol be, hogy régióként és társadalmi csoportonként milyen eltérő attitűdöket fedeztek fel, és ez hogyan korrelál a hallgatók vallásgyakorlási szokásaival. Elgondolkodtató eredmény, hogy a magyarországi hallgatók tanúsítják a legkevésbé támogató attitűdöt a többi vizsgált ország hallgatóihoz képest. A vizsgálat eredményeiből kiderül az is, hogy a hallgatók empátikusabbak azokban az esetekben, amikor ők maguk is nehézségekkel küzdenek.

A szerző fontos fogalmi tisztázásra is kitér, mikor elkülöníti a tolerancia és az inkluzív szemlélet közötti lényeges különbséget. Pusztai Gabriella felhívja a figyelmet arra, hogy a hitbéli neveltetés, a vallási elköteleződés társadalmi szempontból várt következménye, hogy az egyén nyitott és elfogadó

legyen mások iránt, valamint hatékonyan, befogadással támogassa embertársait. A vallásosság és az inkluzív szemlélet közötti kapcsolat azért sem elhanyagolható, mert tudományos vizsgálatokban gyakran használják az egyházi fenntartású oktatási intézmények sikerességének mérőszámaként is ezt a szempontot. A könyvben olvasható számos lényeges kutatási eredmény közül egyet mindenképpen fontosnak tartok kiemelni: azok a diákok, akik legalább havonta egyszer templomba jártak, kiemelkedően támogatóak voltak a fogyatékossgal élők iránt, a vallásosság különböző szempontjai szerint vizsgálva. Azok a hallgatók, akik aktívan gyakorolták hitüket és legalább hetente imádkoztak, minden aspektusában sokkal nagyobb támogatást mutattak a fogyatékossgal élő hallgatótársaik felé, mint azok, akik ritkábban vagy egyáltalán nem folytattak személyes vallásgyakorlatot. Ezek alapján egyértelműen megállapítható, hogy azok, akik aktívan gyakorolják hitüket, az inklúzió gyakorlati megvalósításában is sokkal eredményesebbek lehetnek.

Összegzés

Pusztai Gabriella művének egyik konklúziója, ahogy korábban számos egyéb kutatásban is bizonyította, hogy a vallásosság támogatja az inkluzív szemléletet, és növeli a diákok befogadó hozzáállást SNI-s társakkal kapcsolatban. A szerző betekintést ad a hazai kontextus sajátosságaiba, és átfogó képet nyújt a vallási szocializáció lehetőségeiről. Azonban nem csupán oktatáskutatók, szociológusok és neveléstudományi szakemberek számára hasznos olvasmány, hanem fontos, gondolatébresztő azok számára is, akik felekezeti oktatási intézményekben dolgoznak: akár pedagógusként, akár fenntartóként vannak jelen egyházi intézményekben. Összességében *A vallásosság nevelésszociológiája* című kötet a jelenlegi kutatási eredmények összegzését tekintve hiánypótló, másrészt új kutatási irányokat is kijelöl. Azt gondolom, hogy a könyv – aktualitásának és egyediségének köszönhetően – hosszú távon is meghatározó jelentőségű lehet a hazai nevelésszociológiai gondolkodásban.

1 Recenzált mű 305.

2 Uo. 9.

3 Uo. 21.

SZÁMUNK SZERZŐI

Kathyné Mogyoróssy Anita a Kölcsey Ferenc Református Gyakorló Általános Iskola iskolapszichológusa

Kun Katalin néptánc szakos mesterpedagógus, iskolaalapító, nyugdíjas igazgató, az Aranyalma Református Általános Iskola, Óvoda és Mini Bölcsőde óraadó tanára

Loránt Gáborné fejlesztőpedagógus, református hittanoktató, az Újpest-Belsővárosi Református Egyházközség munkatársa

Megyeriné Dr. Runyó Anna PhD főiskolai tanár, az Apor Vilmos Katolikus Főiskola tanszékvezetője

Dr. Nagy Péter osztályvezető főorvos, gyermek- és ifjúságpszichiáter szakorvos, a Magyarországi Református Egyház Bethesda Gyermekkórházának tudományos igazgatóhelyettese

Dr. Rákossy-Vokó Zsuzsanna PhD a MTA-PTE Innovatív Egészségpedagógia Kutatócsoportjának vezetője, a Magyarországi Református Egyház Bethesda Gyermekkórházának prevenciósz igazgatója, a Pécsi Tudományegyetem ÁOK Orvosi Népegészségtani Intézetének egyetemi adjunktusa

Sápi Mária a MTA-PTE Innovatív Egészségpedagógia Kutatócsoport kutatásvezető-helyettese, a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának óraadója, a Református Pedagógiai Intézet pedagógiai előadója és szaktanácsadója

Simon-Szigethy Réka óvodapedagógus, neveléstudomány szakos bölcsész, az Apró Csodák Tőke Református Óvoda vezetője

Dr. Szontagh Pál PhD főiskolai tanár, pedagógiai szakértő, a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógusképző Központjának főigazgatója, a Református Pedagógiai Intézet címzetes igazgatója

HELP! – SUPPORTIVE PEDAGOGY IN PRACTICE

Table of contents

Pál Szontagh, Greetings to the Reader!

Study

Pál Szontagh, Atypical Students in mass higher education

Anita Kathyné Mogyoróssy, The experiences of „Peace-Making Program” in preventing and dealing with bullying in schools

Workshop

Zsuzsa Rákossy-Vokó – Mária Sápi – Péter Nagy, „Move from the Internet to Reality” teacher training - The teachers’ toolkit for reducing children’s screen time for recreation

Katalin Kun, „Let them play” with Movement Arts for learning

Anna Megyeriné Runyó, Opportunities to develop sensory motor skills in the school garden

Gáborné Loránt, Activity in religion class

Review

Réka Simon-Szigethy – Gabriella Pusztai, The Sociology of Education of Religiousness



PUBLIKÁCIÓS FELHÍVÁS

Kedves (Leendő) Szerzőnk!

Korunkban sokan tartanak a könyvek halálától, a szépirodalom és az olvasás marginalizálódásától – talán nem is teljesen alaptalanul. Ugyanakkor talán soha nem volt akkora szükségünk az írott és elmondott mesék, történetek lelket simogató hatására, mint éppen napjainkban. A **Magyar Református Nevelés** folyóirat 2025. évi 3. számában az olvasóvá neveléssel, a mesepedagógiával és biblioterápiával foglalkozunk. Lapszámunk tervezett tematikus címe:

MESE/VILÁG

amellyel jelezni kívánjuk, hogy a mese, az olvasás elválaszthatatlan mindennapjaink valóságészlelésétől és -értelmezésétől. Hogyan jelenik meg mindez az iskolai, óvodai valóságban? Vagy például hogyan dolgozható fel a Könyvek Könyve a hittanoktatásban vagy más műveltségterületek tanításában? Ezekre és más hasonló kérdésekre keresi a választ a Magyar Református Nevelés, és ehhez várja a tudományos és műhelytanulmányokat, pedagógiai esszéket minden, a téma iránt érdeklődő kutatótól, pedagógustól, olvasótól.

Az anyagok beküldésének határideje: 2025.08.31.

Formája: az MRN kéziratbeküldő felületén keresztül, melynek címe:

<https://rpi-mrn.reformatus.hu/>

A belépéshez első alkalommal egy működő e-mail címmel regisztrálni szükséges! Amennyiben a kéziratbeküldő felülettel kapcsolatban kérdésük, észrevételük van, forduljanak bizalommal a szerkesztőséghez az mrn.szerkesztoseg@reformatus.hu címen. Folyóiratunk formai követelményei honlapunkon [megtalálhatók](https://www.refnevels.hu/szerzoknek/). (<https://www.refnevels.hu/szerzoknek/>)

Szeretettel várjuk beküldött munkáikat!

Magyar Református Nevelés Szerkesztősége

MAGYAR REFORMÁTUS NEVELÉS

református pedagógiai folyóirat

Megjelenik évente 4 szám. Letölthető: <https://www.refneveles.hu/>

ISSN: 1585-7565

Kiadja a Református Pedagógiai Intézet (RPI)

1041 Budapest, Árpád út 51. A épület I. emelet 1.

www.refpedi.hu

Felelős kiadó: Református Pedagógiai Intézet Igazgatója

Főszerkesztő: Dr. Szontagh Pál PhD pedagógiai szakértő, címzetes igazgató (RPI, Budapest), főiskolai tanár (KRE PK Gyakorlati és Továbbképzési Intézet, Nagykőrös–Budapest), a KRE Pedagógusképző Központjának főigazgatója

Katechetikai lapszámok szerkesztője:

Dr. Szászi Andrea PhD katechetikai szakértő, igazgatóhelyettes (RPI, Budapest)

A folyóirat szakértői lektorálási folyamatot követően jelenik meg. A TANULMÁNYOK rovatba szánt kéziratokat anonimizált formában két, a szakterületen jártas, legalább PhD-fokozattal rendelkező lektor véleményezi (double-blind peer review) előre meghatározott szempontrendszer szerint.

SZERKESZTŐBIZOTTSÁG

Dr. Bárdi Árpád PhD pedagógiai szakértő, igazgató (RPI, Budapest), tanszékvezető főiskolai docens (KRE PK Természettani és Matematikai Tanszék, Nagykőrös–Budapest), az MRN szerkesztőbizottság elnöke

Dr. Pompor Zoltán PhD elnök (HUNRA, Budapest), óraadó oktató (KRE PK Nyelv, Irodalom és Kultúra Tanszék, Budapest)

Prof. Dr. Siba Balázs egyetemi tanár (KRE GESZK Diakónia és Keresztyén Társadalmi Tanulmányok Tanszék, Budapest)

ThDr. Szénási Lilla PhD egyetemi adjunktus, dékánhelyettes (SJE RTK Alkalmazott Tudományok Tanszék – Révkomárom, Szlovákia)

Dr. Szenczi Árpád PhD főiskolai tanár (KRE PK Neveléstani és Metodológiai Tanszék, Nagykőrös–Budapest)

TUDOMÁNYOS TANÁCSADÓ TESTÜLET

Bognárné Dr. habil. Kocsis Judit tanszékvezető, egyetemi docens (VÉF Pedagógiai Tanszék, Veszprém, PRTA Gyakorlati Teológiai Intézet, Pápa)

Dr. Gloviczki Zoltán PhD főiskolai tanár, rektor (AVKF Neveléstudományi Tanszék, Vác)

Dr. Joó Anikó PhD főiskolai docens (DRHE Pedagógia és Pszichológia Tanszék, Debrecen)

Dr. Józsa Gabriella PhD egyetemi docens (KRE PK Gyakorlati és Továbbképzési Intézet, Nagykőrös–Budapest)

Dr. Kis Klára PhD egyetemi docens (DRHE Gyakorlati Teológiai Tanszék, Debrecen)

Dr. habil. Kodácsy-Simon Eszter tanszékvezető egyetemi docens (EHE Valláspedagógia Tanszék, Budapest)

Kustárné Dr. Almási Zsuzsanna PhD központvezető egyetemi adjunktus (DRHE Gyakorlati Teológiai Tanszék, Katechetikai Központ, Debrecen)

Dr. habil. Maior Enikő professzor, rektorhelyettes (PKE Modern Nyelvek Tanszéki Csoport, Nagyvárad, Románia)

Dr. Somfalvi Edit PhD egyetemi adjunktus (KPTI Gyakorlati Teológiai Tanszék, Kolozsvár, Románia)

Szerkesztőbizottsági titkár: Rózsahegyi-Nagy Márta

Olvasószerkesztő: Bajnokné Vincze Orsolya és Rózsahegyi-Nagy Márta

Az angol nyelvű szövegeket gondozta: Görög Tímea

Tördelő: Rezessy Szabolcs

A korábbi évfolyamok számai és a közlési feltételek az MRN honlapján elérhetők.

A szerkesztőség fenntartja a jogot a kéziratok nyelvi-stiláris javítására, a szerkezeti elemek egységesítésére, a logikai hibák korrigálására és a tipográfia kialakítására.

Az egyes közlemények tartalmáért a szerző a felelős.

