

# TUDOMÁNY ÉS HIVATÁS

A Semmelweis Egyetem Pető András Kar  
internetes folyóirata

2021.

1. szám



# Tudomány és Hivatás

*Főszerkesztő*  
Földesi Renáta

*Szerkesztő*  
Kollega Tarsoly István

2021. 1. szám

Semmelweis Egyetem  
Pető András Kar

Budapest, 2021

# Tudomány és Hivatás

A Semmelweis Egyetem Pető András Kar internetes folyóirata

2021. 1. szám

*Szerkesztőbizottság*

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

*Főszerkesztő*

Földesi Renáta

*Szerkesztő*

Kollega Tarsoly István

*Rovatvezető*

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

ISSN 2732-0162

*Szerkesztőség*

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

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

## Tartalomjegyzék

|   |     |
|---|-----|
| <b>Köszöntő</b>   | 7   |
| <b>Tudományos közlemények</b>   | 9   |
| Túri, Ibolya: Experiences of a study on views regarding the conductor profession and conductor training   | 11  |
| Pintér Henriett – Molnár Pál: Kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálatok a pedagógiában  | 21  |
| Sáringerné Szilárd Zsuzsanna: Hibridmegoldás a gyakorlati oktatásban pandémia idején  | 35  |
| Vissi Tímea – Sipeki Irén -- Túri Ibolya: Pandémiakutatás a SE Pető András Karán. Mentális egészség és képzési megoldások eredményessége a képzésben résztvevők megítélése alapján                            | 42  |
| <b>Szakmai műhely</b>   | 63  |
| Bántó Balázs–Bözödi Anett–Drobina Daniella–Czverkon Fanni–Pásztorné dr. Tass Ildikó: A Pető András Rehabilitációs és Egészségügyi Ellátási Osztály működése az online térben. Egy pilot projekt tapasztalatai | 65  |
| Kapcsándy Gabriella: A differenciált tanítás bemutatása és alkalmazásának lehetőségei gyakorlati példákon keresztül   | 92  |
| Szabics Ágnes: Mű, mese, alkotás. Művészetpedagógiai foglalkozások a Budapest Galériában  | 101 |
| <b>Hallgatói tehetséggondozás</b>   | 115 |
| A Semmelweis Egyetem Pető András Kar hallgatói részvétele a 35. OTDK-n  | 117 |
| Az „Év dolgozata verseny” díjazottjainak szakdolgozati összefoglalója   | 119 |
| A Semmelweis Egyetem Pető András Kar hallgatóinak munkái  | 130 |
| <b>Hírek, események</b>   | 149 |
| <b>Interjú</b>  | 153 |
| „Mindent egy lapra tettem fel...” Beszélgetés dr. Túri Ibolyával  | 155 |



## Köszöntő

Konduktív közösségünk az év elején fájdalommal búcsúzott emblematis tagjától, Kozma Ildikótól, aki mesterei nyomdokain haladva rendkívül fontosnak tartotta a konduktori hivatás tudományos igényű, a praxisból táplálkozó művelését. A szerkesztőbizottság tagjai a Tudomány és Hivatás 2021/1. számát az Ő emlékének ajánlják.

A *Tudományos közlemények* rovatban négy érdekes, a jelen speciális kihívásaihoz illeszkedő munkát olvashatnak. Túri Ibolya angolnyelvű nyitó tanulmánya a konduktorképzésről, a konduktori kompetenciákról, a hallgatói formálódó nézetekről kínál mindig aktuális diskurzust. A rovat második megszólalójaként Pintér Henriett és Molnár Pál az egyéni tanulási lehetőségek koncepcióját a tanulási heterogenitás kérdésköréből és annak kutathatóságából kiindulva tárgyalja, középpontba állítva az egyénközpontú vizsgálati eljárásokat. Ezt követően, reagálva a világjárvány felső-oktatást is befolyásoló hatásaira, Vissi Tímea, Sipeki Iréne és Túri Ibolya a pandémia-helyzet miatti elméleti és gyakorlati képzést ért kihívásokat járja körül, különös tekintettel a távolléti oktatás bevezetésére, a képzés ütemezésének átstrukturálására, valamint az új, oktatást támogató módszerek bevezetésére, illetve mindezek képzési szereplők általi megélésére. Rovatunk zárásaként ezen a gondolati úton haladva közöljük Sáringerné Szilárd Zsuzsanna írását, mely Karon alkalmazott hibrid gyakorlati oktatási megoldásokból mutat be néhányat oktatói nézőpontból.

Ez a téma fut tovább *Szakmai műhely* rovatunkban is, melynek első állomása a Pásztorné Tass Ildikó és hallgatói csoportja által bemutatott COVID pilot projekt, amely a PAREEO klienseivel végzett „online-tér” tapasztalatokról ad képet a kihívásokhoz és lehetőségekhez való alkalmazkodás tekintetében. Praxisközpontú tematikus blokkunk második írása, kapcsolódva a Pintér-Molnár szerzőpáros általi tanulmányban leírtakhoz, a tanulási utak sokféleségén keresztül fogalmazza meg azokat a konkrét lehetőségeket, amelyeket a differenciált oktatás alkalmazása biztosíthat gyermekeink számára. Műhelymunkáink sorát Szabics Ágnes képzőművész, művészetpedagógus írása zárja, ablakot nyitva az SE-PAK Gyakorló Óvoda és a Budapesti Történelmi Múzeum – Budapest Galéria közösen szervezett foglalkozásaira a kiállítás-mese-alkotás hármásának varázslatos megvalósulását megmutatva.

*Hallgatói tehetségondozás* rovatunkban ezúttal elsőként a 35. OTDK konferencián bemutatott hallgatói kutatásokkal kapcsolatos visszajelzésekről tudósítunk: Aranyosi Zsuzsanna a társadalmi szemléletformálás elősegítésének lehetőségeit elemző, Nagy Brigitta az augmentatív és alternatív kommunikáció konduktív napirendbe építésének lehetőségeit tárgyaló dolgozatot készített, elismerést váltva ki a neveléstudományi szakmai zsűri tagjaiból. Hagyományainknak megfelelően idén is beszámolunk a május végén megrendezésre került „Év dolgozata verseny”-ről, díjazottjaink (Kiss Dávid, Nagy Brigitta, Hodászi Kata, Kaló Lilla) munkáinak összefoglalóit fogadják idén is érdeklődéssel, szeretettel! Rovatunk célkitűzéseinek mentén, kari karakterünk megjelenítését fontosnak tartva, az elméleti vizsgálódások mellett bepillantást engedünk a kari hallgatói műhelyek munkáiba is, ezúttal három, kurzuskeretek között készített projektet mutatunk be Dombi Anna, Kitzvéger Szabina és Gazdag Flóra tolmácsolásában.

A *Hírek, események* rovatban Miklós Emese számol be a szemeszter kiemelt tudományos/közösségi rendezvényeiről, illetve *Interjúsorozatunkat* is folytatjuk: Túri Ibolyával, karunk tudományos dékánhelyettesével Vona Zsófia beszélgetett.

Bízunk benne, hogy ebben a félévben is sikerült a jelen kihívásaira is reflektáló, a konstruktív világ sokszínűségét reprezentáló kínálatot összeállítanunk.

*Földesi Renáta*  
főszerkesztő



# Tudományos közlemények



**Experiences of a study on views  
regarding the conductor profession and conductor training**  
Ibolya Túri

## **Introduction**

The purpose of conductive education is preparation for independent life management and for successful social integration. At the beginning the interpretation of the necessity of integration was attached to the support of children with disabilities, primarily in terms of education; later on this shifted towards inclusive education.<sup>1</sup> This shift entailed an extension of the interpretation of educational integration to the social level and at the same time an expansion of the population involved.<sup>2</sup> Organising and supporting the training and continuing education of pedagogues who are able to implement inclusive education for children with special needs is a major task for today's education policy.<sup>3</sup> The group of children and youths with cerebral palsy (disability of central nervous system origin) represents a narrower segment of children with special needs. Conductors have a key role in their integration and preparation for successful inclusive education. The *conductor* is the manager, leader, organiser of conductive education, the accomplishment of the task assumes a holistic approach.<sup>4</sup> The conductor's attitude to the student is based on the principle of wholeness, on the integrative approach.<sup>5</sup> The conductor's aim is not to improve single partial functions; adopting the pedagogical approach to influence the personality as a whole, they intend to restart the stagnating learning process through comprehensive personality development focusing on the human being. General pedagogical skills<sup>6</sup> are essential for the conductors' activity as well as are certain special capacities. All those capabilities are necessary for the conduction to be effective and also for coping with failure and staying in the career. The pedagogue's expertise is closely related to these abilities, according to Csapó's conceptual definition: "We speak about expertise in the case when knowledge is organised in compliance with the logic of a particular professional domain. Thus expertise includes the knowledge, skills and capacities required for practising the given profession."<sup>7</sup>

The conductor, who has obtained professional knowledge, attitude, abilities and competence in the professional field of conductive education, is able to effectively influence cerebral palsy, to teach learners, to prepare them for integration. Conductor training prepares candidates to pursue this specific pedagogical activity. The decision for pedagogy as a career is based primarily on the candidate's interest, prior personal and school experiences, positive impressions gathered in the world of learning and school, and teacher models who set an example.<sup>8</sup> According to the findings of studies on career socialisation, young people may have a preliminary

---

<sup>1</sup>Papp 2012; Giambona, Vassallo 2013; Zászkaliczky 2013; Réthy 2013; Varga 2015; Böddi 2017

<sup>2</sup>Varga 2015, Cserti, Csapó, Orsós 2013; Szemenyei, Végh 2013; Kokas, Lakatos 2013; Horváth 2013

<sup>3</sup>Perlusz 2013; Rózsáné 2013; Feketéné Szabó 2013; Mile 2016; Túri 2017b

<sup>4</sup>Hári 1991; Balogh 1998; Pintér 2002; Feketéné Szabó, Hevér 2011; Földesi 2014

<sup>5</sup>Földesi 2014; 2017; Balogh 2018; Schaffhauser 2016

<sup>6</sup>Hegy 1996

<sup>7</sup>Csapó 2004, 32.

<sup>8</sup>Falus 2004; Dombi 1999; Köcséné 2007

career attitude already at the moment when they choose a career which may change during the training, and in the initial period of their practice as pedagogues, in reaction to the impact of these.<sup>9</sup> The training, however, may mean a considerably weaker intervention concerning the career attitude than the impact of the beliefs originating from previous personal and school experiences.<sup>10</sup> All those views have indeed a crucial effect on the way of thinking and the pedagogical practice of both teachers and candidates.<sup>11</sup> Personal constructs which have an impact on the receptive and interpretive system<sup>12</sup> affect the candidates' way of thinking, pedagogical judgements, acceptance of instruction contents, later practice, serve as patterns, function as a sort of filter. While the opportunity is provided for acquiring professional knowledge and competences transmitted by teacher training, the candidates' beliefs will determine what they are able to accept and integrate during their studies.<sup>13</sup>

The possibility of the *successful exploration of views* is supported by a broad research methodology; in addition to the traditional explorative research methods like the *questionnaire*<sup>14</sup>, the *interview*<sup>15</sup> and the *depth interview*<sup>16</sup> more recent methods have emerged that make a more in-depth examination of views possible, such as the *concept map*<sup>17</sup>, *aided recall*<sup>18</sup>, *metaphor analysis*<sup>19</sup>, *sentence completion*<sup>20</sup> and *portfolio analysis*<sup>21</sup>.

Following a review of the technical literature and on the basis of the findings of further two studies (Dudás 2007; Fúzi 2012) I finalised the objectives of my survey. In her study Dudás stresses that the students have relevant views related to the training in respect of themselves and their future profession already at their entry to the training, while Fúzi thinks that the quality of their subsequent pedagogical practice is influenced by their personality, their technical knowledge and the role model they play as well as the balance of those. On this basis I placed the main focus of my research on exploring how the students participating in conductor training see *the conductor profession*, how their views concerning this matter change and what they think about the underlying *conductor training*. On the basis of a review of the specialist literature, selecting research methods to be applied for the empirical survey I built on research methodological approaches and tools known from and successfully employed in view studies.

---

<sup>9</sup> Váriné1986; Köcséné 2007

<sup>10</sup> Richardson 1996; Köcséné 2007; Rodgers, Scott 2008

<sup>11</sup> M. Nádas 1999; Szivák 1999; Falus 2001; Dudás 2007; Kálmán 2013

<sup>12</sup> Pajares 1992; Bullough 1997; Calderhead 1996; Richardson 1996; Falus 1998; 2001

<sup>13</sup> Hunyadyne 1988; Falus 2001; Kimmel 2007; Dudás 2011

<sup>14</sup> Golnhofer, M. Nádas 1981; Johnson 1994; Nettle 1998; Szivák 1999; Köcséné 2007

<sup>15</sup> Golnhofer, Nahalka 2001; Köcséné 2007

<sup>16</sup> Richardson, Anders, Tidwell, Lloyd 1991; Fülöp 1993

<sup>17</sup> E. Szabó 1996; Zantig, Verloop, Vermunt 2001; Dudás 2007; Köcséné 2007

<sup>18</sup> Falus 1985; Kotschy 1985; Meijer, Zanting, Verloop 2002; Sántha 2004

<sup>19</sup> Vámos 2001; 2003; Köcséné 2007; Dudás 2007

<sup>20</sup> Zanting, Verloop, Vermunt 2001

<sup>21</sup> Bullough 1993; Dudás 2005

## **Aims, issues, hypotheses of the study**

At the time of their entry into the training, conductor candidates' views regarding the conductor profession and the training and the formation of these views are not known. The beliefs of professionals (academic staff, conductors) participating in the training in respect of the conductor's role and activity and the professional contents of conductor training are not clear either. My survey was aimed to explore student conductors' system of views and its development according to the following points:

1) views regarding the *conductor profession*, specifically a) the conductor's role and activity, b) general and personal factors determining the choice of career as a conductor, c) acceptance of the demand for special treatment, d) integration and inclusive education, and

2) views concerning *conductor training*, including those in respect of a) the perception of conductor training and b) whether the conductor profession can be learned.

Issues of the study:

1. What are conductor candidates' views regarding
  - a. the conductor's role and activity,
  - b. general and personal motives for choosing the conductor profession as a career,
  - c. recognition and acceptance of the demand for special treatment,
  - d. integration and inclusive education,
  - e. whether or not the conductor profession can be learned,
  - f. the contents of conductor training?
2. What are the views of professionals and students involved in conductor training on the role and activity of the conductor, on the professional contents of conductor training and its role in the process of becoming a conductor?
3. Is it possible to tackle changes in the views of students entering the training as they progress through their studies?
4. Is it possible to capture conformities and differences between the particular views of particular cohorts or subject to the number of years graduates have spent in service?

## **Hypotheses**

1.
  - a. There are changes in conductor candidates' views regarding the conductor's role and activity during their studies.
  - b. The number of years spent in service has no impact on views regarding the conductor's role and activity.
2. During conductor training there is a transformation in conductor candidates' beliefs regarding the general and personal motives determining the choice of the conductor profession as a career.
3. Conductor candidates are sensitive towards the recognition and acceptance of individual needs and special educational needs.
4. There are changes in conductor candidates' views regarding integration and inclusive education during conductor training.

5. Conductor candidates and experts participating in the training hold different views on conductor training and on the role of particular training contents in the process of becoming a conductor.
6. There are changes in conductor candidates' beliefs during the training as to whether the conductor profession can be learned.

### **Introduction of research methodology, sampling and timing**

For examining the issues of the study and the hypotheses formulated on that basis I chose the *mixed research approach (mixed methods)*, of the mixed method research strategies I adopted the *embedded mixed methods design* and analysed the quantitative and qualitative data gathered in the framework of a primarily quantitative examination where qualitative methods (concept map, metaphor, interview) had a supplementary, supportive role. Of the methods suitable for assessing the hypotheses of the study I decided for using the *questionnaire* (self-designed 1 to 5 Likert scale), the *concept map* and *metaphor creation* as well as the *semi structured interview*.

For analysing the attitude scale I employed an SPSS application. For the *content analysis* of the metaphors and concept maps and for setting up a system of categories underlying the analysis, on one hand I took studies with similar aims known from the specialist literature as a basis (e. g. Dudás 2006; 2007; Kimmel 2007; Köcséné 2007) and then, building on these, added two further elements, which I thought were necessary for the conductor's role and activity, to the categories applied in Dudás's study (2007); on the other hand I used MAXQDA, a software supporting qualitative text analysis. To process the data of semi structured interviews I carried out qualitative text analysis.

As one part of the research a *cross-sectional examination* was performed in order to explore the views of all students as well as professionals participating in conductor training in a descriptive manner. In the study:

From cohorts I, II, III and IV of the training (approximately 240 students) altogether 205 persons completed the attitude scales and created metaphors. From the 205 persons 59 were first year, 59 second year, 51 third year and 39 fourth year students.

The views of *professionals* involved in conductor training (academic staff, conductors) were also examined, 54 professionals (15 academic staff, 39 conductors) volunteered to participate in the study. Selected were the volunteer professionals who provided data about the time when they started their career. An aspect of selection was also the representation of time spent in the profession, thus three generation groups were formed: Professionals who had been in service for a) 0-6 years, b) 7-20 years, c) 21+ years.

In addition to the cross-sectional examination, I took semi structured interviews with fourth year students at the end of their training in a convenience sampling procedure. About 20 students from the cohort assessed were willing to participate in the interviews.

*Another part* of the research involved a *time series linear examination* between 2013 and 2017 among conductor candidates entering the training in the autumn of 2013

(59 persons) The survey was then repeated every year, thus embracing the whole period of their training.

During the survey I again adopted quantitative and qualitative methods, employing the *questionnaire* (self-designed 1 to 5 Likert scale), the *concept map* and *metaphor creation*. In order to assess hypotheses, I applied the attitude scale in respect of all questions of the research while the metaphor and the preparation of concept maps were used for examining the conductor's role and activity. The results of the attitude examination were evaluated in two phases:

First the findings of the attitude scale completed at the start of the survey by then first year students were compared with responses given four years later by fourth year students in order to examine the development in views. (N=59)

Secondly the views of a narrower sample, students who had contributed throughout the four years (N=16) were analysed in order to reveal the dynamics of changes in students' views from year to year.

As part of the assessment of views, in the framework of a *correlation analysis* I aimed to detect connections and interferences between the beliefs of students versus academic staff and conductors. In the course of the correlation analysis, responses to the questionnaires filled in during the four year survey by students, conductors and academic staff (380 questionnaires) were analysed, thus questionnaires completed in the frame of the cross-sectional and the time series examinations were also included in the sample for analysis. Methods employed for the cross-sectional examination comprised variance analysis, cross-tab analysis and correlation.

### **Outcomes of the survey**

According to the outcomes of the *attitude scale* students stressed the holistic approach, thorough professional knowledge, positive characteristic traits (qualities, competences) and the conductor's expertise as attributes of the role. In the evaluation of the role comprehensive personality development and statements presenting the conductor as a special pedagogue prevailed. The conductor's activity was seen as a comprehensive, variegated, multifaceted and complex occupation. Among the conductor's characteristic traits a thorough grounding, dedication, a responsible attitude, empathy, understanding and patience were emphasised. As the special field of the activity the pedagogical approach, as typical characteristics assistance, guidance and control were accentuated. Among the skills observation, motivation, cooperation and communication skills and a good grasp of situations were deemed most important.

In the frame of a so-called simile-based metaphor collecting the students created *metaphors* related to the conductor's role and activity. Analysing the metaphors I composed so-called meaning-related sets and attached to them corresponding or in terms of meaning closely related expressions. When finalising the sets established I leaned on the written explanations attached to the similes. Following the grouping, building on the grouping scheme known from Dudás's study (2007) I created the major content category units and subgroups. After arrangement in category units, I employed qualitative content analysis as well as the programme of the MAXQDA text analysing software for the analysis. The outcome was that the *conductor's role* was typically associated with the similes 'helping professional' and 'interdisciplinary

professional' due to the wide spectrum of knowledge and competences that can be utilised in various areas, and on the other hand stressing the supportive, assistive character of the role.

The *conductor's activity* is seen as a multifactorial, complex job where on top of assistance, guidance and the pedagogical activity, knowledge associated with further domains and the ability to put those jointly in practice are also present. The interviews confirmed the interpretations of the role where the conductor is evaluated as a supportive, creative person who promotes development and the representation of the nature of the conductor's activity was supplemented by the definitions 'art-creation' (gardening) and 'interdisciplinary activity' were reinforced by the interviews.

According to the summative evaluation of the results of the attitude scale, the metaphors and the interviews, *in respect of the conductor's role* the students see the conductor as an *assistive, supportive professional* and an *interdisciplinary specialist* who is capable to cooperate both in homogeneous and heterogeneous teams, is open-minded towards accepting individual demands and special educational needs and supports integration and inclusive education. The students describe conductors and their occupation in *multifaceted, complex activities that require special expertise*.

In students' opinion the *general motives for choosing the conductor profession* include principally *commitment to the conductor profession, working with children* and the *recognition of the profession both at national and international level*. Beliefs regarding the *personal motives for choosing the conductor profession* are the same as those set forth under the general motives. Students present *commitment to the profession* and the *disposition to work with children* as the factors that had the greatest impact on their personal choice; among the personal motives the emphasis on the *positive pedagogical approach* appears as a new element in addition to the national and international recognition of the profession.

Students have a *positive attitude* towards accepting the demand for special treatment, already *at entry to the training* they are *very open-minded and acceptive towards individual needs* and they have an *acceptive attitude towards special educational needs* as well. The students' acceptive attitude towards special educational needs also entails accepting children and young persons with cerebral palsy and other symptom complexes. *Their open-minded, acceptive approach and empathy further improves and extends to full scale as they progress through the training*.

The detection of beliefs regarding *integration and inclusive education* was based on the evaluation of answers given to the 1-5 attitude scale, which *did not reveal significant differences between the opinions of students and professionals* in relation to integration and inclusive education. The outcomes reflect a strong consensus in considering conductive education a possible path, a vehicle in preparing for integration, participation in conductive education in a group is seen as a precondition of successful integration for children with CP.

Concerning the issue as to *whether the conductor profession can be acquired*, both students and professionals emphasise the importance of supervised practical work in the frame of theoretical and practical training built one upon the other. According to students' opinions, the conductor's job can be best acquired by spending the highest possible number of hours in the practice; on the other hand, learning from



experienced professionals in the practice and learning from each other in task situations during group practices are also important elements.

*Our hypothesis that conductor candidates and professionals participating in the training hold different views on conductor training and on the role of particular training contents in the process of becoming a conductor was assessed in the scope of a cross-sectional examination. The hypothesis was partly verified, since students and professionals hold partly different views regarding the role of the training in the process of becoming a conductor, significant differences were seen in half of the statements formulated in relation to the examination of the question. The greatest difference between beliefs emerged was manifested in the evaluation of professional course units related to conductive pedagogy; while more than half of the professionals thought that professional course units related to conductive pedagogy, knowledge elements transmitted by these had the greatest contribution to the process of becoming a conductor being successful, only one fifth of the students shared this opinion. Views diverged also regarding the issue whether ongoing practical work should be given greater emphasis and a higher number of lessons; while three fourths of the professionals supported the idea, the majority of the students were rather negative. Opinions corresponded where the three domains of the academic training (conductive pedagogy, methodology and medical biology) were considered equally essential in conductor training and the need for a more proportionate, 1/3 - 1/3 - 1/3 division of lessons was stressed.*

*Our hypothesis i. e. that there are changes in conductor candidates' views regarding the conductor's role and activity during their studies was verified with the help of the attitude scale, the concept map and the metaphor analysis.*

These views are *in harmony with the theoretical principles* appearing as the elements of the conductive education system and the underlying conductor training:

- *comprehensive personality development, holistic approach*<sup>22</sup>;
- *homogeneous / heterogeneous team work* <sup>23</sup>;
- *efficiency in border areas*<sup>24</sup>;
- *knowledge of border areas essential for the activity*<sup>25</sup>;
- *consolidation of acknowledging pedagogy as a primary specialist area*<sup>26</sup>.
- *assistive role*<sup>27</sup>.

In respect of views concerning the conductor's role and activity, however, we can observe that some opinions, that are *not necessarily in accord with the basic principles of conductive education and the training it underlies*, have gained strength and their relation certainly needs clarification:

- the roles as pedagogue and movement therapist are emphasised jointly (contrary Petó, 1955, Balogh, 1994; Feketéné Szabó, 2013);
- evaluation of the conductor as a professional providing movement therapy (contrary Hári,1990);

---

<sup>22</sup> Petó 1955; Hári, Horváth, Kozma, Kókiúti 1991; Beck 2008; Feketéné Szabó 2011; Földesi 2014; Benyovszky 2015; Schaffhauser 2016

<sup>23</sup> Hári 1991; Pintér 2002; Medveczky 2004

<sup>24</sup> Balogh 1994; Medveczky 2004; Szabó, Hevér 2011

<sup>25</sup> Hári 1973; 1982; 1991; Feketéné Szabó 2013

<sup>26</sup> Hári 1980; 1982

<sup>27</sup> Petó 1955; Hári 1991; Horváth 2000; Pintér 2002

- close relation between the conductor's activity and movement therapy (contrary Pető 1955; Hári, Ákos; Hári 1990; Hári et al 1991; Földesi 2017).

The results of the survey verified the hypothesis according to which *the number of years spent in service had no impact on the views of conductors and academic staff regarding the conductor's role and activity; irrespective of the number of years they spent as practising pedagogues, their estimations of the role and the activity were similar.*

The findings were that views regarding the general motives determining the choice of career remained unchanged throughout the training; in some cases further new elements emerged such as the impact of positive pedagogue models and work experience as volunteers, however, *the results revealed that there had been no significant changes in students' views even in the upper years, since every year commitment for the profession and the liking for working with children were indicated as the two strongest factors determining the choice.*

Our hypothesis that there are *considerable changes in student conductors' views regarding integration and inclusive education* was verified. Views recognising integration as the aim of conductive education got stronger.

Minimal change was seen in views emphasising the necessity of interval conductive education in respect of developmental milestones, and in beliefs that conductive education has a repository of tools that can be adapted for supporting integration.

The outcomes *verified also the hypothesis* that there were *changes in students' views as to whether the conductor profession could be learned*, by the end of the training their opinions based on both individual and independent experiences and assignments and practical situations became more resolute, as did their views in favour of learning from each other. Opinions stressing the importance of practical training, of learning from experienced professionals in practical situations gained strength and became a conviction.

## **Summary**

Considering that beliefs regarding the future profession, activity and the concept of the pedagogue may develop primarily as a result of the training and during the training, it would be essential to provide opportunities for detecting student conductors' views, reflecting on these and following how these change, either integrated in the content of the training or as a starting point for new view studies.

According to the findings of the study, role borders between the conductor profession and movement therapy are not entirely clear in the students' cast of mind. I propose that in order to make a more accurate definition of these role borders for the students possible, a uniform approach be developed and conveyed consistently to the students. Within the training we must strive to clarify views concerning its aim and essence and to eliminate contradictions.

It is recommended that the findings of the present study be employed for founding and supporting new surveys regarding student conductors' career orientation, identity and professional self concept.

## Reference list

- Balogh Margit (szerk.) (1998): Bevezető a konduktív mozgáspedagógiába, Pető András előadásai és gyakorlati bemutatói alapján. MPANNI, Budapest. 5.
- Bereczky Krisztina – Fejes József Balázs (2010): Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben, *Magyar Pedagógia*, 110/4.
- Berliner, D.C. (2000): A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, No. 5. 349–368.
- Campbell, d. (et ali) (2000): Portfolio and Performance Assessment in Teacher Education. Boston, Allyn and Bacon. 325.
- Bullough, R. V. (1991): Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42, 43–51.
- Bullough, R. V. (1997): Becoming a Teacher. Self and the Social Location of Teacher Education. In: Biddle és mtsai (szerk.): International Handbook of Teachers and Teaching, Kluwer, 79–134.
- Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: Calfee, R. – Berliner, D. (ed.): The Handbook of Educational Psychology. MacMillan, New York, 709–725.
- Dombi Alice – Oláh János (2004): A neveléstudomány alapkérdései. APC-Stúdió, Gyula
- Dudás Margit (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 3. 23–43.
- Dudás Margit (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: Falus Iván (szerk.) A tanárrá válás folyamata. Gondolat, Bp. 46.
- Falus Iván (1998): A pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 96–116.
- Falus Iván (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2. 21–28.
- Falus Iván (2001): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001. Osiris, Budapest. 213–234.
- Falus Iván (2007) (szerk.): A tanárrá válás folyamata. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet (2003): Tanulóképek és iskolaelméletek. *Iskolakultúra*, 5. 102–106.
- Hári Mária – Horváth Júlia – Kozma Ildikó – Kőkúti Márta (1991): A konduktív pedagógiai rendszer hatékony működésének alapelvei és gyakorlata. Nemzetközi Pető Intézet, Budapest. 38., 40.
- Hunyady Györgyné (1993): A pedagógusképzés és a neveléstudomány. *Magyar Pedagógia*, 3–4. 165.
- Kagan, D. M. (1992): Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62. (2) 129–169.
- Kimmel Magdolna (2007): A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In: Falus Iván (szerk.) A tanárrá válás folyamata. Gondolat Kiadó, Budapest, 14., 11–45.
- Köcséné Szabó Ildikó (2007): Milyen tanár leszek? – Hallgatók vallanak magukról, a tanári hivatásról. In: Falus Iván (szerk.) A tanárrá válás folyamata. Gondolat Kiadó, Budapest, 14., 121–155.

- Nahalka István (2003): A nevelési nézetek kutatása. *Iskolakultúra*, 5. 69–75.
- Pajares, M. F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research. Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 3. 307–332.
- Richardson, V. (1996): The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: Sikula, J. ed.: *Handbook of Research on Teacher Education*. Second Edition, MacMillan, New York, 104.
- Sallai Éva (1996): Tanulható-e a pedagógus mesterség? Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- Sántha Kálmán (2004): A pedagógusok reflektív gondolkodásának vizsgálata. *Pedagógusképzés*, 2004, 2. 27–44.
- Szivák Judit (2002): A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szivák Judit (2003): Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei. *Iskolakultúra*, 5. 88–95.
- Túri Ibolya (2018): Konduktorjelöltek nézetrendszerének alakulása a konduktorképzés folyamán. Doktori disszertáció. Eötvös Lóránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Túri Ibolya (2017): Vizsgálat a konduktorképzésre vonatkozó hallgatói nézetek körében. In: Karlovitz János (szerk.): *Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szakmódszertanok köréből*. International Research Institute, Komarno. 76–82.
- Vámos Ágnes (2001): Metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 1. 85–108.
- Vámos Ágnes – Kálmán Orsolya (2009): Kiből lesznek tanárok? In: *Pedagógusképzés a 21. században. ELTE-modell. Az ELTE PPK szerepe az átalakuló tanárképzésben 2003–2008*. 23–34. Bp.
- Wubbels, T. (1992): Taking Account of Student Teachers' Preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, No. 2. 137–149.
- Zeichner, K. M. – Liston, D. P. (1996): *Reflective Teaching. An Introduction*. Mawah, Lawrence Erlbaum.

## Kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálatok a pedagógiában

Pintér Henriett – Molnár Pál

A pedagógiai és a gyógypedagógiai kutatásokban a 2000-es évektől (ld. Horner, Carr, Halle, McGee, Odom, Wolery 2005; Lénárt 2019), a 2010-es évektől a konduktív pedagógiai vizsgálatokban is (ld. Lotan, Schenker, Wine, Downs 2012; Vissi, Feketéné Szabó, Papp 2020) egyre inkább előtérbe került az egyénre szabott tanulási lehetőségek figyelembevétele. Ez a koncepció beépült a Nemzeti Alaptantervbe (5/2020. [I. 31.] Korm. rendelet) is, ami meghatározza, hogy a gyermekek tanulását, a tanulók fejlődését a képességeiknek megfelelő, egyénre szabott tanulási lehetőségek tudják a leghatékonyabban biztosítani és támogatni. Személyre szabottan azért is, mert szem előtt tartja „az egyénenként eltérő idegrendszeri érés”, „a tanulók közötti különbözőségek”, valamint a „különbéle környezeti feltételek” egyéni képességekre ható kölcsönhatásait, amelyek eredményt idézhetnek elő az egyénben. Ezen alapelvek megfontolásával javasolt a fejlesztési célokat is kijelölni, ami oda-vissza alkalmazkodást kíván meg: „a tanulótól illeszkedést a tanulási környezethez”, a tanulási környezettől idomulást a tanuló egyedi jellemzőihez. Mindezen koncepcióra épül a pedagógus intervenciók tevékenysége, melynek értelmében a tanulói heterogenitást – a hátrányos helyzetű, a sajátos nevelési igényű vagy a több területen tehetséges diákok eltérő fejlődésmenetét – tekinti munkája kiindulási alapjának. (Nat, 5/2020. [I. 31.] Korm. rendelet 294. p.)

A tanulói heterogenitás méltánylása hozta be a tipikustól eltérő fejlődésmenetű gyermekek fejlődésének mérési igényét is. Az atipikus fejlődésmenetű gyermekek fejlődésének monitorozása, bizonyos intervenciók eredményességének vagy beválásának a mérése nagy körültekintést igényel a kutatóktól az eltérő rendellenességek nehezen összeegyeztethető illesztése miatt. Éppen ez indokolja azon vizsgálati eljárások szükségességét, melyek számba veszik a vizsgálatba bevontak differens fejlődését, tanulási környezetét és diagnózisát. A jelentős mértékben eltérő rendellenességű egyének fejlődésének mérésére kifejezetten előnyösek lehetnek az egyéni résztvevőket – önmagukban, vagy akár együttesen is – központba állító különféle egy- vagy többalanyos kísérletes vizsgálati eljárások és egyes esettanulmányok (melyek pontos meghatározása még nem tisztázott a hazai szakirodalomban; ilyen jellegű vizsgálatok angol nyelvű megfelelői: single subject research, single case study, N-of one study), melyek kis elemszámú mérésekre, egy-egy intervencióba bevont gyermekek fejlődési eredményeinek tudományosan megalapozott nyomon követésére alkalmasak. A megnevezésekben tapasztalható kavalkád elkerülése érdekében ezekre a személyre szabott kis mintás vizsgálati eljárásokra gyűjtőfogalomként, kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálatként hivatkozunk.

A személyre szabott kutatás igénye több területen is megfogalmazódott. Az orvosi és az egészségtudományi területeken nem csak az ilyen vizsgálatok száma emelkedett meg az utóbbi évtizedekben, de jelentős törekvéseket látunk a vizsgálatok egységes mederbe terelésére is. Ez többek között szisztematikus összefoglaló és rendszerező munkák gyarapodó megjelenésében és sztenderdizált irányelvek létrehozásában nyilvánul meg. (ld. Shamseer és mtsai 2015) Emellett a viselkedéstudomány, így a neveléstudomány területén is megjelent a kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálatok standardizálási törekvése (ld. American Psychological Association 2020). Erre példa az N elemszámú egyénre fókuszáló kísérletek/vizsgálatok (N-

elemszámú-1; N-of-1 trials/studies) közlési standardja. Ezekre a kísérletekre gyakran hivatkoznak egyesetes kísérleti elrendezésként e szakterületen. Ezzel szemben az orvostudományi vizsgálatokban ugyanezen kísérleti elrendezésekben rendszerint intervenciós hatás(oka)t vizsgálnak a kísérletben részt vevőkön (ugyanazon alanyokon, akár szisztematikusan megismételt módon is) (ld. Shamseer és mtsai, 2015). Azt láthatjuk, hogy a két szakterület publikált vizsgálatainak gyakran hasonló megközelítéseket alkalmaznak, összességében azonban elmondható, hogy a viselkedéstudomány rendszerint az orvostudomány sztenderdizálási törekvéseit követi, azonban az adaptáció során elsődleges szempont a szakterülethez illesztés. A gyógypedagógiai szakterületen a single subject research elnevezés a leginkább használatos, amit jelen munkánkban is ebben az értelmezésben próbálkozunk feltárni.

A tanulmány a pedagógiai, a gyógypedagógiai és a konduktív pedagógiai gyakorlatban hasznosnak bizonyuló kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálati eljárást ismerteti: értelmezi a kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálati eljárást, a vizsgálat elemeit, a minőségi mutatóit és statisztikai elemzését.

### **A kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálat értelmezése**

Az APA kézikönyv (7. kiadása) a kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálatok egyikét, az *N elemszámú egyénre fókuszáló vizsgálatokat (N-of-1 studies)* a speciális tervezésű sztenderdek csoportjába sorolja a longitudinális vizsgálatok és a megismételt vizsgálatok között. E dokumentum szerint a kevés elemszámú, egyénfókuszú kutatási eljárások különböző formában fordulnak elő, ugyanakkor mindezen eljárások alapvető arculata, hogy a vizsgálat egyedisége, az egyedüli entitás általában a személy. Ezekben a kutatásokban több egyéni eredményt írnak le, és az eredmények következtetése a megvitatás központi magva. A kevés elemszámú, egyénfókuszú kutatási eljárásokban az eredményeket több esetből kombinálják, például átlagot számítanak. (American Psychological Association, APA, 7. ed. 2020, 92.)

Horner et al. (2005) elméleti alapvetésű munkájukban (Dunlap, Kern 1997) kutatására hivatkozik, s erre alapozva állapítják meg, hogy a kevés elemszámú, egyénfókuszú kutatások különösen relevánsnak bizonyulnak az oktatási (tanulási-tanítási) gyakorlatokban az egyes tanulók szintjén, az egy tanulóra szabott fejlesztési terveket készítő pedagógusok ugyanis sokat profitálhatnak abból, hogy az elemzéseket szisztematikusan készítik el. (Dunlap, Kern 1997 idézi Horner et al. 2005, 165.)

A kevés elemszámú, egyénfókuszú kutatás inkább kísérleti, mint korrelációs vagy leíró jellegű; célja a független és a függő változók közötti oksági vagy funkcionális kapcsolatok dokumentálása. Ebbe a vizsgálatba csak egy vagy több résztvevőt – háromtól nyolc főig – vonhatnak be. Minden résztvevő saját maga kontrolljaként szolgál. A beavatkozás előtti teljesítményt összehasonlítják a beavatkozás alatti és/vagy utáni teljesítménnyel. A legtöbb esetben a kutatás résztvevője az egyén, de mindegyik résztvevő számára olyan csoport lehet, amelynek teljesítménye mérési periódusonként egyetlen pontszámot generál (pl. egy adott osztályban az összes tanuló által keletkezett problémás viselkedés aránya 20 perces időtartamon belül). Ez a vizsgálati eljárás számításba veszi a vizsgálatba bevontak összehasonlítását: az egyének között is, és az egyénen, saját magán belül is – a belső érvényességet fenyegető főbb veszélyek elkerülése érdekében –, és igényli a szisztematikus ismétlést a

külső érvényesség fokozásáért. (Martella, Nelson, Marchand-Martella 1999 idézi Horner et al. 2005, 166.)

### **A kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálat elemei és minőségi mutatói**

A kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálat elrendezése rendkívüli körültekintést igényel. Ennek oka a résztvevők rendellenességeinek nagyfokú eltérése és ezek minden területet érintő figyelembevétele a vizsgálatban. A résztvevők bevonása is szigorú kritériumok alapján zajlik. (ld. például Ganz, Ayres 2018) módszertani sztenderdjét) A kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálati eljárás – pedagógiai és gyógypedagógiai szakterületen alkalmazható – legfontosabb tényezői: a résztvevők bevonása, a függő változó, a független változó, a kísérlet ellenőrzése (kontrollja), a kiindulási alapok és az intervenció fázisok, a kutatási kérdés és a társadalmi érvényesség.

#### *A vizsgálatba bevont résztvevők*

A résztvevők bevonásának kiválasztása a kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálati eljárás tengelyszöge: nagyon szigorú kritériumok alapján választhatók be a vizsgálatba résztvevők. Minden egyes alanyról a vizsgálati eljárás céljához igazodóan részletes leírást kell készíteni a vizsgálat bemeneti szakaszában. Egy nagyon régi tanulmányukban Wolery, Ezell (1993) megfogalmazzák, hogy a résztvevők bevonási kritériumára azért van szükség, mert ennek betartásával egy másik kutatónak is képesnek kell lennie arra, hogy a résztvevők leírását és beállítását hasonló résztvevők toborzásához hasonló körülmények között tudja alkalmazni. Ebből fakadóan az ilyen jellegű megközelítés biztosítja, hogy az elemszám ne legyen akadályozó tényezője a vizsgálatoknak, mivel az ilyen jellegű vizsgálatoknál a cél a kismintás vizsgálatok későbbi, aggregált elemzése, valamint a következtetések és az általánosítható megállapítások megfogalmazása. Így tehát a vizsgálatba bevont fogyatékossgal élő személyek operatív jellegű leírása is szigorú elvárás a kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálatban: azonosítani kell az adott fogyatékossgot (pl. autizmus spektrumzavar, Williams szindróma, cerebrális parézis), valamint a fogyatékossguk megállapításához használt konkrét eszközöket és a folyamatot. (Horner et al. 2005, 166.) Az APA kézikönyv (7. kiadás) a kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálati irányelveinek betartása között szerepel a résztvevőkkel kapcsolatos olyan információk megnevezése is, mint faj, nem, szexuális orientáltság. Fontos továbbá a résztvevőkről tudni, hogy melyek azok a tanulási tényezők, amelyek előzetesen befolyásolhatják az eredményüket. (American Psychological Association, APA, 7. ed. 2020, 92.)

A gyógypedagógiában és a konduktív pedagógiában is már bevett eljárás a résztvevők bevonásában a fogyatékossg diagnózisának és annak kategóriájának egyre pontosabb megnevezése. Szintén ismert kritérium a kvalitatív kutatásokban a kutató vagy intervenciót vezető és a résztvevő közötti ismeretség számbavétele. Ugyancsak alkalmazott bevonási kritérium a gyógypedagógiában a diagnosztikai értékelés és a pszichometriai tesztek felvétele. (Ganz, Ayres 2018, 7.)

### *A függő változó*

A kevés elemszámú, egyénfókuszú kutatásokban egy vagy több függő változót alkalmaznak, ami a pedagógiai gyakorlatok kutatásában a legtöbb esetben a megfigyelhető viselkedés formája. A függő változókat operatív módon definiálják, melynek egyik része a változó következetessége és érvényessége, illetve a mérési folyamat megismétlése. A függő változót ismételten mérik és ezeken keresztül a feltételeket is ellenőrzik, hogy lehetővé tegye egyrészt a beavatkozások előtti teljesítménymintázatok azonosítását, valamint a fázisok közötti teljesítménymintázatok összehasonlítását. Az egyéni viselkedés ismételt mérése kritikus fontosságú, amire azért van szükség, hogy az egyes résztvevők teljesítményét összehasonlíthassák a korábbi sajátjukkal.

A kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálati eljárás kísérleti fázisában elégséges mérési alkalomra van szükség ahhoz, hogy az adott intervencióban az egyén teljesítményének mintázata alapján kirajzolódhasson egy trend, ami alapján megállapításokat tehet és következtetéseket vonhat le a kutató. A függő változó felvételének következetességét a kísérlet során értékelik a megfigyelők közötti egyezés alapján (például a független értékelők egyezése alapján a megfigyelési egységek százalékos arányában (lásd például Cohen-kappa) vagy ezzel egyenértékű monitorozással). A megfigyelők közötti megegyezés mérésének lehetővé kell tennie az egyes változók értékelését az egyes résztvevők között a vizsgálat minden feltételében.

### *A független változó*

A független változó a kevés elemszámú, egyénfókuszú kutatásban általában a vizsgált gyakorlat, beavatkozás vagy viselkedési mechanizmus, melyet úgy határoznak meg, hogy lehetővé tegyék az eredmények érvényes értelmezését és az eljárások pontos megismétlését. Az eljárások konkrét leírása jellemzően tartalmazza az eszközök dokumentálását, valamint a műveleteket. A vizsgálati eljárásban megkülönböztetjük a kiindulási állapot és az intervenció fázist: a két teljesítményt összehasonlítják. A fázisok közötti összehasonlítás megköveteli a kiindulási (vagy összehasonlító) feltétel mérését és részletes leírását. A kiindulási alap leírásának elég pontosnak kell lennie ahhoz, hogy más kutatók is megismételhessék a mérést. A függő változónak a kiindulási érték alatt történő mérését addig kell elvégezni, amíg a megfigyelt válasszintázat elég következetes ahhoz, hogy lehetővé tegye a jövőbeni válasz előrejelzését. A kiszámítható mintázat dokumentálása a kiindulási szakaszban általában több adatpontot igényel öt vagy több, bár kevesebb adatpont elfogadható bizonyos esetekben érdemi tendencia nélkül. (Horner et al. 2005, 167.)

### *A kiindulás alap és az intervenció fázisok*

A többszörös kiindulási alapú, kevés elemszámú, egyénfókuszú kísérleti eljárások egynél több résztvevőt, beállítást vagy feladattételt tartalmaznak a vizsgálat során különböző időszakokra. Például egy 12 hetes többszörös kiindulási intervenció vizsgálatban mindhárom résztvevőt kijelölhetik egy négy-, hat- vagy nyolchetes alapfázisra, a vizsgálat hátralévő részét pedig az intervenció fázisban töltik. Lotan et al. (2012) konduktív nevelésben részesülő három Rett szindrómás gyermeket vontak



be vizsgálatukba kétfázisú (AB) vizsgálati alapokra helyezve: kiindulási alap – intervenció fázis. Ez a kialakítás növeli annak valószínűségét, hogy az intervenció szakaszban bekövetkező változások valóban magához az intervencióhoz kapcsolódnak, mivel az egyes események (intervenciók, kezelések) időzítése egyénekenként vagy állapotonként eltérő. A többszörös kiindulás tovább erősödhet, ha az egyének véletlenszerű hozzárendelését a kiindulási fázis hosszához vagy az eltérő kísérleti feltételekhez beépítik a vizsgálat tervébe. A több (kiindulási) alapvonal (pl. ABA, ABAB) lehetővé teszi a beavatkozás előrehaladtával a különböző típusú változások rögzítését is. (Romeiser-Logan, Slaughter, Hickman 2017, 576.)

### *A kísérlet ellenőrzése*

A kevés elemszámú, egyénfókuszú kutatási eljárások kísérleti kontrollt biztosítanak a belső érvényességet érő legtöbb fenyegetésre. E vizsgálati eljárás ezáltal lehetővé teszi a funkcionális kapcsolatok megerősítését a független változó beállítása és a függő változó változása között. A legtöbb esetben a kísérleti kontrollt akkor mutatják be, amikor a vizsgálati eljárás három kísérleti hatást mutat be három különböző ponton, időben egyetlen résztvevővel (az alanyon belüli megismétléssel), vagy a különböző résztvevők között (alanyok közötti megismétlés). Egy kísérlet akkor mutat hatást, amikor a bejósolt változás a függő változó kovarianciájában<sup>28</sup> a független változó beállításával (pl. amikor viselkedéscsökkentő beavatkozást hajtanak végre) az adatkészlet szintje és/vagy változékonysága egy fázisban megnő, ha a viselkedéscsökkentő beavatkozást visszavonják. A kísérleti kontroll dokumentációját (1) a független változó bevezetésével és visszavonásával (vagy megfordításával), (2) a független változó szakaszos bevezetésével különböző időpontokban (pl. többszörös kiindulási alappal); vagy (3) a független változó (szintjeinek) ismétlődő beállításával a megfigyelési periódusokon keresztül (pl. váltakozó kezelési tervekkel) érik el.

### *A vizuális elemzés*

Todman, Dugar (2001) kézikönyve részletes útmutatást ad a kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálati eljárások statisztikai elemzésének kivitelezéséről, melyek közül megemlíthetjük az idősoros elemzést.<sup>29</sup> A kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálat hagyományos szisztematikus elemzési eljárása a vizuális elemzés. A kísérleti kontroll dokumentálása megköveteli a vizsgálati eljárás belüli összes feltétel mérését. Minden egyes eljárás – megfordítás – többszörös kiindulási alap – változási kritérium – váltakozó kezelések – megköveteli, hogy a kutató sajátos adatmintát állítson arról, hogy a függő változóban bekövetkező változás a független változó beállításának függvénye.

A vizuális elemzés magában foglalja a kiindulási és a beavatkozási feltételek alatti teljesítményszint, a trend és a változékonyság értelmezését. A szint a vizsgálat egy állapotának (azaz fázisának) alatti átlagos teljesítményére utal. A trend a legjobban

---

<sup>28</sup> Kovariancia: megadja két egymástól különböző változó együttmozgását.

<sup>29</sup> Ide sorolható érvényes eljárás a ARIMA (autoregressive integrated moving average) ami statisztikai eljárás egy tartomány egyedi eseteire, ahol a megfigyelések egymást követő szakaszok [pl. AB és ABA tervezés] (Todman & Dugar, 2001: 4.p.).

illeszkedő egyenes növekedési vagy csökkenési sebességére vonatkozik a függő változóra egy feltételen belül (azaz lejtőn). A változékonyság arra utal, hogy a teljesítmény mennyire ingadozik egy átlag vagy egy meredekség körül egy fázis alatt. A vizuális elemzés során az olvasó megítéli (1) az intervenció (beavatkozás) kezdetét és/vagy visszavonását követő hatások azonnali megjelenését, (2) a szomszédos fázisokban lévő, egymást átfedő adatpontok arányát a függő változó, és az adatminták állapota – a beavatkozási és a be nem beavatkozási feltételek többszörös bemutatása – során. Az ebből a többszörös értékelésből és összehasonlításból származó információk integrációját arra használják fel, hogy megvizsgálják, funkcionális kapcsolat áll-e fenn a független és a függő változók között. (Horner et al., 2005, 168.)

A vizuális elemzésre a kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálati eljárásokat bemutató tanulmányokban több példát is láthatunk, melyek között a kiindulási alap és az intervenció fázis különböző elrendezései is megjelennek, például a konduktív pedagógiai vizsgálatban Lotan et. al, (2012), cerebrális parézises gyermekek számára kifejlesztett technológiaalapú kommunikációs eszköz kipróbálásának vizsgálatában Tönzing (2016), illetve idegtudományi kutatásban, egy ergomotéris eszköz alkalmazása Parkinson kórban szenvedő betegek körében van Wegen, Hirsch, van de Berg, Vriend, Rietberg, Newman, Vanbellingen, A., van den Heuvel (2020) kutatásiban.

#### *A külső érvényesség*

A kevés elemszámú, egyénfókuszú kutatás eredményeinek külső érvényességét növeli a hatások különböző résztvevők közötti megismétlések, valamint az eltérő feltételek és/vagy a függő változó különböző mértékei. A külső érvényességet az (1) a résztvevők operatív (részletes, mindenre kiterjedő) leírása, (2) a vizsgálat lefolytatásának összefüggései és (3) a résztvevő intervenció előtti viselkedését befolyásoló tényezők (pl. értékelés és kiindulási válaszminták) befolyásolják. A kevés elemszámú, egyénfókuszú kutatási eljárások külső érvényessége szűkül, ha a beválogatás és a lemorzsolódás közlése nem körültekintő, például csak bizonyos résztvevők kiválasztása, vagy csak az eredményre jutó (sikeres) példákat teszik közzé. Amennyiben nem elég körültekintően járnak el a kevés elemszámú, egyénfókuszú kutatási eljárások közlésekor, az eredmények torzításához vezethet. Erre a problémára világít rá Durand, Ross (2005) tanulmányukban. Ez is indokolja a konkrét kiválasztási kritériumok betartását, melynek alapján meghatározhatjuk azt, hogy egy adott független változó kinek és milyen feltételek mellett valószínűsíti a függő változók meghatározott változásait.

#### *A társadalmi érvényesség*

A pedagógiában (a tanulásban-tanításban) a kevés elemszámú, egyénfókuszú kutatás nemcsak a viselkedés alapelveinek (pl. elmélet) azonosítására szolgál, hanem olyan beavatkozások (független változók) dokumentálására is, amelyek funkcionálisan kapcsolódnak a társadalmilag fontos eredmények változásához, amelyek az

oktatási, az orvosi és az egészségügyi döntéshozatalban irányadók lehetnek.<sup>30</sup> A pedagógiai, gyógypedagógiai és konduktív pedagógiai intervenciókban a kutatási eljárások eredményeinek társadalmi érvényessége és gyakorlati megvalósítása kiemelt fontosságú. Ennek növelésére is kötelező figyelmet fordítani a kevés elemszámú, egyénfókuszú kutatási eljárásoknál. A nagy társadalmi jelentőségű függő változók kiválasztása jelentősnek számít. A független változók társadalmi szerepe a szakemberek (orvosok, tanárok, gyógypedagógusok) és a gyermekek (szülei) számára kulcsfontosságú, mert ez segíti őket az intervenciók következetes alkalmazásában az oktatási (tanulási-tanítási) időszakban. Summázva tehát társadalmi érvényesség az intervenciókat alkalmazó szakemberek (orvosok, pedagógusok, gyógypedagógusok, konduktorok) számára mérvadó. Éppen ezért a precízen kidolgozott, kevés elemszámú, egyénfókuszú kutatási eljárások eredményeinek demonstrálása sarkalatos cselekvés, azért, hogy el tudják dönteni, elfogadható-e az eljárás, elérhető(k)-e az intervenció(k) forrásai, eredményes-e, és folytatják-e az intervenciót a hivatalos (pénzügyi) támogatás után. Például egy fiatal szülők számára tervezett hatékony intervenciónak akkor jó a társadalmi érvényessége, amennyiben illeszkedik a család napirendjébe. Viszont egy adott intervenciónak nem megfelelő a társadalmi igénye abban az esetben, ha a család napi rutinját megzavarja, annak ellenére, hogy a család normatív működésének biztosítását ígérte. (Horner et al. 2005)

Megemlítendő Tönsing (2016) kutatása, aki négy nem beszélő cerebrális parézises (quadriplégiás) gyermeket vont be a kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálatába, akiknél egy augmentatív és alternatív kommunikációs technológia alkalmazását tesztelte. Vizsgálatának társadalmi érvényességét többek között a gyermekek szókincsbővítési lehetőségében, illetve a szülők közötti és a szülő-gyermeke közötti kommunikáció növelésében látta.

### *A kutatási kérdések*

A kutatómódszertan kiválasztását részben a vizsgált kutatási kérdés (ek) nek kell vezérelniük. Az összes kutatási kérdés esetében nincs megfelelő kutatási megközelítés, és fontos tisztázni azokat a kutatási kérdéseket, amelyek kezelésére (fejlesztésére) bármely kutatási módszer szerveződik. Ahogyan azt fentebb kifejtettük, a kevés elemszámú, egyénfókuszú kutatási eljárásokat úgy szervezik meg, hogy aprólékos, idősoros elemzést nyújtsanak a függő változó (k) változásának szisztematikus bevezetésén vagy egy független változó beállításán keresztül. Különösen akkor megfelelőek, ha meg akarjuk érteni egy adott egyén teljesítményét egy adott feltételrendszer mellett. Az alapvető kérdés, amelyre a kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálat kutatási kérdése válaszolhat a legjobban Romeiser-Logan et al. (2017) orvosi szakterületi értelmezése szerint magában foglalja az intervencióra adott válaszokat vagy a feltétel egyéb változását: vajon a független változó (a választott jellemző vagy intervenció) változásai összefüggenek-e az elvárt eredmény (érdek) kimenetelének (függő változó) mérhető változásával? Az ilyen típusú kérdésekre adott válaszok olyan bizonyítékokat szolgáltathatnak, amelyek könnyen átültethetők a klinikai

---

<sup>30</sup> Erre példa az olvasásra irányuló szemmozgásvizsgálatok eredményeinek beemelése a Nemzeti alaptantervbe (5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet).

gyakorlatba, amikor a betegcsoportok, az intervenciók és az eredmények jól felsorakoznak a betegprobléma vagy populáció, az intervenció, az összehasonlítás és kimenetel lekérdezések megválaszolásához (Romeiser-Logan, Slaughter & Hickman, 2017: 576.p.). Miféle kérdéseket fogalmazhatunk meg a kevés elemszámú, egyénfókuszú kutatásokban a pedagógiai, gyógypedagógiai és a konduktív pedagógiai szakterületen, melyek relevánsnak tekinthetők? Álljon itt példa Horner et al. (2005: 173. p.) munkájából: A késleltetés vagy a lelassabbtól a leggyorsabb felé haladó hierarchikus eljárás segíti-e hatékonyabban előmozdítani a fogyatékkal élő kisgyermekek önsegítő képességét?/A harmadik osztályosok olvasási készségének kialakítását növeli-e az ütemezése?/Egy új gyógyszer alkalmazása ADHD-ban szenvedő gyermekek számára növeli-e a tartós figyelem növekedését?

Az előbbieken ismertettük a kevés elemszámú, egyénfókuszú kutatás alapelemeit. Mindezen tényezők figyelembevétele segít abban, hogyan juthassunk el, hogyan fogjunk hozzá a kevés elemszámú, egyénfókuszú kutatás egyre pontosabb tervezéséhez. A következőkben a kevés elemszámú, egyénfókuszú kutatási eljárás minőségi mutatói közül mutatjuk be a gyógypedagógiában alkalmazott standat.

### **A kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálati eljárások lehetséges minőségi mutatói**

A munkánkban imént tárgyalt jellemzők vélhetően hozzájárulhatnak a kevés elemszámú, egyénfókuszú kutatási eljárások lépéseinek megértéséhez. Ugyanakkor elismerjük, hogy ezekre a jellemzőkre különböző precizitású szintek fognak megfelelni. Azt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy vannak olyan feltételek, amelyeket lehet tovább finomítani. Éppen ezért indokolt útmutatást adni annak értékeléséhez, hogy a kevés elemszámú, egyénfókuszú kutatási eljárásokat milyen mértékben alkalmazzák-alkalmazhatják megfelelő módon adott vizsgálaton belül, valamint objektív normát kialakítani annak meghatározásához, hogy egy adott tanulmányban közölt vizsgálat megfelel-e az értelmezésre minimálisan elfogadható szinteknek.

Lenyűgöző erőfeszítések történnek a kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálati eljárások sztenderdjeit ellenőrző, azokat felülbíráló, újraértékelő és javító kutatásokban. A kevés elemszámú, egyénfókuszú kutatási eljárások elsősorban mérvadó sztenderdje a CONSORT (2015, lásd Shamseer et al. 2015), ugyanakkor figyelmet érdemlő Ganz, Ayres (2018) módszertani sztenderdje is. Tanulmányunkban a kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálat minőségi mutatóit Horner et al. (2005) gyógypedagógiában alkalmazható összegezzük az 1. táblázatban annak meghatározásához, hogy egy vizsgálat megfelel-e módszertani szigorúságnak, elfogadhatónak mondható-e a minőségi mutatók alapján.

**1. táblázat. A kevés elemszámú, egyénfókuszú kutatások minőségi indikátorai a gyógypedagógiai szakterületen (Horner et al. 2005 munkája alapján)**

| Minőségi mutatók  | Jellemző  |
|---|---|
| A résztvevők leírása és a vizsgálati berendezés (eljárás) | <p>a) A résztvevőket kellő részletességgel írják le, hogy mások is kiválaszthassanak hasonló jellemzőkkel rendelkező személyeket (pl. életkor, nem, fogyatékoság, diagnózis).</p> <p>c) A résztvevők kiválasztásának folyamatát reprodukálható pontossággal írják le.</p> <p>c) A fizikai beállítás kritikus jellemzőit kellő pontossággal írják le a megismétlés lehetővé tételéhez.</p>   |
| Függő változó   | <p>a) A függő változókat operációs pontossággal írják le. Minden függő változót egy olyan eljárással mérünk, amely számszerűsíthető indexet generál.</p> <p>b) A függő változó mérése érvényes és reprodukálható pontossággal van leírva.</p> <p>c) A függő változókat idővel ismételten mérjük. Az egyes függő változókhoz kapcsolódó megbízhatóságról vagy megfigyelők közötti megállapodásról gyűjtenek adatokat, és a független megfigyelő egyezései megfelelnek a minimális normáknak (például a megfigyelők közötti egyezés aránya = 80%; Kappa = 60%).</p> |
| Független változó   | <p>a) A független változó reprodukálható pontossággal van leírva.</p> <p>b) A független változót szisztematikusan manipulálják és a kísérletező ellenőrzése alatt tartja.</p> <p>c) Nagyon kívánatos a független változó megvalósításának hűségének mérése.</p>   |
| Kiindulási alap (alapállapot)                             | <p>a) A kevés elemszámú, egyénfókuszú kutatások többsége tartalmaz egy kiindulási fázist, amely egy függő változó ismételt mérését biztosítja, és létrehoz egy válaszmintát, amelyek felhasználhatók a jövőbeli teljesítmény mintázatának előrejelzésére, ha a független változó bevezetése vagy beállítása nem történt meg.</p> <p>b) A kiindulási alapot megismételhető pontossággal írják le.</p>  |
| Kísérleti kontroll/belső érvényesség                      | <p>a) A vizsgálati elrendezés (dizájn) legalább három kísérleti hatást mutat be három különböző időpontban.</p> <p>b) A vizsgálati elrendezés ellenőrzi a belső érvényességet érintő általános fenyegetéseket (például lehetővé teszi a szembenálló vagy egymást kizáró hipotézisek kiküszöbölését).</p> <p>c) Az eredmények dokumentálják a kísérleti kontrollt bemutató mintát.</p>   |
| Külső validitás   | A külső érvényesség megállapításához a kísérleti hatásokat, a mérőeszközöket és a beállításokat megismétlik a résztvevők körében.   |
| Társadalmi validitás                                      | <p>a) A függő változó társadalmilag fontos.</p> <p>b) A beavatkozás eredményeként a függő változó változásának nagysága társadalmilag fontos. A független változó megvalósítása praktikus és költséghatékony.</p> <p>c) A társadalmi érvényességet növeli a független változó hosszabb időn keresztül történő végrehajtása, tipikus intervenciók szakemberek jellegzetes fizikai és társadalmi kontextusban.</p>  |

A kevés elemszámú, egyénfókuszú kutatás az egyénre (a gyermekre, a tanulóra, a páciensre vagy a kliensre) koncentrál. Az ok-okozati vagy funkcionális összefüggések azonosíthatók anélkül, hogy szükség lenne a paraméteres elemzéshez szükséges feltételezésekre (pl. normál eloszlásra). A gyógypedagógiai és a konduktív pedagógiai szakterületen a kutatási kérdések gyakran az alacsony előfordulási

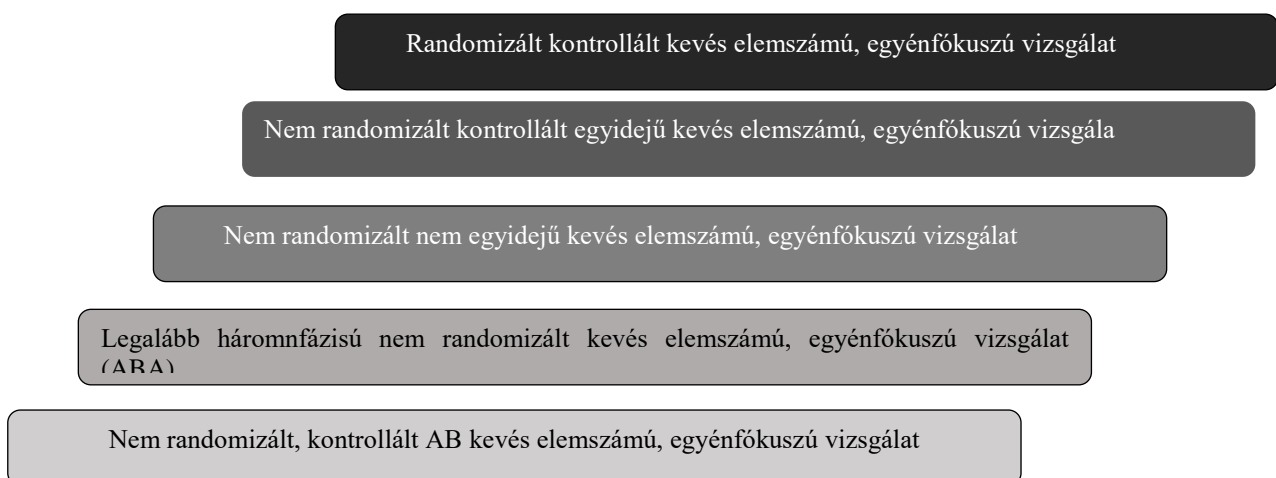
gyakoriságú vagy heterogén populációkra irányulnak (Horner et al. 2005), ezáltal lehetővé teszi az egyének (egy gyermek/egy kliens) egységének célzott elemzését, ugyanazon az egységen, amelynél a beavatkozást végzik.

Hozzájárulnak továbbá az olyan gyermekek, felnőttek részletes elemzéséhez, akik nem képesek válaszadásra vagy nem beszélnek. A kontrollcsoportos vizsgálati eljárások következtetéseket vonnak le a kezelési (fejlesztési) hatások általánosságáról, mivel azok a csoportos eszközökhöz kapcsolódnak, nem pedig azokhoz, amelyek konkrét egyénekhez kapcsolódnak. (Horner et al. 2005; Curran et al. 2011) Még a legsikeresebb csoportjellemzőkben is vannak olyan személyek, akiknek viselkedését a kezelés (fejlesztés) nem befolyásolja, vagy rosszabbá teszi, például a nem válaszolók esetében. Az egy tárgyú tervek empirikusan szigorú módszert nyújtanak e nem levelezők jellemzőinek elemzésére, ezáltal elősegítve

A kevés elemszámú, egyénfókuszú kutatási eljárások empirikusan szigorú módszert nyújtanak ezen válaszolni vagy beszélni nem tudó gyermekek, felnőttek jellemzőinek elemzésére, ezáltal elősegítve az alcsoportok lehetséges létezéséről és az egyénenként történő interakciókról szóló ismereteket. A nem beszélők elemzése lehetővé teszi a beavatkozási adaptációk azonosítását is, amelyek szükségesek a kívánt eredmények eléréséhez a résztvevők szélesebb körével. (Horner et al. 2005)

A kevés elemszámú, egyénfókuszú kutatási eljárások költséghatékony megközelítést jelentenek az oktatási és magatartási beavatkozások azonosításához, amelyek alkalmasak a nagyméretű elemzésre. Ha több vizsgálatban alkalmazzák őket, felhasználhatók jelentős politikai irányelvek meghatározására. (ld. Romeiser-Logan et al. 2017) Továbbá hatékonyan alkalmazható megbízható, meggyőző bizonyítékok összegzésére, amely indokolja a nagy, gyakran drága, véletlenszerű kontrollcsoportokba történő befektetést. A kontrollcsoportos eljárások ugyanakkor a kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálati eljárásokon keresztül megállapított eredmények külső érvényességének további bizonyítására.

A kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálatok bizonyítékszintjeit alapján Romeiser-Logan, Hickman, Harris, Herisa (2008) elméleti munkája alapján ismertetjük. Az 1. ábra szemlélteti a bizonyítékok felépülő modelljét.



**1. ábra. A kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálati eljárások bizonyítékszintjei (Romeiser-Logan et al, 2008 koncepciója alapján saját ábra)**

Ahogy más vizsgálatok bizonyítékainak esetében is (ld. Cochrane<sup>31</sup>), a kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálatoknak is öt szintjét különböztetik meg. Az ötödik szinten (V.) a nem randomizált kontrollált vizsgálat helyezkedik el, ami kétfázisú, AB elrendezésű (kiindulási alapfázis – intervenció fázis) vizsgálat, egyértelmű eredményekkel, általánosítható megállapításokkal. Ha három vagy több különböző résztvevőn keresztül megismétlik a vizsgálati eljárást, oksági következtetéseket javasolhat, amelyek lehetővé teszik az elgondolások tesztelését. A negyedik (IV.) szinten a legalább három fázisú (ABA elrendezésű kiindulási alapfázis – intervenció fázis – kiindulási alapfázis) vizsgálat áll, ami nem randomizált, ellenőrzött kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálatnak tekinthető, egyértelmű eredményekkel, általánosítható megállapításokkal. Ha több mint öt résztvevőn keresztül ismétlik meg a vizsgálatot, akkor az okságra vonatkozóan csak célzásokat lehet tenni. A harmadik (III.) szint a nem randomizált, nem egyidejű, kontrollált, többszörös kiindulási alagra helyezkedő eredményekkel, általánosítható megállapításokkal. Ha a vizsgálati eljárás legalább három résztvevő viselkedéséből vagy beállításból áll, korlátozott ok-okozati következtetésekre levonására alkalmas. Második szinten (II.) a nem randomizált, kontrollált, egyidejű, többszörös kiindulási alagra helyezkedő egyértelmű eredményekkel, általánosíthatósággal. Ha a tervezés legalább három résztvevőből, viselkedésből vagy beállításból áll; korlátozott ok-okozati következtetéseket lehet tenni. Az első szinten (I.) áll a randomizált kontrollált kísérlet, ami tartalmazza a váltakozó kezelést, az egyidejű vagy nem egyidejű többszörös kiindulási alagra helyezkedő vizsgálati elrendezést a világos eredmények mellett, és általánosítható megállapításokra alkalmas. Ha a váltakozó kezelést három vagy több résztvevőn ismétlik meg, és a többszörös kiindulási alagra helyezkedő vizsgálat felépítése legalább három alanyból, viselkedésből vagy beállításból áll, okozati következtetéseket adhatnak (Romeiser-Logan, Hickman, Harris & Herisa, 2008: 100. p.).

Érdemes óvatosságnak lennünk az eredményekből származó következtetések levonásában, ugyanis fennáll a torzítások veszélye is. Erre a kockázati tényezőre hívja fel a figyelmet Beckers, Stal, Smeets, Onghena, Bastiaenen (2020) cerebrális parézises serdülők kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálati eljárásokat elemző átfogó-rendszerző tanulmányukban: a bizonyítékok szintjét növelni kell, az elfogultság szintjének minél kevesebb kockázatával, ami megköveteli a kutatóktól és a szakterület szakembereitől (pl. egészségügyben dolgozóktól, pedagógusoktól, gyógypedagógusoktól, konduktoroktól), hogy alaposan ismerjék meg a kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálatok módszertanát. (Beckers et al. 2020, 83.)

## **Összegzés és következtetések**

Az egyén viselkedésének, egyedi jellemzőjének figyelembevétele a gyógyászatban, egészségügyben egyre inkább előtérbe helyeződik. Az eltérő jellemzők, az eltérő fejlődésmenet, a különféle környezeti feltételek és az egyénenként eltérő idegrendszeri érés a személyiségfejlődés egy-egy indikátora, ami befolyásolja az egyéni továbbhaladást. Ez a nézőpont az oktatás fókuszába került, mely a 2020-tól érvényes Nemzeti Alaptanterv eredményes tanulás segítésének egyik alapelve.

---

<sup>31</sup> <https://hungary.cochrane.org/hu/fogalomtar>

A tanulói heterogenitás figyelembevételéhez és a tipikustól eltérő fejlődésmenetű gyermekek tanulásának irányításához, a tanulók fejlődésének minél pontosabb mutatójához és az intervenciókhoz bizonyítottan hatékony alkalmazásához folyamatos mérésekre van szükség. Az eltérő rendellenességű gyermekek fejlődésének mérésére alkalmas lehetséges eljárás a kis elemszámú mérésekre alkalmas, az egyén tipikustól eltérő fejlődésmenetét is figyelembe vevő kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálati eljárás. Ennek alkalmazása lehetővé teszi, hogy az egyénre vonatkozó kutatási eredményekből származó tudás visszajuthasson a mindennapi gyakorlatba (az iskolai tanítás-tanulás folyamatába). A kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálat gyakori alkalmazása lehetővé teszi az egyre precízebb vizsgálati eljárások kivitelezését, melyekhez protokollok és egyéb, minden résztvevőre kiterjedő útmutatások szükségesek.

A kevés elemszámú, egyénfókuszú kutatás vizsgálati eljárás bemutatását azért tartjuk fontosnak, mert eddig még a pedagógiai gyakorlatban kevésbé alkalmazták a tipikus fejlődésmenetű gyermekek fejlődésmenetének árnyaltabb vizsgálatára. A minél precízebb egyénre szabott vizsgálati eljárások alkalmazása során az eredmények pontosabbak lehetnek, emelkedhet a vizsgálatokból származó eredmények bizonyítéka, és az ezekből származó következtetések kockázata is csökkenhet.

A pedagógiai gyakorlatoktól is elvárható, hogy a tanulás lehetőleg minden körülmények között, lehetőleg minden egyes tanuló számára haszonnal járjon; ezek is az oktatáspolitikai döntéshozatal irányelvei. Ahhoz, hogy egy tanulásban-tanításban alkalmazott intervenciónak a hatását bizonyítéknak lehessen tekinteni, minden számba veendő tényezőt célszerű összefüggésben értelmezni. A kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálati eljárás tervezésében ez többek között a tanulási környezetét mint feltételt, a gyakorlatba bevont, tanulni képes gyermekeket, a lakóhelyét, a helyi környezeti adottságait, és a gyakorlat konkrét eredményeit (a függő változókat) jelenti.

## Irodalom

- American Psychological Association (2020): Publication manual of the American Psychological Association. 7th Edition. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny, 17. 2020. január 31. 227-446. pp.
- Beckers, L. W. – Stal, R. A. – Smeets, R. J. – Onghena, P. – Bastiaenen, C. H. (2020): Single-case design studies in children with cerebral palsy: A scoping review. *Developmental neurorehabilitation*, 23(2), 73–105.  
1 (Letöltés: 2020.10.31.)
- Dunlap, G. – Kern, L. (1997). The relevance of behavior analysis to special education. In: J. L. Paul, M. Churton, H. Roselli-Kostoryz, W. Morse, K. Marfo, C. Lavelly, D. Thomas (Eds.): Foundations of special education: Basic knowledge informing research and practice in special education (279–290). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.



- Durand, V. M. – Rost, N. (2005): Does it matter who participates in our studies? A caution when interpreting the research on positive behavioral support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(3), 186–188.  
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/10983007050070030801> (Letöltés: 2021. 05. 16.)
- Ganz, J. B. – Ayres, K. M. (2018): Methodological standards in single-case experimental design: Raising the bar. *Research in Developmental Disabilities*, 79, 3–9.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0891422218300568> Letöltés: 2021. 05. 16.
- Guyatt G. H. – Heyting A. – Jaeschke R. – Keller J. – Adachi J. D. Roberts R. S.: N of 1 randomized trials for investigating new drugs. *Control Clin Trials* 1990; 11: 88–100.
- Horner, R. H. – Carr, E. G. – Halle, J. – McGee, G. – Odom, S. – Wolery, M. (2005): The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional children*, 71(2), 165–179.  
[https://uoek2018.ogu.edu.tr/Storage/uoek2018/Uploads/Single\\_Subject.pdf](https://uoek2018.ogu.edu.tr/Storage/uoek2018/Uploads/Single_Subject.pdf)  
 (Letöltés: 2021. 05. 16.)
- Lénárt Z. (2019): Spasztikus cerebrális paretikus tanulók felső végtagi mozgásainak fejlődése egy tanév alatt. Vizsgálati lehetőségek pedagógiai szintéren és egyes mérhető változások. Doktori értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bp.
- Logan, L. R. – Hickman, R. R. – Harris, S. R. – Heriza, C. B. (2008): Single-subject research design: recommendations for levels of evidence and quality rating. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50(2), 99–103.  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1469-8749.2007.02005.x>  
 (Letöltés: 2021. 05. 16.)
- Lotan, M. – Schenker, R. – Wine, J. – Downs, J. (2012): The conductive environment enhances gross motor function of girls with Rett syndrome. A pilot study. *Developmental neurorehabilitation*, 15(1), 19–25.  
[https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/26330/188066\\_188066.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/26330/188066_188066.pdf?sequence=2&isAllowed=y) (Letöltés: 2021. 05. 16.)
- Romeiser-Logan, L. – Slaughter, R. – Hickman, R. (2017): Single-subject research designs in pediatric rehabilitation: a valuable step towards knowledge translation. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 59(6), 574–580.  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/dmcn.13405> (Letöltés: 2021. 05. 16.)
- Todman, J. – Dugard, P. (2001): Single-case and small experimental designs. A practical guide to randomization tests. Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Tönsing, K. M. (2016): Supporting the production of graphic symbol combinations by children with limited speech: A comparison of two AAC systems. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 28(1), 5–29.  
[https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/49707/Tonsing\\_Supporting\\_2015.pdf?sequence=1](https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/49707/Tonsing_Supporting_2015.pdf?sequence=1) (Letöltés: 2021. 05. 16.)
- Shamseer, L. – Sampson, M. – Bukutu, C. – Schmid, C. H. – Nikles, J. – Tate, R. – Johnston, B. C. – Zucker, D. – Shadiss, W. – Kravitz, R. – Guyatt, G. – Altman, D. G. – Moher, D. – Vohra, S. (2015): CONSORT extension for reporting N-of-1 trials (CENT) 2015: Explanation and elaboration. *Bmj*, 350.

- <https://www.bmj.com/content/bmj/350/bmj.h1738.full.pdf> (Letöltés: 2021. 05. 16.)
- van Wegen, E. E. – Hirsch, M. A. – van de Berg, W. D. – Vriend, C. – Rietberg, M. B. – Newman, M. A. – Vanbellingen, T. – Odil, A. – van den Heuvel, O. A. (2020): High-Intensity Interval Cycle Ergometer Training in Parkinson's Disease: Protocol for Identifying Individual Response Patterns Using a Single-Subject Research Design. *Frontiers in neurology*, 11.
- <https://www.semanticscholar.org/paper/High-Intensity-Interval-Cycle-Ergometer-Training-in-Wegen-Hirsch/4dcf4716bbea749b648aef1feea429b7ff484903?p2df> (Letöltés: 2021. 05. 16.)
- Vissi Timea – Feketéné Szabó Éva – Papp Gabriella. (2020): Tanuláshoz szükséges készségek mérése DIFER programcsomaggal cerebrális parézissel élő gyermekek körében iskolába lépéskor. *Gyógypedagógiai Szemle*, (48) 1–2. 113–130.
- Wolery, M. – Ezell, H. K. (1993): Subject descriptions and single-subject research. *Journal of Learning Disabilities*, 26(10), 642–647.
- <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002221949302601001> (Letöltés: 2021. 05. 16.)

## Hibridmegoldás a gyakorlati oktatásban pandémia idején

Sáringerné Szilárd Zsuzsanna

A Covid19-járvány következménye, hogy a 2020/2021-es tanévben sem volt lehetőség a hagyományos oktatásmenetet követni. Az őszi félévet is már a szigorú járványügyi korlátozások, szabályok között tudtuk elkezdni. Ez azt jelentette, hogy az épületben pre-triage rendszer működik, maszk használata és a kézfertőtlenítés kötelező, kis létszámú foglalkozások, órák tarthatók csak meg. A félév elején a gyakorló területek nyitva voltak, így az órákat meg tudtuk tartani, bár nem szokványos módon. Saját tantárgyamon keresztül mutatom be ezt a más területen is hasznosítható oktatási megoldást, amit ebben a helyzetben alkalmaztam.

A testnevelés módszertan tantárgy hasonlóan a képzésben szereplő több tantárgyhoz gyakorlatorientált és aktív személyes jelenlétet igénylő tantárgy. Egy féléves elméleti oktatás után a módszertan megtanítása személyes és aktív részvétellel csoportosan történik. Egy másik félév alatt a hallgatók tematikusan felépítetten a testnevelés bevezető, fő és befejező részhez szükséges oktatási anyagokat megtanulják, úgy, hogy ők is részt vesznek aktívan a testnevelésórán. Ezt azért tartom fontosnak, hogy saját maguk is megtapasztalják a mozgások végrehajtásának helyes kivitelezését, a terhelhetőség, a pihenés arányát, a feladatok végrehajtásának nehézségi fokát, a hibás kivitelezést, tehát „belülről” is lássák, érezzék a mozdulatokat, mozgásokat, a testnevelés hangulatát, motivációs elemeket, illetve az utasítások mennyire követhetők.

Az ezt követő egy félévben az előző félévben elsajátítottakat kell nekik mikro-tanítás formájában kivitelezni és a hallgatótársakon gyakorolni. Tehát mindenki az adott témából a testnevelés módszertani követelményeknek megfelelően megtervezi a foglalkozást, a tervezetet elküldi nekem, én javítom és ezek után a hallgató megtartja az órához szükséges eszközökkel a foglalkozást a hallgatótársainak. Normál oktatási menetben az egész csoport részt vesz az órán és utána közösen értékeljük, elemezzük a foglalkozást három oldalról: aki vezette a foglalkozást, a résztvevők és én is elmondom a foglalkozás erősségeit, hiányosságait. A félév során az értékelések hatására a hallgatók beépítik az elhangzottakat. A következő tanévben már gyermek csoportokkal végzett mozgásfoglalkozást vezetnek, és azt értékeljük minden alkalommal.

A Covid19-járvány következtében az első félév elején még személyes jelenléttel tudtam oktatni a testnevelés módszertan gyakorlati órát. Itt is már a higiénias követelményeknek megfeleltünk és mindenki átöltözve érkezett fertőtlenített kézzel a terembe és a testnevelésóra alatt a maszk is folyamatosan rajtuk volt, illetve az óra végén az órán használt eszközöket is fertőtlenítettük. Ez kevésbé jelentett problémát és zökkenőmentesen folyt az óra.

A félév második része már online volt. Ez testnevelés szempontjából kihívást jelentett, mert több mozgáselem online térben kevésbé, vagy nem is oktatható, hiszen a tananyag elsajátításához kellő helyre (például futás), megfelelő mozgásmennyiségre (elfáradás), eszközökre (például zsámoly, bordásfal, tornapad, labda) van szükség, illetve a testnevelési játékok oktatása csak személyes csoportmunkával valósítható meg (fogó, kidobó, sor- és váltóverseny), és a közösen végzett mozgás adta hangulat és az ezzel járó motiváció az online térben nem lehetséges. De a helyes

testtartás, a gimnasztika elemei, felépítése, szempontrendszer, néhány testnevelési játék (pl. tűz-víz-repülő), az egyszerű tornaelemek (pl. gurulóátfordulás) és a szaknyelvhasználat, testtartás és légzőgyakorlatok, a relaxáció elsajátításának megvalósítása lehetséges. Néhány tananyag elem részben megtanítható ebben a formában, mint például a kislabdahajítás, mert a technika alapja elsajátítható, de maga a dobás nem. Valamennyire felkészültem erre és a félév anyagát úgy állítottam össze, hogy az online térben egyáltalán nem oktatható részeket a személyes jelenlétű oktatás során igyekeztem megtanítani. A második félév követelményeit a járványügyi szabályok betartásával találtam ki és valósítottuk meg. A csoportot három részre osztottam. Minden csoport négy alkalommal bejöhetett a tornaterembe és személyesen részt vehetett az órán. A tornateremben lévő csoportok a testnevelés-órának megfelelő öltözetben érkeztek, a higiéniai szokásokat betartva vettek részt a testnevelésórán. Az adott nap az adott hallgatók megtartották a testnevelésórát azoknak, akik ott voltak. A többiek online, zoomban nézték, figyelték meg az órát. Mindenkinek volt lehetősége egy órát megtartani, az összes óra egyharmadán részt venni személyesen, vagy az összes óra kétharmadában online megfigyelni az órát. Minden alkalommal az adott órán megtartott foglalkozásokat közösen elemeztük, mindenkinek a véleményét meghallgattuk. Mivel ezek a hallgatók még a képzés elején vannak, ez a tanulás fázisának még teljesen az eleje, ezért minden észrevétel építő kritika volt és bár kiemeltük a jó pedagógiai megoldásokat, de a hiányosságokat, hibákat is megfogalmaztuk, hogy a későbbiekben minél jobb foglalkozást tudjanak majd vezetni „igazi gyermek csoportokkal”.

A megvalósítás a következő módon történt. Először az a hallgató mondta el, hogyan érezte magát, mit tudott és mit nem tudott megvalósítani a tervezetéből, milyen nehézségei voltak, mi volt nehéz, hibáit, erősségeit, aki a foglalkozást tartotta. Ezt követően azok a hallgatók, akik részt vettek az órán mondhatták el, hogyan élték meg a foglalkozást, mennyire voltak követhetők az utasítások, megfogalmazták a hiányosságokat, hibákat, illetve a jó megoldásokat is. Majd az otthonról, a „távolból”, zoomon foglalkozást nézőket kérdeztük, mondják el, mit láttak. Ez nem volt könnyű, mert ők csak egy fix kameraállásból látták az órát és a hang is, ha távolabb volt a foglalkozást vezető nem mindig hallatszott. De így is sikerült érdemben hozzászólni. Az utolsó része az értékelésnek az én véleményem volt.

A járványhelyzet miatt az oktatást át kellett szervezni és ennek következtében egyhónapos időtartamban csak elméleti oktatás volt, így a hallgatók online térben intenzív testnevelés módszertan órán vettek részt. Ennek voltak előnyei és hátrányai. Előnye az én tantárgyam esetében az volt, hogy a két óra között kevés idő telt el, így az elmondottak, megélt élmények frissebben éltek a hallgatók emlékezetében és ez az eddigi pedagógiai folyamatokhoz képest eltérés volt. Például a szaknyelvi tévedések sokkal jobban előjöttek és említésre kerültek, a testnevelési játékoknál alkalmazott játékok változatosságát pozitív példának említették, illetve a testnevelés foglalkozáson alkalmazott pedagógiai eszközök még jobban előtérbe kerültek. Előnye még, hogy azok, akik személyes részvétellel vettek részt az órán a testnevelés jellege miatt testmozgást is végezhettek, játszhattak, amit nagy örömmel vettek. Hátránya viszont, hogy akik zoomon nézték, azoknak a mozgásigénye nem lett kielégítve, illetve az órát saját mozgásukkal nem tudták megélni. Ez utóbbi ellensúlyozására és az egészségtudatos magatartás tudatosítására minden óra végén gerinctornát tartottam,

ahol a cél a test átmozgatásán túl, hogy a mozgások, mozdulatok helyes kivitelezését megismerjék saját testükön, ezzel majd az oktatás során még pontosabb feladatvégrehajtást várhatnak el a gyermekektől és észtrevehetik a gyermekek mozgásánál a hibás mozgáskivitelezéseket.

Az adaptált testnevelés tantárgyamnál, ahol az óvoda gyermekeknek szervezett testnevelési játékos foglalkozást kellett a hallgatóknak vezetni, megtartani ebben a félévben nehézségekbe ütköztünk. A félév közben online térbe terelődés még nagyobb fejtörést okozott, mint a másik tantárgyamnál, mert az oktatási folyamatból a gyermekek hiányoztak. Szerettem volna hasznosan tölteni azokat az órákat is. Így a félév kezdetén azok a hallgatók (3 fő/alkalom), akik a foglalkozást tartották a járványügyi előírásokat betartva bejöttek és az adott csoportnak megtartották az előre megtervezett és jóváhagyott foglalkozást. A többiek zoom felületről követték az órát. Az értékelés hasonló volt, mint amit előbb említettem. Akik a foglalkozást tartották elmondták, mit tudtak a tervezetből megvalósítani, mit nem, milyen volt a gyermekek reakciója, jó és esetleg rossz pillanatok és hibák említése. Az otthonról a foglalkozást online formában követők is elmondták a véleményüket. Itt is az egy kameraállás és a hang minősége zavaró volt. A végén én is elmondtam a szakmai véleményemet és építő kritikáimat, vagy a jó pedagógiai helyzeteket, megoldásokat.

A félév során az óvoda is bezárt, így a gyermekek sem tudtak részt venni a foglalkozáson, de a hallgatók sem. Hogy ne vesszen el a félév, így egy olyan módszert találtam ki, amiből a körülményekhez képest a legtöbbet tanulhatták. Az eredetileg kialakított 2-3 fős csoportok megmaradtak, minden csoportnak egy tervezetet kellett írni, azt elküldeni nekem. Én véleményeztem és ez alapján közösen elkészítették a hangfile-t, amiben a foglalkozást mondják el pont úgy, mintha ott lettek volna a gyermekek és a foglalkozást megtartották volna. Mivel az előző félévben a hallgatók minden órán a két csoportban tarthattak foglalkozást és hospitáltak azok, akik épp nem vezettek foglalkozást, így a csoportokat, a gyermekeket ismerték. Ez segített nekik, hogy a hangfile-t elkészítsék. Az adott csoportnak zoom óra keretében, otthonról az órán egyesével mindenki előtt be kellett mutatni, mit terveztek, miért azokat a feladatokat, hogyan tervezték a megvalósítást. Bár mindenki más helyen tartózkodott, és csak az éterben találkoztunk, mégis gördülékenyen, mindenki figyelmét lekötve a csoportok közösen tudták bemutatni a tervezetet. Ezt követően az előre felvett hanganyagot közösen meghallgattuk. Ezzel néha volt nehézség, hogy a minőség nem volt túl jó, így néha kevésbé lehetett hallani. Majd a meghallgatott anyagok után újra szót kapott az adott hallgató és ezt a részt is véleményezte. Ezt követve a társak elmondták, hogy mi a véleményük, milyen pedagógiai szituációkat, megoldásokat véltek kihallani. A végén én is értékeltem őket. Az órán úgy tűnt, hogy mindenki aktívan részt vett, figyelt, és a véleményüket megosztották. Minden alkalom végén gerinctornát is tartottam nekik, hogy a saját egészségükkel is foglalkozzanak.

Ez az értékelési mód egy új pedagógiai helyzetet teremtett. A hallgatók másképp kapnak visszajelzést munkájukról, más értékelési szempontok lettek hangsúlyosabbak, és ami nagyon előnyösnek tűnt, hogy az oktatási folyamatban mindenki minden részénél ott volt és érdeemben hozzá is szólhatott. Bár eddig is a csoport együtt értékelte a látottakat, illetve a saját mozgásos részvétellel aktívan átélt tevékenységeket és az én szakmai véleményem is elhangzott, mégis ebben az új helyzetben

egyrészt, azzal, hogy több nézőpontból (személyesen megélte, passzívan nézte), láthatták, másrészt a vizuális ingerek kizárásával csak verbálisan hallhatták a foglalkozás menetét, az önértékelés mellett a hallgatótársak megfigyelései, a foglalkozásvezető szaknyelvi közlései nagyobb hangsúlyt kaphattak. A legfontosabb rész, a gyermek reakciója, a pedagógiai szituációk a körülmények miatt sajnos kimaradtak.

Ennek a tantárgynak a zárásaként megfigyelési naplót kell leadni, amit előre meghatározott szempontok alapján kell kitölteni. A megváltozott körülmények miatt az online megoldást is véleményezni kellett. A megfigyelési naplóból emeltem ki néhány példát.

- Érdekes és véleményem szerint többször is alkalmazni lehetne, hiszen külső szemlélőként/hallgatóként teljesen máshogy nézzük, más dolgokat veszünk észre, így többet tudunk belőle tanulni is. A való életben elmentünk volna mellette, mert ott a gyermekekre koncentrálnánk.
- A hangfile meghallgatásával feltűnt, hogy más műveltségterület (mondóka, ének, számok, szociális nevelés) is megjelenik a mozgástevékenységen.
- A tervezet hangfile elkészítésénél az volt a bajom, hogy nincsenek gyermekek. Viszont feltűnt, hogy egy-egy feladatra mennyi más megoldást is hallottam és hogy mindenki olyan vezetést mutatott be, mint amilyen ő maga.
- A hangfile visszahallgatásánál nem tértem ki megfelelően a helyes technika végrehajtására, illetve a hiányokat is észrevettem.
- Ez ismét egy kihívás volt, csak most más szempontból, mint az előző. Most az online tér akadályait kellett megugrani. (hangakadozás, egy kamera)
- Online a tevékenységeket nehéz volt elképzelni. Ennek ellenére kreatív megoldások születtek, amiket szívesen megnéztem volna, hogyan is lehet kivitelezni.
- Az online oktatásba való teljes átállás megnehezítette ennek a tárgynak a teljesítését, azonban sikerült egy olyan opciót találnia Tanárnőnek, amiből még így is sokat profitáltunk. Az különösen hasznos volt, hogy a hangfelvételek meghallgatása előtt elmondta mindenki, hogy mit terveztek. Összességében így is pozitív volt ez a félév, és hasznosak voltak az órák. Külön jó volt a gerinctorna minden óra végén, ami felfrissített minket a nap elején.
- Külön tetszett, hogy az online óráknak köszönhetően minden alkalommal tartott a tanárnő gerinctornát is, amiben a feladatok néha könnyebbnek tűntek és másnap mégis izomlázunk lett.
- Az elején nem értettem az online foglalkozásokat, hogy mit fogunk belőle tanulni. Most azt gondolom, hogy sok tapasztalatot szereztünk ezen a téren is.
- Sajnos a karantén miatt hangfelvételben kellett levezetnünk a foglalkozásokat, amiknek voltak előnyei és hátrányai is. Előnyei, hogy hangfelvételre kellett felvennünk a foglalkozásunk megtartását, amit közösen vissza is kellett hallgatnunk. További pozitívum, hogy a gyerekeket magunk elé kellett képzelnünk, azokra a tapasztalatokra és megfigyelésekre, csoport ismeretére kellett támaszkodnunk, amit előző félévben figyeltünk meg. Negatívum, hogy nem tarthattuk meg a gyerekeknek a foglalkozást, nem tudtuk meg, hogy a kitalált motiváció és feladatok mennyire lettek volna figyelemfelkeltők és megoldhatók a számukra. Nem tudtuk, hogy mire figyeljünk oda, mit fogalmazzunk meg másként, illetve a váratlan szituációkra sem tudtunk reagálni.

- Nagyon sajnáltam, hogy nem lehetett személyesen részt venni a gyerekeknek tartott foglalkozásokon, a koronavírus miatt. Ennek ellenére a tanárnő igyekezett mindenki igényeit kielégíteni és lehetővé tenni, hogy online formában megtekinthessük a gyerekeknek tervezett mozgásos foglalkozásokat.
- Tapasztalatom, hogy figyelni kell a hangfájlok minőségére. Nem minden hangfájl lesz jól hallható és nem mindet lehet letölteni. Sokkal jobban vissza tudom magamat ellenőrizni, ahogy visszahallgattam magamat. Más módszertannál vagy konduktív feladatsornál is fogom alkalmazni.
- Az online térbe történő áttéréstől kihoztuk a maximumot. A tervezés így is ugyanakkora szerepet kapott, a kivitelezés pedig kevesebbet, de az előnye, hogy vissza tudtuk hallgatni saját magunkat, amiből sokat lehetett tanulni.
- Érdekes tapasztalatokkal gazdagodtunk az online térben megtartott adaptált sportok módszertana tantárgyat illetően. Összességében az online oktatás ebből a tantárgyból kifejezetten hasznosnak bizonyult.
- Nehéz volt úgy felmondani a tevékenység tartalmát, hogy odaképzelm a gyerekeket is, bár ki lett emelve a mi tervezetünk, a differenciálás fókuszát illetően azért nehézség volt. Tartottam tőle, de megismerhettem magam.
- A pandémiás helyzetre való tekintettel a foglalkozások menetrendje teljes mértékben megváltozott. A két első (még gyerekekkel történő) foglalkozáson sem volt lehetőségünk személyesen részt venni. Ez abból a szempontból is rossz volt, hogy a kamera egyetlen szögéből veszi a foglalkozást, emiatt biztos voltak olyan dolgok, amelyek elkerülték a figyelmemet. Sokszor megakadt a hang, vagy éppen alig volt hallható, amit a csoporttársaim mondtak.
- A technikai nehézségek miatt sokszor nem lehetett hallani a lejátszásokat. Ennek ellenére lehetett hallani a gyakran előforduló hibákat, szóismétléseket. Így a későbbiekben sokkal tudatosabban tudunk majd figyelni erre.
- Ami nem volt jó a hangfelvételes megoldásban, hogy nem állított minket olyan pedagógiai szituációk elé, amelyet meg kellett volna oldanunk, így ebből a hiányosságot éreztem.
- Sajnálom, hogy nem lehetett a gyerekekkel személyesen megtartani a foglalkozást, de nem bánom, hogy egy ilyen megoldási módot is megtapasztalhattam, mert ebből is lehetett tanulni.
- Összességében nagyon hiányzott idén, hogy élőben tartsam meg a gyerekeknek a foglalkozást, de mégis építőjellegetű volt a hangfelvétel elkészítése, visszahallgatása is. Nem gondoltam volna, hogy az online térben ennyit fogok tanulni így is, de kellemesen csalódtam.
- Szerencsére minden hallgatótársam komolyan vette a hanganyagok elkészítését és értékelését is.
- Az online térben, amikor még zoomon keresztül nézhettük, ahogyan más hallgatótársaim tartották, jól követhető és megfigyelhető volt. A hangfelvétel már sajnos többször okozott olyan problémákat, hogy nem hallatszott, sajnos már én is hangfelvételen tartottam és ez alapján úgy érzem, hogy olyan előnye van a hangfelvételnek is, hogy vissza tudom hallgatni magam és észre tudom venni, ha sokszor hadarok vagy esetleg gondolkodok beszéd közben. A későbbiekben a felkészülés során akár hasznos is lehet gyakorlásnak.

- A tárgy teljesítésének körülményei érdekesek voltak. Nagyon furcsa volt a gyermekek nélkül megtartani ezeket a tevékenységeket, nagyon hiányzott a reakciójuk az egyes dolgokra, amiket mondtam volna nekik. Sokkal nagyobb sikerélményt jelentett az első félévben a személyes jelenlétben kivitelezett foglalkozás a gyermekek lelkesedésével, nevetgélésével és aktív részvételével. Ám ez az újfajta helyzet is hasznos tudással gazdagított bennünket, hiszen jobban volt alkalmunk elemezni a tarott tevékenységeket, bővebben kellett a tevékenység vezetőjének is értékelnie magát.
- Az online térbe szorulás ezen az órán sokat nehezített, de adott is új lehetőségeket például a saját személyünk, tevékenységvezetésünk kívülről való megtekintése, hallgatása. Azt az örömet, amit a boldog gyermekarcok adnak a tevékenységet követően, vagy közben azt nem lehet pótolni, ezt sajnálom.
- A tárgy teljesítésének körülményei érdekesek voltak. Furcsa volt a gyermekek nélkül megtartani ezeket a tevékenységeket, hiányzott a reakciójuk, amiket mondtam volna nekik. Sokkal nagyobb sikerélményt jelentett az első félévben a személyes jelenlétben kivitelezett foglalkozás a gyermekek lelkesedésével, nevetgélésével és aktív részvételével. Ám az újfajta helyzet is hasznos tudással gazdagított bennünket, jobban volt alkalmunk elemezni a tartott tevékenységeket, bővebben kellett a tevékenység vezetőjének is értékelnie magát.
- A 2. félévben rendkívüli módon lettek megtartva a foglalkozások, online formában, videóra felvéve, amit utána csoportszinten együtt elemeztünk. Az online keretek között felmondva a foglalkozást nem volt egyszerű. Az elhangzottak alapján általában a legnehezebb a gyerekek elképzelése volt, ugyan már ismerjük őket, de mégis nehéz ideképzélni, az esetleges pedagógiai szituációk így kimaradnak, több olyan is volt, hogy valaki ezt élőben lehet, másképp mondaná, mint mondta a hangfájlba.

## Összegzés

A pandémia új helyzetet teremtett az oktatásban, új kihívás elé állított engem is, de az oktatótársakat és a hallgatókat is, ami hosszútávon a képzés átgondolására ösztönöz. A gyakorlatorientált képzésben a pedagógiai folyamatok a személyes jelenlétben tudnak megvalósulni. A pedagógus(jelölt) által megtervezett oktatási folyamatot a pedagógiai szituáció, a gyermek-pedagógus kapcsolat, a gyermekcsoport dinamikája, a verbális, vizuális, taktilis ingerek, a váratlan helyzetek és az azokra adott reakciók teszik teljessé. A pandémia következtében a személyes jelenlét korlátozásával, megszűntetésével, online térbe terelésével az oktatás legfontosabb része sérült. Pedagógusként újfajta oktatástechnológiai eszközöket kellett megismerni, kipróbálni, alkalmazni. Ebben a helyzetben az infokommunikációs eszközök kerültek előtérbe. Az általam oktatott tantárgyaknál alkalmazott módszer sikeresnek bizonyult, a hallgatók újszerű pedagógiai tartalommal bővített tudást kaptak. Mint a hallgatói vélemények is megerősítették hasznosnak bizonyult ez a félév-teljesítési megoldás. Az online térben végzett oktatás új struktúra, vannak előnyei és hátrányai, amit a következő táblázatban foglalok össze.



| Előnyök   | Hátrányok  |
|---|--|
| A hallgató több „székből” láthatja a pedagógiai folyamatot és ezzel átfogóbb tudásra tesz szert.  | Kis csoportban lehet csak a foglalkozásokat vezetni, azokon részt venni.                               |
| Mindenki minden szerepkörből (ő tartja, részt vesz, megfigyeli) láthatja az órát. Mindegyik szituációban ott van és megéli milyen az egyik és a másik.                                    | Csak hanganyaggal történt a bemutatás és a képi anyag még hatékonyabbá teheti a foglalkozást.          |
| Közösen mindenki részletesen megismeri a másik által tervezett és megvalósított tervezetet, és a közös értékelésnél javaslatokat is megfogalmazhatnak.                                    | Alap technikai tudás szükséges az online tér és a hanganyagok elkészítéséhez, használatához.           |
| Az adott foglalkozást részletesebben tudjuk elemezni, megbeszélni és a pedagógus(jelölt) közlései, hangneme, beszédstílusa, szóhasználata hangsúlyosabbá válik.                           | A technikai nehézségek (egy kameraállás, hang minősége, az internet szakadozása) akadályozzák az órát. |
| Több szemszögből látják a pedagógusi munkát és ezt kollektívan értékelik.   | A metakommunikációs eszközök nincsenek meg, ami az oktatáshoz szükséges.                               |
| A pedagógusi utasítások nagyobb hangsúlyt kapnak  | Nincs gyermeki visszajelzés, pedagógiai szituáció.   |
| A szaknyelv használata jobban előkerül.   | A személyes részvétel hiánya miatt a foglalkozás légköre más.  |
| A kevésbé fontos, felesleges utasításokat, megjegyzéseket jobban észreveszik (pl. arra szeretnélek kérni, hoztam nektek egy játékot.)   | A gyermek-pedagógus szituáció hiányzik.  |
| A foglalkozás vezetés stílusa, hangneme jobban megjelenik, mert nem a gyermekek reakcióit figyeljük, hanem a pedagógus közlését.  | A váratlan helyzetek és az azokra adott válasz hiányzik.   |
| Az adott személy jobban felismeri a hiányosságokat, mások észreveszik a jó megoldásokat, jó közlési módokat.  |  |
| A hallgatótársak az adott személyre jellemző személyiségjegyeket észreveszik és ezek megjelenését a tervezésben a gyermek hiánya miatti elméleti megvalósításban.                         |  |
| A megbeszélésnél a pedagógiai szerepkör egy új szegmense megjelenik a gyermek jelenlétének hiánya miatt és ez felhívja a figyelmét a hallgatónak 1-1 feladat számtalan megoldási módjára. |  |
| A pandémia alatt a mozgási lehetőségek lecsökkentek. Kimondottan örültek, hogy a testnevelésórákon részt vehettek és aktívan mozoghattak.   |  |

Az általam kitalált és megvalósított struktúra több oktatási szituációban használható. Egyrészt minden olyan, főként a gyakorló területeken folyó oktatás esetében jól alkalmazható, ahol a nagy csoportlétszám miatt az oktatás hatékonysága sérülhet. Másrészt a módszertani összetettsége következtében korszerű és kiváló eszköze lehet egy-egy tanóra, de leginkább a tanulási időszakra vonatkozó tudatosan felépített transzverzális készségek fejlesztésére.

## **Pandémiakutatás az SE Petó András Karán: mentális egészség és képzési megoldások eredményessége a képzésben résztvevők megítélése alapján**

Vissi Tímea – Sipeki Irén –Túri Ibolya

### **Bevezető gondolatok**

A konduktorképzés négy éves alapképzésként, óvodai, iskolai, illetve pedagógiai rehabilitáció specializációval szerveződő azon képzés, amelynek célja a központi idegrendszeri eredetű mozgássérülés eredményes befolyásolására alkalmas pedagógus-szakemberek, konduktorok képzése. A képzés sajátosságainak egyike, hogy az elméleti és a gyakorlati képzés a kezdetektől párhuzamosan szerveződik. Ennek megfelelően a gyakorlati képzés az elméletben tanultak azonnali alkalmazásának, folyamatos gyakorlásának lehetőségét biztosítja, a gyakorlat pedig az elméleti képzés, valamint a kapcsolódó tudományos tevékenységek, kutatások empirikus alapja és bázisa is egyben. Az elméletben és gyakorlatban tanultak szorosan kapcsolódnak, összefüggnek, egymásra épülnek, amely hozzájárul ahhoz is, hogy az itt végzett hallgatók a képzés befejezésével, megfelelő szakmai tudás és gyakorlati tapasztalat birtokában sikeresen kapcsolódhatnak a konduktív nevelés határterületi jellegéből adódóan bármely szakmai team munkájához, s kezdhetik meg szakmai tevékenységüket. A gyakorlati képzés a képzés teljes idejét végig kíséri, tartalmaz konduktív pedagógiai gyakorlatokat és a specializációnak megfelelő óvodai, iskolai vagy pedagógiai rehabilitációs gyakorlatokat, melyek lehetnek egyéni és csoportos nevelési tevékenységek keretében szervezettek, továbbá hospitálások, belső és külső módszertani/rehabilitációs gyakorlatok, valamint folyamatos jellegű szakmai gyakorlatok. A képzés gyakorlatorientáltságát a magas óraszám is jelzi, a hallgatók a képzésük elejétől minden félévben mintegy 120–150 óra gyakorlatot teljesítenek, amely kéthetente átlag 17–18 óra folyamatos jelenlétet biztosít a gyakorlóterületeken. A képzés sajátossága emiatt az is, hogy merőben más minőségű és tartalmú jelenlétet igényel a hallgató részéről, mind az elméleti, mind a gyakorlati képzésben.

A pandémiahelyzet első, valamint további két hulláma mind az elméleti oktatás, mind a gyakorlati képzés számára kihívásokat hozott, számos változtatás, felülvizsgálat alkalmazását követelve meg. A teljesség igénye nélkül példaként említjük, hogy szükségessé vált az elméleti képzés személyes jelenlétű oktatási formáról a távolléti oktatásra való átállás, ugyancsak az online oktatás valós idejű órarendi szerinti megszervezése, az elméleti kurzusok segédanyagainak és útmutatóinak felülvizsgálata és digitalizálása, illetve feltöltése online felületre, a hallgatói felkészülés és tanulás támogatása érdekében folyamatos oktatói konzultáció biztosításának koordinálása.

A gyakorlati képzés felülvizsgált megszervezését nehezítette, hogy szinte folyamatosan igazítani és újra tervezni volt szükséges az egyes megvalósítási verziókat annak érdekében, hogy azok mind a belső, mind a kormányzati utasításokkal teljes összhangba kerülhessenek. Mindezen körülmények folyamatosan megújuló, „ideiglenes” tervek elkészítését igényelték, amelyet szükséges volt állandó kommunikációval és nagyon szoros együttműködéssel támogatni mind a hallgatók, mind az oktatók, mind a gyakorlóterületen dolgozó konduktorok és a konduktív nevelésben részesülő családok tekintetében is.

Egy olyan időszakban, amelyet a pszichológia katasztrófahelyzetként értékel,<sup>1</sup> különösen érdekes a pedagógusképzés, azon belül is a konduktorképzés megszervezésének feladata, a helyzetet kezelni kívánó megoldások és a benne szereplők viszonyulásainak vizsgálata. A pedagógusképzésekben tanuló hallgatók később az oktatásban is nagy számmal megjelennek, amely így talán hosszú távon a pandémia által egyik legérintettebb területnek mondható, tekintettel arra, hogy teljes modellváltást kellett végrehajtani igen rövid idő alatt, s alkalmazkodni hozzá minden szereplőnek. A pedagógusok eltérő mértékű információs technológiai (IT) alapkompenciákkal indultak az online oktatásnak, gyakran számukra is jelentős többlet stresszterheléssel. Ezen tapasztalatok feldolgozása még hosszú időt vesz igénybe. Ahogyan az egyes pedagógusképzések tekintetében is indultak a hatásokat, tapasztalatokat összegző vizsgálatok, szándékunk szerint a Semmelweis Egyetem Pető András Karán megvalósított keresztmetszeti vizsgálatunkkal magunk is ehhez a feltáró munkához szeretnénk hozzájárulni.

A generációkutatások közül Nemes<sup>2</sup> (2019) jelzi, hogy a rohamosan felgyorsuló technológiai, technikai változások miatt az utolsó koherens generációnak a baby-boomerekét<sup>3</sup> tekinthetjük. Jelenleg alapvetően egy homályos – sok problémát hordozó – jövőképpel kell szembenézni az egymás mellett élő generációknak, ahol az egységes szemlélet kialakítása lenne a megküzdés talán legfontosabb eleme. A XXI. század kultúrája gyorsabban változik, mint azt egységesen követni tudnánk. Több területen komoly eltérések vannak a korábban születettek, vagy már az internet és mobiltelefon mellett felnövő nemzedékek IT használatában, amely élesen megjelent az oktatásban, ahol a pedagógusok korfája előregedő képet mutat.<sup>4</sup> A legtöbb pedagógus 50–60 év között jár – tehát a munkaerőpiacon lévő legidősebb nemzedékhez a baby-boomerekhez tartozik –, majd a következő népes csoport az X generáció,<sup>5</sup> akik szintén felnőtt korukban találtak először az online oktatás alapjait képező IT eszközökkel és technikával. Az oktatásban tehát két olyan nagylétszámú generáció szembesült az online oktatás problémájával, akik a Covid19-járvány veszélyeztetett csoportja is egyben. Nekik kellett irányításként utat mutatni a rájuk bízott gyermekeknek és fiataloknak és közben saját megküzdésüket menedzselni.

Ide kapcsolódik a „VUCA világ” és a „Fekete hattyú” döntési modell összekapcsolása amellyel szeretnénk kezdeni tanulmányunkat. A bemutatott két modellt Bajnay Mónika kapcsolja össze szakdolgozatában.<sup>6</sup> A VUCA fogalma először Warren és Nanus<sup>7</sup> (1986) leírásában jelenik meg.

---

<sup>1</sup> Dr. V. Komlós Annamária (2021): Áttekintés a pandémia első évének pszichés következményeiről, MPT, <http://mpt.hu/2021/03/05/atekintes-a-pandemia-elso-evenek-psziches-kovetkezményeiről/>

<sup>2</sup> Nemes Orsolya (2019): Generációs mítoszok. Hogyan készülünk fel a jövő kihívásaira? HVG, Bp., 392.

<sup>3</sup> Baby-boomerek 1946–1964 között születettek csoportja (Nemes, 2019)

<sup>4</sup> Eduline: Kevés a fiatal tanár, több tízezren mennek majd nyugdíjba a következő tíz évben [https://eduline.hu/kozoktatás/20190314\\_pedagogusok\\_korfaja](https://eduline.hu/kozoktatás/20190314_pedagogusok_korfaja)

<sup>5</sup> X generáció: 1965–1981 között születettek csoportja (Nemes, 2019)

<sup>6</sup> Dr. Bajnay Mónika (2021): Az egészségügyi dolgozók fejlesztési lehetőségei a mentálhigiéné tükrében, BGE, szakdolgozat, kézirat

<sup>7</sup> Warren Bennis, Warren G. Bennis, Burt Nanus (1986): Leaders: The Strategies for Taking Charge, Harper & Row, 244.

A VUCA egy mozaikszó:

- volatility, mint gyorsan változó;
- uncertainty, mint kiszámíthatatlan;
- complexity, mint bonyolult, komplex; és
- ambiguity, mint bizonytalan szavakból ered.

Az Egyesült Államok Katonai Főiskolája szintén bevezette a VUCA koncepcióját, hogy leírja a hidegháború időszakát,<sup>8</sup> majd egyre inkább elterjedt az oktatásban és a vezetési elméletek között.<sup>9</sup> Hasonló helyzetet ír le Taleb (2007, magyarul 2012) Fekete hattyú fogalma<sup>10</sup>, amely a váratlanságra utal, tömegeket érintenek és melyek az események végén visszatekintve mégis jól érthetőnek tűnik. A fekete hattyú az ok-okozat kőbe vésett hitének a megrendülését jelenti. Arra figyelmeztet, hogy hajlamosak vagyunk ingatag pillérekbe kapaszkodni.

A mostani járványhelyzet nagyban hasonlít a fentebb említett gondolkodási, döntéshozatali stratégiákra. A békés hétköznapiakba berobban valami teljesen váratlan, akár csak a fehér hattyúk között egy fekete, és hirtelen az addig stabilként megélt világunk gyorsan és kiszámíthatatlanul, komplexen megváltozik. Mindezek mellett csak remélhetjük, hogy kontroll alatt tudjuk tartani egyéni szorongásainkat, és teljesíteni társadalmi kötelezettségünket és felelősségünket a ránk bízott csoportokkal szemben. Ebben a krízishelyzetben a mentálhigiénés megközelítés nyújt számunkra lehetőséget az egyéni, mikroszintű tapasztalatok és viselkedések feltárásán át az intézményszintű tanulságok levonására.

Kutatásunk célja kettős, egyrészt ebben a nagyon speciális célcsoportban, egy olyan helyzetben, amelyre korábban példa nem volt, célunk volt feltárni, hogy milyen a képzésben résztvevők mentális egészsége, mi segítette őket a merőben újszerű feladatok megoldásában és a megnövekedett pszichés terhelés elviselésében, milyen megküzdési stratégiákkal rendelkeznek, saját meglátásuk alapján mit neveznek meg segítő és akadályozó tényezőként. A kutatás másik célja speciálisan a saját, a többi felsőoktatástól jelentősen eltérő képzésünk megszervezésének vizsgálatára vonatkozott, azaz azt kívánjuk felmérni, hogy az online oktatásra való hirtelen átállást, az ezt követő hibrid oktatást, majd újra teljes online oktatást hogyan értékelték, s mennyire érzik sikeresnek a képzésben résztvevők.

Jelen tanulmányban – egy cikksorozatot elindításának szándékával – a vizsgálat megszervezését, az adatok elemzésének első részeredményeit célozzuk ismertetni. Szeretnénk kissé részletesebb szakirodalmi összefoglalót nyújtani a mentálhigiéné fogalmáról, kapcsolatba hozva a segítő szakmák művelőinek aspektusával, ezután a tervezett vizsgálat körülményeit (mérőeszközök, résztvevők kiválasztása és bemutatása), és a kérdőív számszerű eredményeinek első elemzését bemutatni. A válaszok közötti összefüggések mélyebb elemzésére, illetve a nyitott kérdésekre adott válaszok elemzésére a jelen tanulmány terjedelmi okokból nem vállalkozik, ezek részletesebb kifejtését és közlését következő cikkünkben tervezzük megjeleníteni.

---

<sup>8</sup> Stiehm, Judith Hicks; Nicholas W. Townsend (2002). *The U.S. Army War College: Military Education in a Democracy*. Temple University Press. 6.

<sup>9</sup> Rouvrais, Siegfried; Gaultier Le Bris, Sophie; Stewart, Matthew (July 2018). „Engineering Students Ready for a VUCA World? A Design based Research on Decisionship.” *Proceedings of the 14th International CDIO Conference, KIT, Kanazawa, Japan*. 872–881.

<sup>10</sup> Nassim Nicholas Taleb (2012): *A fekete hattyú, avagy a legváratlanabb hatás*. Gondolat, Bp., 524.

## Mentálhigiéné és a krízis fogalmának áttekintése

Mentálhigiéné = lelki higiéné, lelki egészség védelme. Mindenkinek fontos az ismerete, aki emberekkel foglalkozik, hiszen a társadalmi működés alapja a benne élő egyének testi-lelki egészsége. Amikor hiányzik az örömképesség – vagy ezeket az örömeket káros úton szerzik be az emberek,<sup>11</sup> pszichoszomatikus betegségek jelennek meg, az egészségi mutatók csökkennek;<sup>12</sup> megnövekszik az öngyilkosságok,<sup>13</sup> pszichiátriai kórképek<sup>14</sup> gyakorisága, vagy éppen a deviáns megnyilvánulások<sup>15</sup> száma nő – akkor az emberek nem tudnak élni az élet adta lehetőségekkel. Magyarország hagyományosan magas mutatókat produkál az alkoholfogyasztás, öngyilkossági mutatók és a betegségek terén. Az elmúlt időszak javuló tendenciája jelzi az itt végzett munka jelentőségét. Egy ország mentálhigiénéis állapota szoros összefüggést mutat tehát a társadalommal, gazdasági helyzettel, és az esélyegyenlőséggel egyaránt. Hazánkban ezek a fenti mutatók összességében nem túl kedvező képet mutatnak, emiatt a téma jelentősége kiemelkedő. A konduktorképzés során a mentálhigiénéis oktatása marginálisan jelenik meg, emiatt kissé részletesebben szólnunk erről a témáról a következőkben.

A mentálhigiénéis mozgalom Beers (1908)<sup>16</sup> nevéhez köthető – bár voltak korábbi kezdeményezések is az 1840-es évektől –, aki saját betegsége kapcsán fogalmazta meg a lelki egészségvédelem fontosságát, de végül Meyer<sup>17</sup> volt az, aki – feleségével – a megelőzés jelentőségét felismerve, otthonukban is gondoskodott a kórházból hazatérő betegekről. Az általa vezetett Henry Phipps Pszichiátriai Klinika tette lehetővé elképzelésének gyakorlati kipróbálását.<sup>18</sup> Hazánk gyorsan követte az új irányzatot, és 1904-ben Oláh Gusztáv kezdeményezésére megalakult az Országos Egészségvédelmi Liga, de tevékenységük – egyéb társadalomtudományokhoz hasonlóan – háttérbe szorult a II. világháború után. Egészen 1995-ig nem volt önálló szervezete a mentálhigiénéisnek, amikor megalakult az Országos Mentálhigiénéis Szövetség Zalaegerszegen, majd pár hónappal később a Mentálhigiénéis Programiroda.<sup>19</sup>

A mentálhigiénéis fogalmát nehéz pontosan megfogalmazni, ahogy fentebb utaltunk rá szoros összefüggésben áll a teljes társadalmi-gazdasági rendszerrel, szociálpolitikával. A mentálhigiénéis olyan komplex rendszer működését jelenti, amelyben a minden napokat átszövő makro- és mikroszintű csoportok és intézmények egyaránt részt vesznek. Tevékenységében erősen épít az intézményesült szolgáltatásokra, a közösségre,

<sup>11</sup> Európa számokban – alkoholfogyasztás az EU országokban.

[https://europapont.blog.hu/2019/02/05/alkoholfogyasztas\\_eu](https://europapont.blog.hu/2019/02/05/alkoholfogyasztas_eu)

<sup>12</sup> OECD/European Observatory on Health Systems and Policies (2019), Magyarország: Egészségügyi országprofil 2019, State of Health in the EU, OECD Publishing, Paris/European Observatory on Health Systems and Policies, Brussels, 24p.

<sup>13</sup> Öngyilkosság miatti halálozás, nemenként (2011–2016),

[http://www.ksh.hu/docs/hun/eurostat\\_tablak/tab1/tps00122.html?lang=hu](http://www.ksh.hu/docs/hun/eurostat_tablak/tab1/tps00122.html?lang=hu)

<sup>14</sup> Nincs egészség lelki egészség nélkül – a központi idegrendszer betegségei, Statisztikai tükör, IV. évfolyam, 112. szám 2010. szeptember 27. KSH,

<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/gyor/jel/jel310082.pdf>

<sup>15</sup> Recorded offences by offence category - police data, Eurostat

[https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/crim\\_off\\_cat/default/bar?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/crim_off_cat/default/bar?lang=en)

<sup>16</sup> Csürke József (2008): A lelki egészségvédelem területei. Az egészségtanulás multidiszciplináris nézőpontból. *Szociális Szemle*, I. évfolyam 1. szám. 5–17.

<sup>17</sup> Csürke, József (2008)

<sup>18</sup> <https://www.goodtherapy.org/famous-psychologists/adolf-meyer.html>

<sup>19</sup> Csürke József (2008)

önsegítő csoportokra, amelyek akkor lépnek működésbe amikor az olyan természetes segítő szupportív rendszerek működése, mint a vérségi-rokoni kapcsolat vagy lakóhelyi kapcsolatok elégtelenek. A mentálhigiéné olyan elméleti és gyakorlati rendszer, mely társadalmi szinten is gondoskodik tagjai egészségvédelméről, illetve törekszik lelkileg egészséges személyiséggé, valamint közösség kialakítására<sup>20</sup>. A mentálhigiéné fogalomkörébe, ahogy látjuk, szorosan hozzátartozik a megelőzés, azaz a prevenció kérdésköre.<sup>21</sup> A mentálhigiéné megelőzés céljait Caplan (1964, in.: Hárdi. 49.p) három szinten említi:

1. „primer prevenció: a lelki bántalmak előfordulásának csökkentése
2. szekunder prevenció: a tartalmuk megrövidítése
3. terciér prevenció: a pszichés betegségek által okozott kár csökkentése.”<sup>22</sup>

A WHO Ottawa Egészségmegőrzési Charta (1948) állásfoglalása szerint „az egészség a teljes testi, lelki és szociális jólét állapota, és nem csupán a betegség vagy fogyatékosság hiánya”<sup>23</sup>. Ez a jólét egyrészt függ az egyén pszichés terhelhetőségétől, észlelésétől és hiedelmeitől, másrészt pedig attól a környezettől, ahol él. A katasztrófhelyzetek a környezet nagymértékű, hirtelen változásával olyan krízishelyzetet idéznek elő, mely nagymértékű gyors reagálást és alkalmazkodást kíván az érintettektől, anélkül, hogy erre viselkedési minták állnának a rendelkezésére.

Krízis alatt Caplan (1964) szerint azt értjük, hogy az egyén kénytelen szembenézni olyan veszélyeztető körülményekkel melyek

- veszélyeztetik lélektani egyensúlyát,
- ebben a helyzetben a probléma mindennél fontosabbá válik számára,
- azonban a fennálló helyzetet szokásos problémamegoldó eszközeivel sem megoldani, sem elkerülni nem tudja.

Ebben a készenléti állapotban mozgósítja az egyén megküzdési kapacitását, amely során vagy egy új egyensúly alakul ki vagy pedig összeomlás következik be. A krízisek az emberi élet talán legmegterhelőbb eseményei, amelyek, ahogy láttuk, rossz - nem az alkalmazkodást elősegítő - megoldás esetén, akár betegséget is okozhatnak, de magukban hordozzák a fejlődés lehetőségét is a krízis kreatív megoldása esetén. (1. sz. ábra)

---

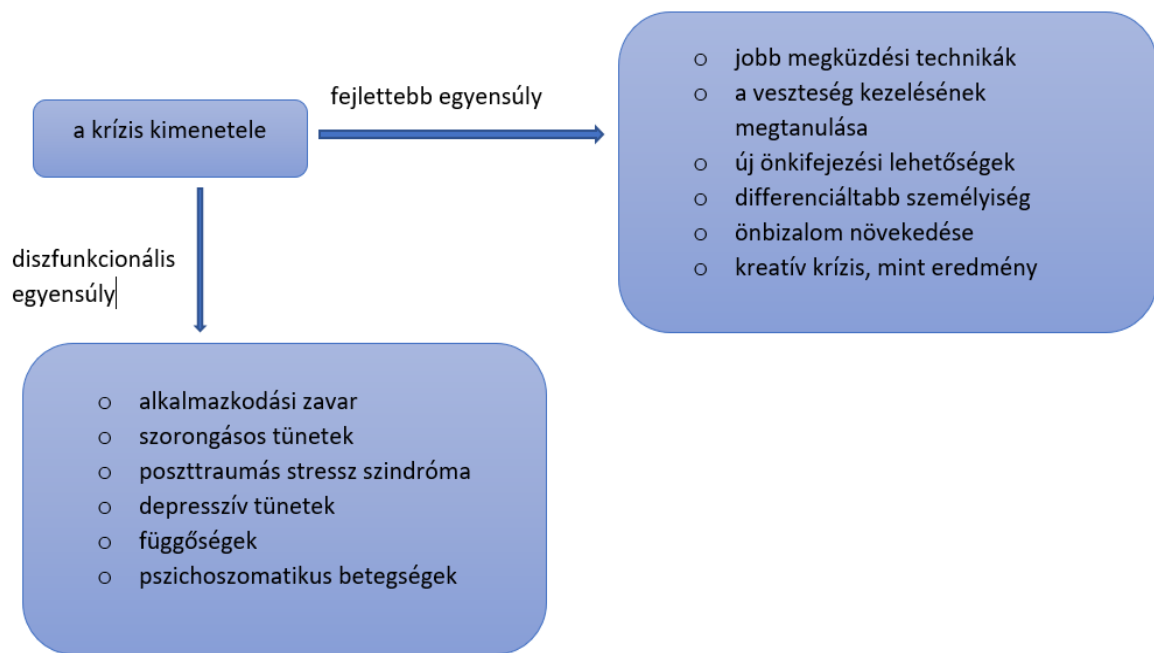
<sup>20</sup> Farkas Péter (2011): A pedagógusi szakma mentálhigiéné aspektusai. A pedagógusok lelki egészsége Keresztényszó, 2011. (22. évf.) 10.

<sup>21</sup> Buda Béla (2003): Iskolai nevelés - a lélek védelmében. Az iskolai mentálhigiéné alapelvei. Tankönyvkiadó, Budapest, 346.

<sup>22</sup> Dr. Hárdi István (1992): A lélek egészségvédelme. Springer Hungarica, Bp., 49., 270.

<sup>23</sup> Az egészség fogalma és determinánsai

<http://www.pro-qaly.hu/az-egeszseg-fogalma-es-determinansai-108.html>



**1. ábra. A krízis kimenetelének lehetőségei.**  
**Forrás: Hajduska (2015), saját szerkesztés**

A kríziseken belül Ericson (1950, in: Hajduska, 2015) beazonosította a fejlődési és akcidentális kríziseket. A fejlődési krízisek életeseményhez kötődő események, míg az akcidentális krízisek előre nem látható, váratlan eseményekhez kötődnek, amelyek bármikor előfordulhatnak az egyén életében, mint például betegségek, gyász, munkahelyvesztés, egzisztenciális krízisek stb.<sup>24</sup> Abban az esetben, amikor a fejlődési és akcidentális krízisek egyszerre jelennek meg, beszélünk krízismátrixról, amely Jacobson nevéhez kötődik.<sup>25</sup> Ezek időtartama akár néhány évig is tarthat, mely során az egyén sebezhetőbb, könnyebben traumatizálódhat.

A katasztrófahelyzetként értékelt Covid19-pandémia teljes terjedelmében érintette a világot, így Magyarországot is. Ebben helyzetben kiemelt jelentősége van az egyén rezilienciájának, coping stratégiáinak, kontrollhelyének a kreatív megoldás eléréséhez. Ez a segítő szakmákban kiemelt jelentőségű, hiszen az a szakember képes hatékonyan támogatni környezetét, aki olyan megoldásokat talál a jelenben zajló krízisekre, amely egy fejlettebb működési szintet mutat. Fontosnak tartjuk, hogy a hallgatók és a Pető András Kar oktatói és gyakorlatvezetői jóllétét, megküzdési potenciálját felmérve, ajánlásokat tudjunk megfogalmazni hallgatóink és a Kar dolgozói, gyakorlatvezetői felé egyaránt.

Ahhoz, hogy ezt a célt teljesíteni tudjuk érdemes megvizsgálni, hogy jelenleg milyen a képzésben résztvevők (oktatók, gyakorlatvezetők és hallgatók) mentális egészségi állapota, hogyan voltak képesek kezelni a Covid19 által okozott katasztrófahelyzetet, hogyan élték meg ezt a krízist, milyen megküzdési stratégiákat mozgósítottak. Sikerült-e a krízist egy kreatív kimenetbe átfordítani személyes és intézményi szinteken.

<sup>24</sup> Hajduska Mariann (2015): Krízislélektan. ELTE Eötvös Kiadó. Bp., 228.

<sup>25</sup> Jacobson, G. F. (1979): Crisis-oriented therapy. Psychiatric of North America. 2. 39-54.

## Vizsgálatunk bemutatása

A segítő szakmákban, az elméleti és gyakorlati tudás mellett fontos az egészséges mentális státusz, és az ún. hivatásszemélyiség<sup>26</sup> kialakulása és fejlesztése. A konduktor-nak – és minden segítő szakmában dolgozónak – fejlett empátiás készséggel kell rendelkeznie, elvárt tőle a támogató hozzáállás azokban a helyzetekben is, amikor ő maga is támogatásra szorul, vagy legalábbis olyan helyzetbe kerül, amelyben nincs tapasztalata, amelyre támaszkodhatna, tanulmányai nem készítették fel erre, és minimum bizonytalanságot, de valószínűleg egyéb negatív érzéseket is tapasztal. A képzésben született megoldásokat a kényszer diktálta, olyan körülmények, amelyek nélkül ilyen hirtelen és drasztikus változás nem következett volna be. A konduktorképzés közel felét (46,7%) a hallgatók egyéni és csoportos gyakorlati tárgyai teszik ki, amely arány biztosítása a képzés online megvalósítását, annak megszervezését jelentősen megnehezítette. A kihívásra a válasznak gyorsan kellett érkeznie, és olyan megoldások születtek, melyek korábban elképzelhetetlenek voltak. A második és harmadik hullám alatt már rendelkezésünkre álltak az előző járványhullámban született megoldásmódok tapasztalatai, mely megkönnyítette a döntéseket, és a vele járó szervezési, átszervezési, újraszervezési feladatokat. Nem mértük azonban még fel, hogy az általunk jónak ítélt megoldásokat valóban sikeresnek ítélik-e a képzésben résztvevő különböző szereplők. Van-e a megoldásmódok között olyan, melyet a járvány elmúltával is érdemes megtartanunk, és akár az elméleti, akár a gyakorlati képzésbe beépítenünk. Milyennek látják az elméleti és gyakorlati oktatók, illetve az egyetemi hallgatók ezeket a megoldásokat, egyezik-e vagy eltér a véleményük mindezek megítélésben?

Kutatási kérdéseink a következők voltak:

- Milyen képzésben résztvevők mentális egészsége?
- Milyennek ítéli a vizsgált 3 csoport a 3 hullám alatt született megoldásmódok sikerességét?
- Mely tényezőket ítélik a vizsgálatban résztvevők a leginkább nehézségként általánosan az életükben, illetve a képzés szempontjából?
- Mely tényezők meglétét ítélik támogatónak, a helyzeten való felülemelkedést/megküzdést segítőnek a vizsgálatban résztvevők általánosan az életükben, illetve a képzés szempontjából?
- A vizsgálatban résztvevők véleménye alapján volt-e/van-e a pandémiának pozitív hatása a vizsgálatban résztvevők életére?

---

<sup>26</sup> Bagdy Emőke (1996): Hivatás és személyiség. In: uő.: (szerk.) A pedagógus hivatásszemélyisége: egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen



## Résztevők

A háttéradatként a home-office/digitális oktatás ideje alatti településtípusra és a külön szobában végzett munka lehetőségére kérdeztünk rá minden résztvevőnél. Az oktatók és gyakorlatvezetők életkorát és munkahelyét vettük még fel adatként, illetve a hallgatók évfolyamszámát és választott specializációját. (1. táblázat)

| oktatók (N=19),<br>gyakorlatvezetők (N=16)    |    |      | hallgatók (N=202)                       |     |      |
|---|----|------|---|-----|------|
| Életkor                                       | N  | %    | Évfolyam                                | N   | %    |
| 25 év alatt                                   | 0  | 0    | 1.                                      | 75  | 37,1 |
| 26-35 év                                      | 3  | 8,6  | 2.                                      | 59  | 29,2 |
| 36-45 év                                      | 6  | 17,1 | 3.                                      | 43  | 21,3 |
| 46-55 év                                      | 16 | 45,7 | 4.                                      | 25  | 12,4 |
| 56-65 év                                      | 9  | 25,7 |   |     |      |
| 65 év fölött                                  | 1  | 2,9  |   |     |      |
| <b>Munkavégzés helye</b>                      |    |      | <b>Specializáció</b>                    |     |      |
| korai   | 2  | 5,7  | még nincs                               | 75  | 37,1 |
| óvoda   | 6  | 17,1 | óvoda                                   | 60  | 29,7 |
| iskola  | 5  | 14,3 | iskola                                  | 54  | 26,7 |
| szakiskola                                    | 2  | 5,7  | rehabilitáció                           | 13  | 6,4  |
| felnőtt                                       | 1  | 2,9  |   |     |      |
| KPI   | 10 | 28,6 |   |     |      |
| HTI   | 9  | 25,7 |   |     |      |
| <b>Lakhely típusa</b>                         |    |      | <b>Lakhely típusa</b>                   |     |      |
| főváros                                       | 27 | 77,1 | főváros                                 | 79  | 39,1 |
| megyeszékhely                                 | 0  | 0    | megyeszékhely                           | 24  | 11,9 |
| kisváros                                      | 3  | 8,6  | kisváros                                | 61  | 30,2 |
| község  | 4  | 11,4 | község                                  | 32  | 15,8 |
| egyéb   | 1  | 2,9  | egyéb                                   | 6   | 3    |
| <b>Lehetőség külön szobában munkavégzésre</b> |    |      | <b>Lehetőség külön szobában tanulni</b> |     |      |
| igen  | 28 | 80   | igen                                    | 157 | 77,7 |
| nem   | 7  | 20   | nem                                     | 45  | 22,3 |

1. táblázat. A résztvevők jellemzői

## Mérőeszközök

*Mentális Egészség Teszt (MET):* A mentális egészséget vizsgáló validált mérősor. 5 dimenzió mentén vizsgáldik: savoring, alkotó-végrehajtó hatékonyság, önreguláció, reziliencia, MET átlag.

A képzésben létrehozott megoldásmódok vizsgálatához nem rendelkezünk kész mérőeszkőzzel.

### *Mérőeszköz létrehozása*

A kutatási kérdések mentén igyekeztünk olyan kérdések feltételére, mely a vizsgált kérdéskör dimenzióit lefedik. A dimenziók mentén alakítottuk ki a próbakérdőív kérdéseit, melynek során a Szokolszky (2004) által javasolt szempontokat fókuszban tartottuk. A kérdősor még leginkább nyitott kérdéseket tartalmazott, abból a célból, hogy valóban a válaszadók véleménye mentén történjen a kategorizálás, és a végső kérdősor kialakítása.

Kiegészítő kérdésként az életkorra, az oktatókat foglalkoztató intézmények megnevezésére, a település típusára (a home office-ban töltött idő alatt), illetve a home office alatti külön szobában végzett munka/tanulás lehetőségét tettük bele.

A próbakérdőív kitöltéséhez az elérhető maximális válaszadói szám 10%-át kértük fel, így 34 egyetemi hallgató, 2 fő elméleti oktató és 2 fő gyakorlati oktatótanár töltötte ki és véleményezte a kérdőívet.

A próbavizsgálat lefolytatása után a kapott válaszokat kategorizáltuk, és a kérdőív-ről alkotott vélemények tartalmi elemzését elvégeztük. A kérdőívben használt fogalmakat egységesítettük és szükség esetén magyarázattal láttuk el, így biztosítva, hogy a kérdések mindenki számára ugyanazt jelentést hordozzák, és arra kapjunk választ, amire szándékunkban állt, majd egyeztetés alapján a kérdőív végleges formáját elkészítettük. A válaszok sokszínűségének biztosítása érdekében nyitott és zárt kérdések egyaránt szerepeltek a kérdőívben. A zárt kérdéseket úgy alakítottuk ki, hogy a válaszok egy 1-6 intervallum skálán elhelyezhető legyen, ezzel is megkönnyítve az elemzést, egy kérdésnél nominális (kényszerítő) skálát használtunk. A kutatási kérdések mentén meghatározott dimenziókat és a dimenziók mentén kialakított kérdéseket a 2. táblázat mutatja be.

| Kutatási kérdés (problémadimenzió)   | Változók  | Kérdőív kérdései (indikátorok)  |
|--|---|---|
| Milyennek ítéli a vizsgált 3 csoport a 3 hullám alatt született megoldásmódok sikerességét?                              | 1. képzés színvonala<br>2. a képzés elérte-e célját<br>3. a válaszadó sikeresnek érezte-e magát | 1. Értékelje 1–6 skálán az képzés különböző elemeinek színvonalát!<br>2. Értékelje 1–6 skálán a különböző oktatásszervezési megoldásokat a hallgatói képzés szempontjából!<br>3. Értékelje 1–6 skálán a különböző oktatásszervezési megoldásokat a saját sikeressége szempontjából!   |
| Mely tényezőket ítélik a vizsgálatban résztvevők a leginkább nehézségként a pandémia ideje alatt?                        | 1. életükben általánosan<br>2. képzéssel kapcsolatosan  | 1. Sorolja fel azt a 3 legfontosabb tényezőt, mely a pandémia 1., 2. illetve 3. hullámában a leginkább problémát okozott Önnek!<br>2.a. Sorolja fel a pandémia ideje alatti elméleti képzéssel kapcsolatban a 3 legfőbb problémát, ami Önnek nehézséget okozott!<br>2.b. Sorolja fel a pandémia ideje alatti gyakorlati képzéssel kapcsolatban a 3 legfőbb problémát, ami Önnek nehézséget okozott!<br>2.c. Okozott-e problémát az informatikai eszközök biztosítása a munkában a home officeban?<br>2.d. Állítson fel rangsort a pandémia ideje alatt született 3 képzési út között! |
| Mely tényezők támogatták a helyzeten való felülemelkedést/megküzdést?  | 1. életükben általánosan<br>2. képzéssel kapcsolatosan  | 1–2. Sorolja fel azt a 3 legfontosabb tényezőt, amely a pandémia 1., 2., illetve 3. hullámában a leginkább segítette Önt, hogy a nehézségeken túljusson!<br>1–2. MET kérdései közül: Alkotó-végrehajtó hatékonyság; Önreguláció; Reziliencia savoring,  |
| A vizsgálatban résztvevők véleménye alapján volt-e/van-e a pandémiának pozitív hatása a vizsgálatban résztvevők életére? | 1. igen<br>2. nem   | Volt-e pozitív hozadéka az online/hibrid elméleti és gyakorlati képzésnek az életében? Ha igen, kérem sorolja fel a 3 legfontosabbat!<br>MET: jóllét  |

2. táblázat

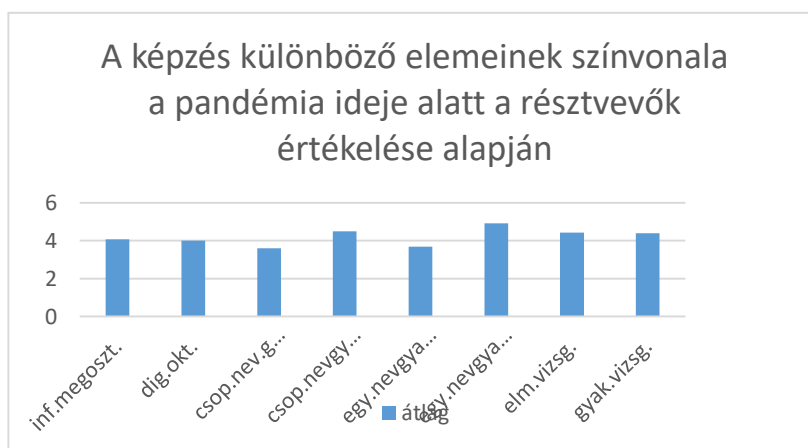
## Az első eredményekről

Összehasonlító statisztikai elemzések elvégzésére a későbbiekben térünk rá, jelen elemzésben csak az első eredmények láthatók. A válaszadók tapasztalatai nem minden területen azonosak, ezért minden kérdésnél lehetőségük volt a „nincs tapasztalatom” választ jelölni, ezeket a válaszokat hiányzó értéként kezeltük.

### Megoldásmódok sikerességének megítélése

#### a) A képzés színvonala

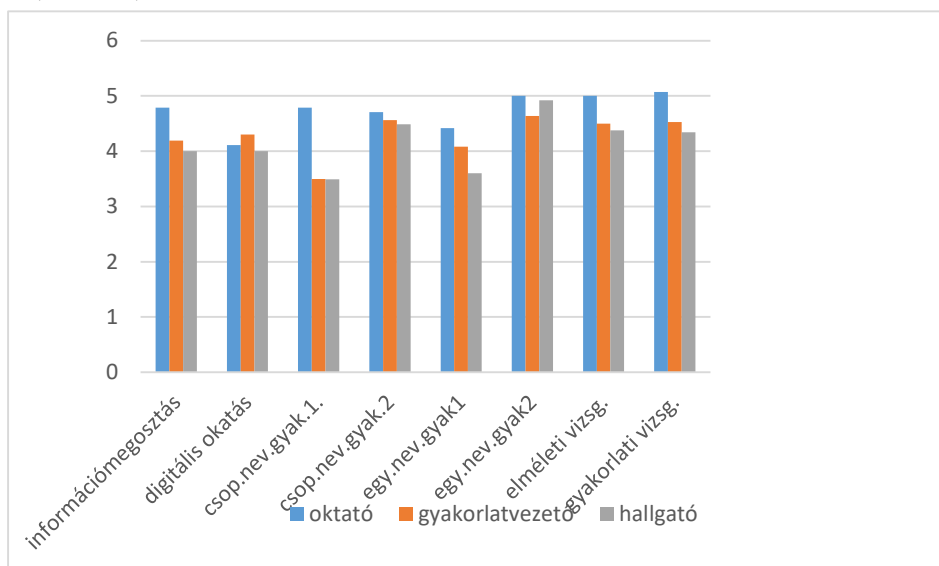
Először a különböző képzés különböző elemeinek színvonalának értékelésére kértük fel a válaszadókat. A csoportos és egyéni nevelési gyakorlatok a pandémia három hulláma alatt eltérő módon kerültek megszervezésre, az első hullámban végig online módon, a második hullámban jelenléttel. (A harmadik hullám a kutatás szervezésekor még csak rövid ideje tartott, így az ezzel kapcsolatos tapasztalatokra nem kérdeztünk rá.) Így a következő 8 elem színvonalát értékelhették a válaszadók: információ megosztása, digitális oktatás, csoportos nevelési gyakorlat az 1. hullámban, csoportos nevelési gyakorlat a 2. hullámban, egyéni nevelési gyakorlat az 1. hullámban, egyéni nevelési gyakorlat a 2. hullámban, elméleti vizsgák, gyakorlati vizsgák. (2. ábra)



**2. ábra. A képzés különböző elemeinek színvonala a pandémia ideje alatt az összes résztvevő értékelése alapján**

Összességében elmondható, hogy a közepesnél magasabb színvonalúnak értékelték a résztvevők mindegyik kategóriát. A legalacsonyabb színvonalúnak az első hullám csoportos (átlag: 3,6) és egyéni (átlag: 3,69) gyakorlatait minősítették, a legmagasabbnak pedig a 2. hullám idején szervezett egyéni és csoportos gyakorlatokat, melyek lényegesen nem tértek el a szokásos gyakorlatoktól, a hallgatók jelenléttel teljesítették azt. Az első hullám mindenkit váratlanul és felkészületlenül ért, nem rendelkezett tudással és tapasztalattal a képzésben résztvevő szereplők egyike sem, így nem csak az jelentkezett problémaként, hogy hirtelen kellett átállni digitális oktatásra, és a nagyszámú gyakorlati órák és vizsgák teljesíthetőségét megoldani online térben, hanem mind a hallgatók, mind az oktatók körében hiányosak voltak a feltételek és a kompetenciák, melyek az új helyzethez szükségesek lettek volna.

Ha megnézzük csoportbontásban is ezeket a kategóriákat, akkor a kép kicsit árnyaltabbá válik. (3. ábra)



**3. ábra. A képzés különböző elemeinek színvonal a pandémia ideje alatt a résztvevők értékelése alapján csoportbontásban**

Az ábrán jól látszik, hogy az oktatók ítélték a képzésben született megoldások színvonalát – a digitális oktatás kivételével – minden kérdésnél a legmagasabbnak, de a vélemények a három csoport átlagait tekintve jelentősen nem térnek el egymástól. Egyetlen kérdésben, a „csoportos nevelési gyakorlat az 1. hullámban” van 1 pontszámot elérő különbség a csoportok között (oktató átlag: 4,79, gyakorlatvezetők: 3,4, hallgatók 3,49). A különböző csoportok tehát hasonlóan vélekednek a képzés elemeinek színvonaláról.

#### b) A képzés eredményessége

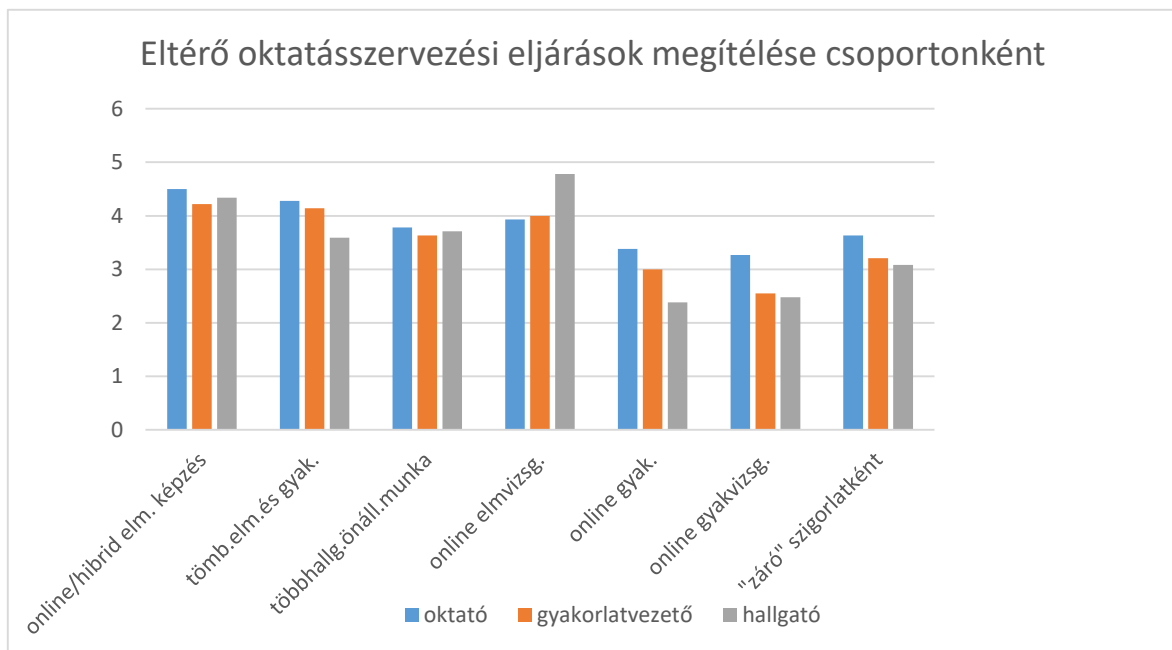
Az eredményesség szempontjából a következő kérdés arra vonatkozott, hogy a különböző tanulás-szervezési eljárások a hallgatók képzése-tanulása-kompetencia fejlődése szempontjából elérte-e célját. A járványt megelőző időszaktól eltérő megoldásmódok, melyek megítélésére kértük a válaszadókat a következők: online/hibrid oktatás, tömbösített elméleti és tömbösített gyakorlati képzés, több önálló hallgatói feladat, online elméleti vizsga, online gyakorlat, online gyakorlati vizsga, és a záró gyakorlati vizsga szigorlatként történő megszervezése. A résztvevők véleményét, hogy az eltérő eljárások eredményesnek mondhatók-e a 4. ábra mutatja be.



**4. ábra. Eltérő oktatásszervezési eljárások eredményességének megítélése összességében**

Ebben a kérdéskörben kevésbé volt pozitív a válaszadók véleménye, mint a színvonal megítélésében. Kevésbé tartják eredményesnek a gyakorlat és a gyakorlati vizsgák online megvalósítását, eredményesnek ítélik az online képzést és elméleti vizsgákat. Közepesnek ítélték a több hallgatói munkát, melyre mind az oktatásban, mind pedig a vizsgákra való felkészülésben támaszkodni lehet, és a csak a 3. hullámban megjelenő tömbösített elméleti és a tömbösített gyakorlati órák teljesítését. Ez utóbbinál szükséges megjegyezni, hogy a kérdőív kitöltésének idején a 3. hullám és az adott szemeszter sem ért még véget, így ez befolyásolhatta az eredményesség megítélését. Elképzelhető, hogy lezárva a szemesztert, és fellélegezve a harmadik hullám végén a válaszadók pozitívabban értékelték volna a csak erre az időszakra jellemző megoldás eredményességét.

Ennél a kérdésnél is érdekelt minket, hogy a három csoport véleménye mennyire egyező, melyet az 5. ábrán mutatunk be.



**5. ábra. Eltérő oktatásszervezési eljárások megítélése csoportonként**

Az elméleti képzés online megvalósításában a vélemények közel azonosak, és inkább eredményesnek ítéli mindhárom csoport. Az elmélet és a gyakorlat tömbösítését viszont már csak az oktatók és a gyakorlatvezetők ítélték inkább eredményesnek, a hallgatók közepesnek gondolják ezt a megoldásmódot. Érdekes, hogy a több önállóan végzendő hallgatói munkát mindhárom csoport közepesen eredményesnek ítéli, melyre magyarázatot nem tudunk adni. A szakirodalom alapján ez a tanulásszervezési eljárás – amikor is a hallgatók a tanulás aktív résztvevői – egyértelműen eredményesebb a tartós és használható tudás elsajátításában, mint a hagyományos, az előadásokon passzív befogadói szerepre ítélve<sup>27</sup>. Elképzelhető, hogy kevés tapasztalattal rendelkeznek mind a hallgatók, mind az oktatók ezen a téren, és a tapasztalatok bővülésével ez a vélemény változni fog.

A gyakorlat és gyakorlati vizsgák online teljesítését a hallgatók kevésbé eredményesnek ítélik (gyakorlat átlag 2,38, gyakorlati vizsga átlag 2,48). Érdekes lesz ezt a kérdést összevetni a nyitott kérdésekre adott válaszokkal, amelyből kiderülhet, hogy milyen nehézségek jelentkeztek számukra a gyakorlat teljesítése közben. Az oktatók és a gyakorlatvezetők is ezt tartják a legkevésbé eredményesnek, azonban értékeik közepesnek –tehát a hallgatóknál kissé pozitívabbnak – mondhatók (oktatók átlag 3,38, gyakorlatvezetők átlag 3).

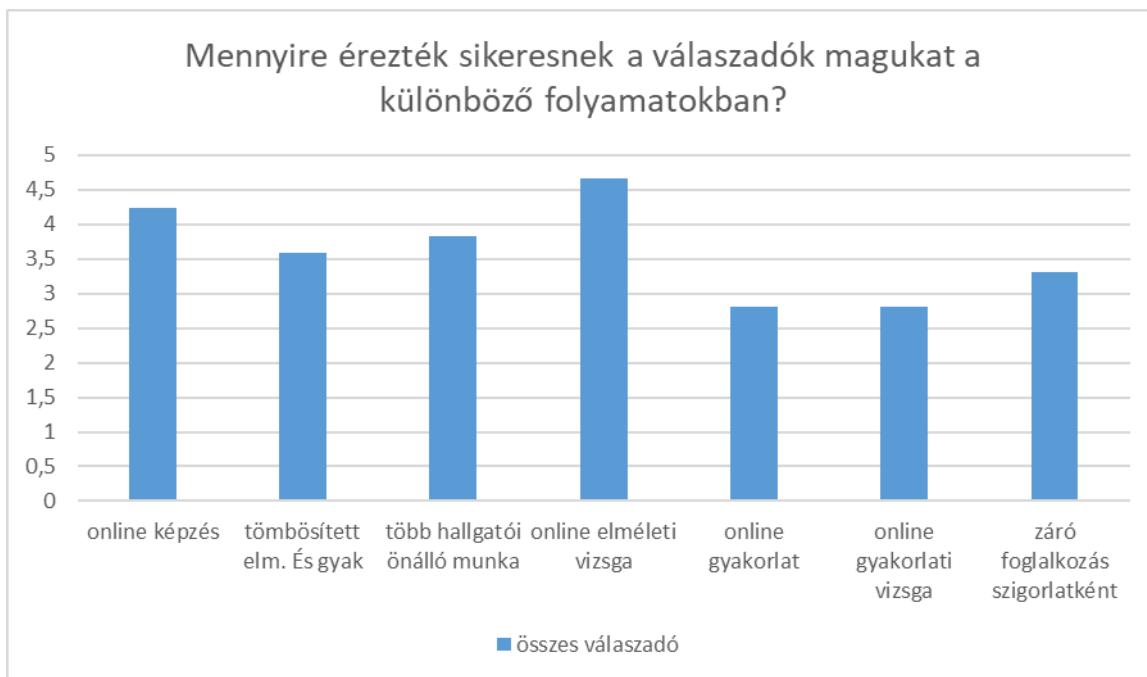
A hallgatók egyértelműen pozitívan fogadták az online vizsgázás lehetőségét (átlag 4,78), az összes vizsgált kérdésben ez érte el a legmagasabb pontszámot. Érdekes a karnak a jövőben is fontolóra venni ezt a lehetőséget, hogy az elméleti vizsgák egy része online is megtartható, hiszen a vizsgaidőszakban a nem budapesti hallgatóknak egyértelműen könnyebbséget jelent, hogy az oda-vissza utazás fáradalmait és költségeit megspórolhatják. Minden hallgató számára megnyugtatóbb közeget jelent az otthon kényelme, mely csökkentheti a vizsga szituációval járó feszültséget és jobb teljesítményt tesz lehetővé.

c) A válaszadók véleménye saját eredményességükről

Az eredményesség utolsó mércéjeként arra kértük a résztvevőket, hogy a korábban, a hallgatói képzés szempontjából értékelt eljárásokat most abból a szempontból értékeljék, hogy mennyire érezték sikeresnek magukat benne résztvevőként (6. ábra).

---

<sup>27</sup> Vass V. (2010): Kompetencia alapú felsőoktatás: mentsvár vagy börtön? In: Dobó I. – Perjés I. – Temesi J. (szerk.): Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések. Konferencia előadások 9–22., Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, Budapest

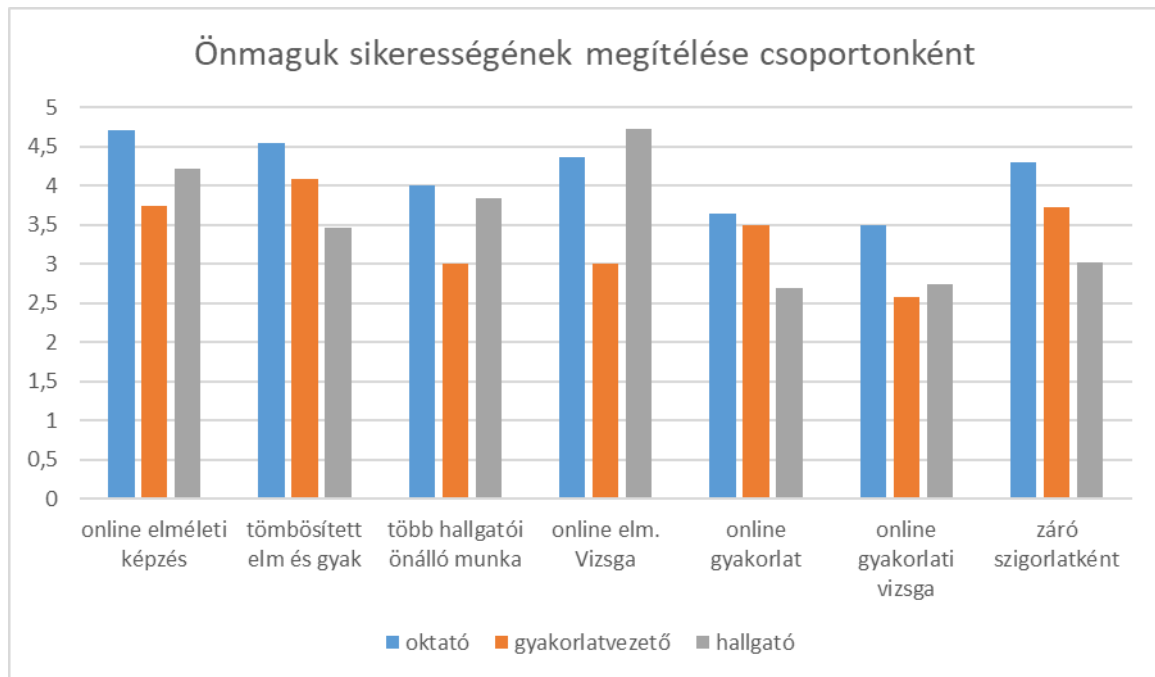


**6. ábra. Önmaguk sikerességének megítélése összesítve**

Összességében megint azt látjuk, hogy a gyakorlati rész online térbe helyezése az, ahol kevésbé érezték magukat sikeresnek a résztvevők, és az elméleti rész online megoldásában érezték magukat sikeresebbnek. Az eredmény összecseng azzal, hogy a képzés szempontjából mennyire ítélték sikeresnek a különböző megoldásokat. Az elméleti vizsga online térben való megvalósításában ítélték magukat a legsikeresebbnek (4,67), illetve az online elméleti oktatás (4,24) sikeresnek, a több hallgatói önálló munka (3,83), a tömbösített elmélet és gyakorlat (3,58), és a záró foglalkozások szigorlatként való megszervezését (3,31) inkább eredményesnek, mint eredménytelennek ítélték. Az online gyakorlatot (átlag 2,81), és az online gyakorlati vizsgákat (átlag 2,8) tekintve kevésbé sikeresnek érzik magukat.

Itt is megnéztük csoportonként a vélemények megoszlását. (6. sz. ábra)





**7. ábra. Önmaguk sikerességének megítélése csoportonként**

Saját maguk eredményességének értékelésében már nagyobb eltérések mutatkoznak, azonban ezek az eltérések is csak két összehasonításnál haladják meg az 1 pontot. Az átlagban legalább 1 pontnyi eltérés a tömbösített elmélet és gyakorlat kérdésben van a hallgatók és az oktatók között, a hallgatók (átlag 3,47) kevésbé tartják eredményesnek magukat ebben a szervezésben, az oktatók (átlag 4,57) eredményesnek tartják. Szintén 1 teljes pontnyi a különbség a több hallgatói munka kérdésnél az oktatók (átlag: 4) és a gyakorlatvezetők között (átlag 3) között. A hallgatók (átlag 3,84) véleménye az oktatókéhoz közelít. A több hallgatói önálló munka mind az oktatás, mind pedig a használható, mélyebb tudás elsajátításához hozzájárulhat. Elgondolkodtató eredménynek tartjuk, hogy a gyakorlatvezető konduktorok miért érzik ezt kevésbé eredményes módszernek, de úgy látjuk, hogy további vizsgálódás keretei között érdemes lenne feltérképezni, hogy a gyakorlatvezető oktatók milyen módszereket használnak a hallgatók oktatása közben, mert elképzelhető, hogy módszertani támogatással a gyakorlatvezetők is sikeresebbnek éreznék magukat ennek a módszernek az alkalmazása során. A hallgatók az online gyakorlat és az online gyakorlati vizsgák kapcsán érezték magukat a legkevésbé sikeresnek.

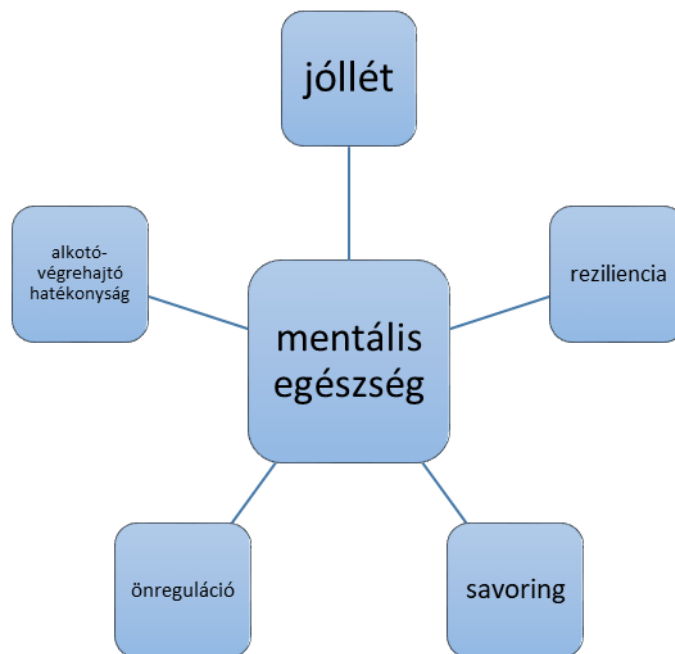
### **A Mentális Egészség Teszt (MET) bemutatása**

A mentális egészség, ahogy az előző fejezetben olvashattuk a testi-lelki jóllét – well being – fogalmához kötődő kifejezés. Egy képességalapú megközelítés. Ezen képességek

- a testi, lelki és spirituális és szociológiai téren megtapasztalt **jóllét**
- a pozitív élmények megteremtésének, megélésének, fenntartásának és fokozásának a képessége, a **savoring**

- **alkotó-végrehajtó hatékonyság**, mely során az egyén a megváltozott feltételek mellett is képes a környezete és saját maga megváltoztatására, alakítására céljai elérése érdekében
- **önreguláció**, mely a figyelem és a tudat irányításán keresztül lehetővé teszi, hogy kitartóan, a nehézségek között is kontrollálva az érzelmi állapotokat szabályozza az egyén a viselkedését
- és a **reziliencia**, mely elősegíti a krízisekhez való gyors alkalmazkodást és talpraállást.<sup>28</sup>

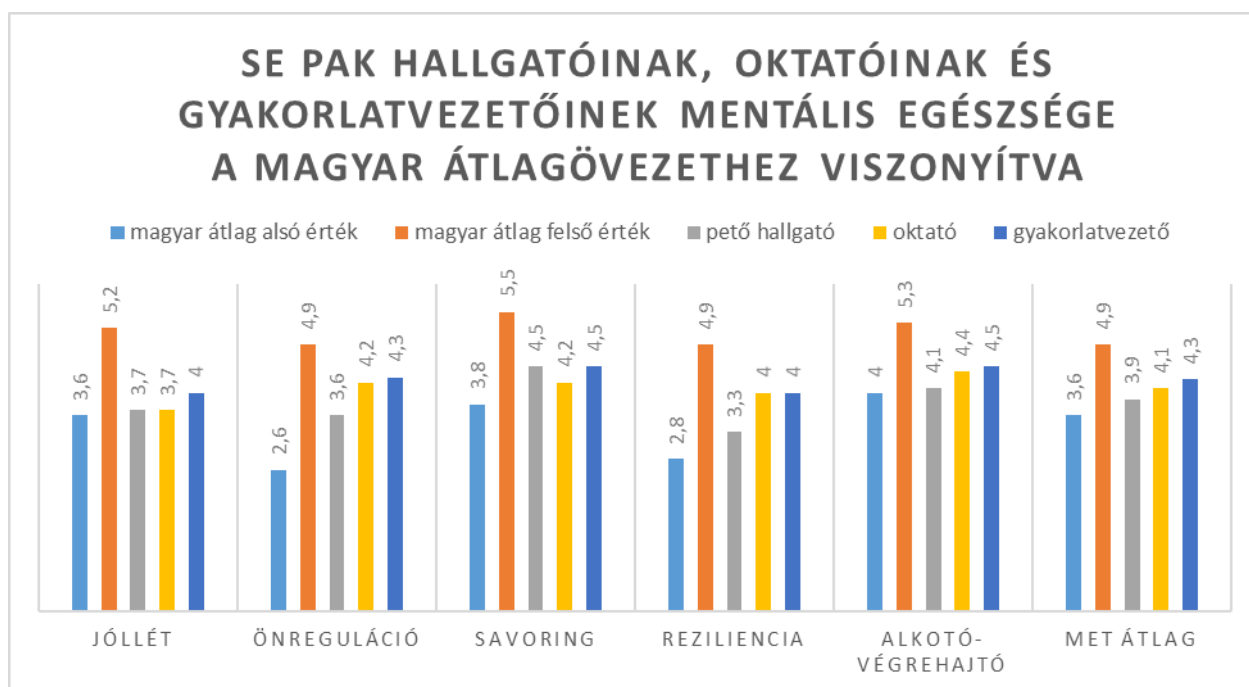
Ezen képességek teszik lehetővé a stresszel való megküzdést, a hatékony coping-stratégiák kiválasztását és alkalmazását és a viselkedés szabályozását valamint a pozitív érzések megélésének, fenntartásának és megteremtésének a lehetőségével, hogy tudjuk jólérezni magunkat az állandóan változó, kihívásokkal tarkított világunkban. (8. ábra) Bármely képesség alulműködése mentálhigiénés fejlesztendő feladatként jelenik meg egyéni és intézményi szinten is.



8. ábra. A mentális egészség és összetevői (saját szerkesztés)

A Kar hallgatói, oktatói és gyakorlatvezetői állományát (adatok ld. 1. sz. táblázat) felmérve a kapott értékek a magyar népesség átlagővezetén belül helyezkednek el, de több terület okot ad az aggodalomra határközeli értékei nyomán. (9. ábra)

<sup>28</sup> Vargha András – Zábó Virág –Török Regina – Oláh Attila: A jóllét és a mentális egészség mérése: a Mentális Egészség Teszt. *Mentálhigiénés és Pszichoszomatika*, 21 (2020) 3, 281–322.



**9. ábra. A SE PAK hallgatóinak mentális egészsége  
a magyar átlagövezethez viszonyítva (saját szerkesztés)**

Az adatok teljes körű statisztikai feldolgozása, valamint a kvalitatív feltárás, a szignifikancia-szintek meglétének vizsgálata még folyamatban van, eredményeit a következő cikkben tervezzük részletesen bemutatni. Jelenleg egy leíró jellegű értékelésből tudunk első eredményeket interpretálni, melyet szintetizálva elmondhatjuk, hogy hallgató szinten a jóllét, az alkotó-végrehajtó tevékenység esetében a kapott értékek az átlagövezet alsó határához közel eső értékeivel jelzik, hogy ebben a pandémiás helyzet okozta állapotban, kevésbé érzik jól magukat hallgatóink, és nehezen tudják céljaikat fenntartani a megváltozott körülmények között. Ehhez viszonyítottan az oktatók és gyakorlatvezetők eredményei némileg kedvezőbb képet mutatnak, bár a két csoport összehasonlításában az oktatói állomány jólléte hasonlóan alacsony értéket mutat, mint a hallgatóké. A meglévő és elemzésre került többi érték a gyakorlatvezetői csoport hatékonyabb, érettebb megküzdését jelzi számunkra a járvány okozta helyzettel, bár ez a csoport is kissé alacsonyabb értékeket mutat, mint hosszú távon kívánatos lenne a hatékonyság megtartása érdekében. Az eltérések, valamint az alacsony értékek okainak feltárása még folyamatban van, amely szükségszerűen magával hozza azon járulékos kérdések feltárását is, mint amit például a pandémiahelyzet által megkövetelt megváltozott szerepelvárások (otthontanulás gyermekkel, idős szülőkről gondoskodás stb.) jelentett. Tesszük ezt annak érdekében is, hogy pontosabb képet kapjunk arról, hogy mi okozta az egyes csoportok esetében a legnagyobb megküzdési nehézséget, kihívást, hogyan differenciálódik mindez a vizsgálatban résztvevők körében.

## Összefoglalás

A tanulmányban a SE PAK 2021 márciusában lefolytatott vizsgálat megszervezését, első eredményeit tekintettük át, a mentális egészség és a pandémia ideje alatt a képzésben született különböző, újszerű eljárások eredményességéről alkotott véleményeket elemezve.

Az eredményeket, tapasztalataink összegzését, valamint az ezek alapján megfogalmazható javaslatokat a SE PAK elméleti és gyakorlati képzésért felelős szakemberei számára további hasznosítást ajánlva rendelkezésére bocsátjuk. Törekvésünk mindezen eredmények közül azon képzési elemek, oktatásszervezési eljárások kiemelése, melyeket a résztvevők eredményesnek és jól hasznosítható gyakorlatnak ítélték, így megfontolás tárgyát képezheti, hogy mindezeket a Kar a jövőben képzésébe építheti, jó gyakorlatként megtarthatja, míg a kevésbé eredményes elemek és eljárások esetén változtatások mérlegelésére nyílhat lehetőség.

Összességében elmondható, hogy a szükséghelyzethez igazított képzés színvonalát magasnak ítélték a résztvevők, mind összességében, mind az egyes résztvevői csoportonként is tekintve. A hallgatói képzés eredményessége és saját maguk eredményességének megítélése szempontjából jól kirajzolódik az, hogy amíg az elméleti oktatás és vizsgáztatás online térbe kerülését eredményesnek érezték, úgy a szakmai gyakorlat és gyakorlati vizsgák online térben való megszervezését már kevésbé tekintették eredményesnek hallgatóink.

A mentális egészség tekintetében – első megközelítésben – elmondhatjuk, hogy a pandémia okozta krízishelyzettel és külső változásokkal az intézmény képes volt megküzdeni. A hallgatók a magyar átlag alsó övezethez közelítő eredményei kapcsán felmerül a szélesebb körű mentálhigiénés támogatás szükségessége, az igénybevétel lehetőségének kiterjesztése. Az oktatói állomány eredményei kissé jobbak – amelyben vélhetően megjelenik az előzetes tapasztalatok hatékonyabb integrálási képessége –, de megélt jólétük alacsony szintje szintén beavatkozást, további támogatás megszervezését sürgeti. Mögöttes háttértényezőinek feltárása fontos teendője kutatásunknak, hogy eredményeit beépítve a Kar képzési életébe, meg tudjuk őrizni a kutatásban jelzett hatékonyságunkat, támasznyújtó szerepünket hallgatóink életében. Az eredmények tükrében talán a gyakorlatvezetőkre – vélhetően a gyakorlati helyek jellegéből adódóan – kevesebb teher hárult, amely eredményekben is megmutatkozó eltéréseket mutatott.

Eredményeink csupán még részeredmények, további kutatói feladatok sorát tárják elénk. Az adatok értékelése és összevetése, a lehetséges összefüggések elemzésének és feltárásának feladatai még folytatódnak, sokkalta árnyaltabb és mélyebb feltárást kell végeznünk annak érdekében, hogy az általunk megfogalmazott kérdések teljesebb megválaszolásra kerülhessenek.

## Irodalomjegyzék

- Bagdy Emőke (1996): Hivatás és személyiség. In: Uő. (szerk.): A pedagógus hivatás-személyisége: egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen
- Dr. Bajnay Mónika (2021): Az egészségügyi dolgozók fejlesztési lehetőségei a mentálhigiéné tükrében, BGE, szakdolgozat, kézirat

- Buda Béla (2003): Iskolai nevelés – a lélek védelmében: az iskolai mentálhigiéné alapelvei. Tankönyvkiadó, Budapest, 346.
- Csürke, József (2008): A lelki egészségvédelem területei: az egészségtanulás multidiszciplináris nézőpontból. *Szociális Szemle*, I. évfolyam, 1. szám. 5–17.
- Farkas Péter (2011): A pedagógusi szakma mentálhigiéné aspektusai. A pedagógusok lelki egészsége. *Keresztényszó*, 2011. (22. évf.) 10.
- Hajduska Mariann (2015): Krízislélektan. ELTE Eötvös Kiadó. Bp., 228.
- Jacobson, G. F. (1979): Crisis-oriented therapy. *Psychiatric of North America*. 2. 39–54
- Nemes Orsolya (2019): Generációs mítoszok. Hogyan készülünk fel a jövő kihívásaira? HVG könyvek, Bp., 392.
- OECD/European Observatory on Health Systems and Policies (2019), Magyarország: Egészségügyi országprofil 2019, State of Health in the EU, OECD Publishing, Paris/European Observatory on Health Systems and Policies, Brussels, 24.
- Rouvrais, Siegfried; Gaultier Le Bris, Sophie; Stewart, Matthew (July 2018). Engineering Students Ready for a VUCA World? A Design based Research on Decisionship. *Proceedings of the 14th International CDIO Conference, KIT, Kanazawa, Japan*: 872–881.
- Stiehm, Judith Hicks; Nicholas W. Townsend (2002): *The U.S. Army War College: Military Education in a Democracy*. Temple University Press. 6.
- Szokolszky Á. (2004): Kutatómunka a pszichológiában. Bp.
- Vargha András – Zábó Virág –Török Regina – Oláh Attila (2020): A jóllét és a mentális egészség mérése. A Mentális Egészség Teszt. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 21 (2020) 3, 281–322.
- Vass V. (2010): Kompetencia alapú felsőoktatás: mentsvár vagy börtön? In: Dobó I. – Perjés I. – Temesi J. (szerk.): *Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések. Konferencia előadások 9–22.*, Corvinus Egyetem, Nemzetközi felsőoktatási Kutatások Központja, Budapest
- Dr. V. Komlói Annamária (2021): Áttekintés a pandémia első évének pszichés következményeiről, MPT, <http://mpt.hu/2021/03/05/atekintes-a-pandemia-elso-evenek-pszicheskovetkezményeireirol>
- EduLine: Kevés a fiatal tanár, több tízezren mennek majd nyugdíjba a következő tíz évben [https://eduline.hu/kozoktatas/20190314\\_pedagogusok\\_korfaja](https://eduline.hu/kozoktatas/20190314_pedagogusok_korfaja)
- Európa számokban – alkoholfogyasztás az EU országokban [https://europapont.blog.hu/2019/02/05/alkoholfogyasztas\\_eu](https://europapont.blog.hu/2019/02/05/alkoholfogyasztas_eu)
- Öngyilkosság miatti halálozás, nemenként (2011–2016), [http://www.ksh.hu/docs/hun/eurostat\\_tablak/tabl/tps00122.html?lang=hu](http://www.ksh.hu/docs/hun/eurostat_tablak/tabl/tps00122.html?lang=hu)
- Nincs egészség lelki egészség nélkül – a központi idegrendszer betegségei, Statisztikai tükrök, IV. évfolyam 112. szám 2010. szeptember 27. KSH, <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/gyor/jel/jel310082.pdf>
- Recorded offences by offence category – police data, Eurostat [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/crim\\_off\\_cat/default/bar?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/crim_off_cat/default/bar?lang=en) <https://www.goodtherapy.org/famous-psychologists/adolf-meyer.html>
- Dr. Hárdi István(1992): A lélek egészségvédelme. Springer, Bp., 49., 27p.
- Az egészség fogalma és determinánsai <http://www.pro-qaly.hu/az-egeszseg-fogalma-es-determinansai-108.html>
- Warren Bennis – Warren G. Bennis – Burt Nanus (1986): *Leaders: The Strategies for Taking Charge*, Harper & Row, 244.



# Szakmai műhely





**A Pető András Rehabilitációs és Egészségügyi Ellátási Osztály  
működése az online térben.  
Egy pilot projekt tapasztalatai**

Bántó Balázs – Böződi Anett – Drobina Daniella – Czverkon Fanni<sup>1</sup>  
Pásztorné dr. Tass Ildikó<sup>2</sup>

A világtörténelem egyik legnagyobb járványa, a spanyolnátha („La Grippe”) néven vált ismertté. Az influenza A nevű vírusa következtében kialakult pandémiás helyzet 1918–19-ben a Föld teljes lakosságának mintegy 3–5 százalékát elpusztította. Az akkori járványhelyzet elemzéseinek köszönhetően rengeteg tapasztalat halmozódott fel, még sem voltunk felkészülve egy jó 100 évvel később bekövetkező, Covid19 vírus miatt kialakult helyzetre.

*„Optimistának lenni három dolgot jelent:  
meglátni a jót minden helyzetben, még krízisben is;  
feltenni a kérdést, hogy mit tanulhatunk a helyzetből;  
és mindig keresni a megoldást.”  
(Sivarama Swami)*

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

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

Ahhoz, hogy szakszerű megoldást találjunk, tanulmányoznunk kellett a lehetőségeket, fel kellett mérnünk a szóba jöhető megoldásokat, a mások által már kipróbált változatokat.

Amikor a megszokott és jól bevált eszközök, módszerek a személyes jelenlét hiányában nem használhatók, felértékelődnek a telemedicina nyújtotta lehetőségek. A

---

<sup>1</sup> A Pető András Kar Standardizált és Adaptációs Módszerek Kutatási Műhelyének munkájában négy szakdolgozó hallgató vesz részt (Bántó Balázs, Böződi Anett, Czverkon Fanni, Drobina Daniella), mentor oktató: Pásztorné dr. Tass Ildikó, főiskolai tanár, Pető András Kar Konduktív Pedagógiai Intézet

<sup>2</sup> Pásztorné dr. Tass Ildikó konduktor, főiskolai tanár, A Pető András Rehabilitációs és Egészségügyi Ellátási Osztály pedagógiai rehabilitációért felelős osztályvezetője

Semmelweis Egyetem Egészségügyi Közszolgálati Karának kutató csoportja által 2013-ban publikált összegző közleményben elemezte a telemedicina előnyeit, hátrányait.

A telemedicina „olyan egészségügyi szolgáltatás, amelynek során az ellátásban részesülő és az ellátó személy közvetlenül nem találkozik, a kapcsolat valamilyen távoli adatátviteli rendszeren keresztül jön létre. A telemedicina tehát olyan infó-kommunikációs eszközzel támogatott diagnosztikus vagy terápiás-, távfelügyeleti eljárás, amelyben az egészségügyi szakszemélyzet szükségszerű beteg melletti jelenlétét on line elektronikus kapcsolaton keresztül távolról pótolják. Tágabb definíció szerint olyan esetek is a telemedicina tárgykörébe tartoznak, amikor egymástól távol tevékenykedő egészségügyi szakemberek cserélnek egészségügyi adatot egy adott személy jobb ellátása érdekében.”<sup>3</sup>

A telemedicina alkalmazásával kapcsolatban elsősorban külföldön lehet ún. jó gyakorlatokat találni. Néhány országban egyértelműen népszerű (Észak-Amerika, Ausztrália, Dél-Afrika, és a skandináv országok<sup>4</sup>), ugyanakkor a magyarországi alkalmazása többszöri próbálkozás ellenére sem vált a gyakorlat szerves részévé. Mára már nem kérdés, hogy szükség van-e a telemedicina beillesztésére az orvosi gyakorlatba, de számos etikai, jogi és finanszírozási kérdés továbbra is tisztázásra vár. Megfelelő ún. eprotokoll kidolgozására és elfogadtatására is szükség lenne.

A hagyományos orvoslás és a telemedikális ellátás szemlélete nagy eltéréseket mutat, szemléletmódja alapvetően különbözik egymástól. Három formáját különböztetik meg: a „Store- and forward”, ahol a beteggel kapcsolatos adatgyűjtés és adatfeldolgozás jellemző (pl. teleradiológia, telepatológia esetében). A „Remote patient monitoring” során biometrikus adatok tárolása, továbbítása történik. A „Real-time” forma esetében a beteg- és az orvosoldali eszközök online kommunikációjáról van szó. Ma már létezik telekardiológia, teleneuroológia, teledermatológia, teleradiológia, telefogászat és telerehabilitáció<sup>5</sup> is. Németországban a telerehabilitációs formát a rehabilitációs eredmények megőrzése céljából alkalmazzák.

„Az első megközelítésben a telerehabilitációt általában az orvosi rehabilitációs intézkedések IKT (információs és kommunikációs technológia) alkalmazásával történő megvalósításaként értjük. Ez azt jelenti, hogy a rehabilitációs szolgáltatások a meglévő térbeli és/vagy időbeli távolságokon túl is felajánlhatók. A Telereha feladata nem az egészségnapos rehabilitációs szolgáltatás helyettesítése az SGB VI. A telerehabilitációs utógondozás alternatívaként alkalmazható pl. az IRENA (=intenzívebb rehabilitációs utógondozás) eljáráshoz, az orvosi rehabilitációhoz kapcsolódó fekvőbeteg vagy egészségnapos járóbeteg-ellátást követően. A hagyományos személyes rehabilitációs utógondozás mellett telematikusan támogatott rehabilitációs utógondozás áll rendelkezésre. A rehabilitációs utógondozás célja a rehabilitációs siker megerősítése. A német nyugdíj-biztosítás intézményei erre speciális utógondozási programokat fejlesztettek ki. A rehabilitációs pályázóknak képesnek kell lenniük arra, hogy a rehabilitáció során tanultakat a mindennapi életbe átvigyék, stabilizálják és továbbfejlesszék az utógondozás révén. A rehabilitációs utógondozási ajánlatok hozzájárulhatnak a rehabilitáció befeje-

<sup>3</sup> <https://fogalomtar.aEEK.hu/index.php/Telemedicina>

<sup>4</sup> Daragó László dr., Jung Zsófia, Ispán Fanni, Bendes Rita, Dinya Elek dr., (2013): A telemedicina előnyei és hátrányai, összefoglaló közlemény, Semmelweis Egyetem, Egészségügyi és Közszolgálati Kar, Egészségügyi Informatikai Fejlesztő és Továbbképző Intézet, *Orvosi Hetilap*, 2013 154. évf. 30. szám, 1167–1171. <https://repo.lib.semmelweis.hu/bitstream/handle/123456789/5178/2388209.pdf?sequence=1>

<sup>5</sup> <https://dehu.qaz.wiki/wiki/Telerehabilitation>

zése utáni orvosi rehabilitáció pozitív hatásainak rögzítéséhez a betegek mindennapjaiban azáltal, hogy megerősítik az érintettek önfelölősségét és önmenedzselési képességeit. A rehabilitációs utógondozás továbbfejlesztésére irányuló kutatási projektek új utat nyitnak, amelyek már a rehabilitáció során elkezdődnek, és egyre inkább olyan médiumokat használnak, mint a telefon, a mobiltelefon és az internet.”

A fenti célkitűzések megegyeznek a konduktív nevelés egyik fontos célkitűzésével és eredményességének feltételével. Munkánk során mi is arra törekszünk, hogy a tanulók beépüljenek a mindennapi élet tevékenységeibe, ezáltal javítva az érintettek életminőségét. Ennek tudatában láttunk neki a hagyományos feladatvégzés online térre való adaptálásához.

## **A pilot projekt bemutatása**

A PAREEO a járványügyi helyzetre gyorsan reagált. A járványügyi intézkedések következtében 2020. március közepétől 2020. április közepéig mindössze 4 hét alatt készültünk fel a személyes jelenléttel történő foglalkozások online térre való adaptálására, a módosított programok megvalósítására.

A felkészülési időszakban az alábbi feladatokat kellett elvégezni:

1. Tájékozódás: információk gyűjtése, elemzése
2. Kommunikációs feladatok: egyeztetések, tájékoztatások, kapcsolattartás
3. Klienskör felmérése az IKT (információs és kommunikációs technológia) eszközök használatával kapcsolatban
4. Szakmai programok újratervezése
5. Oktató videók tervezése, felvétele
6. Csoportok újra szervezése
7. Technikai feltételek biztosítása

A felmérés során egyértelművé vált, hogy a klienskör egy része nem tud, vagy nem szeretne bekapcsolódni az online működésbe. Azonban számukra is igyekeztünk megfelelő megoldást találni. A konduktorok oktató filmeket készítettek az otthoni, önálló használathoz. A felvételek során minden lehetséges megoldási módra kitértek és bemutatották azt. A feladatokat úgy válogatták össze, hogy otthon, egyedül is biztonságosan elvégezhetőek legyenek. E mellett időnként telefonon kontrollt is biztosítottunk számukra, így meggyőződünk a kiküldött anyagok használhatóságáról. A klienskör nagyobb része nyitott volt az új, online megoldásra is. A telefonos egyeztetések során minden kliens esetében tisztáztuk, hogy melyek azok a platformok, amelyeket az adott személy viszonylag könnyedén használni tud. A Skype, a Messenger, a Viber és a Face Time alkalmazások esetében lehetőség van videó hívásra, tehát képpel és hanggal együtt láthatják és hallhatják egymást a résztvevők. Fontos szempont volt az is, hogy egy hívásba több résztvevő is csatlakozhasson.

Az elvégzett felmérés tapasztalatai alapján klienskörünk számára 3 lehetséges megoldást tudunk felajánlani:

1. online térben szervezett mini csoportos (3-4 fővel) foglalkozások, hetente 1 alkalommal
2. oktató videók kiküldése önálló felhasználásra, telefonon keresztül biztosított kontroll mellett
3. hibrid megoldás: alapvetően online forma, oktató videó önálló használata mellett

Az osztály vezetőjeként és mentoroktatóként is pilot projektként tekintettem az új megoldásra. A járványügyi helyzet kivételes, és vissza nem térő kutatási lehetőséget kínált számunkra. A Pető András Kar Standardizált és Adaptációs Módszerek Kutatási Műhelyének munkájába 4 szakdolgozó hallgatómmal veszünk részt (Bántó Balázs, Böződi Anett, Czverkon Fanni, Drobiná Daniella). Az eredeti elképzelés szerint a hallgatók az előző évben megkezdett kutatási munkát folytatták volna, standardizált eszközök használatával szerettük volna felmérni a Parkinson-kór, a sclerosis multiplex és a stroke túlélők csoportjának változásait. A pandémiás helyzet azonban nem tette lehetővé a személyes jelenléthez kötött mérések elvégzését. Módosítottuk az eredeti kutatási tervet, mivel a Pető András Kar és a Konduktív Pedagógiai Központ számára rendkívül fontos, a jövőben is hasznosítható tapasztalatokhoz juthatunk az online térben végzett munka felmérése során.

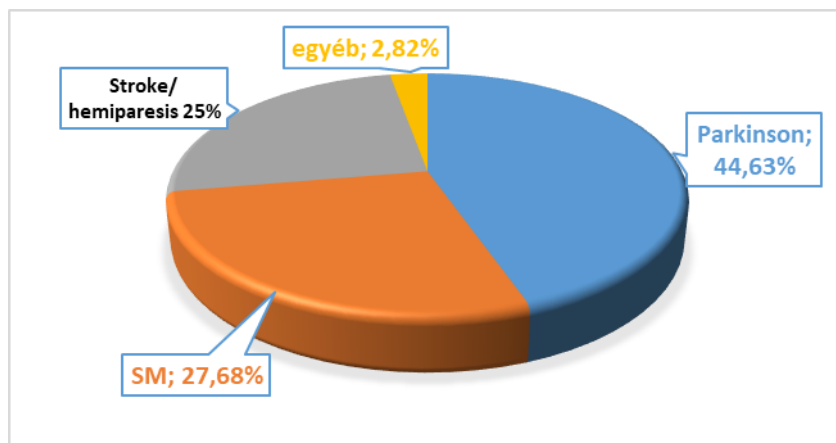
Jelen dolgozat célja, hogy bemutassa a PAREEO online térben végzett egyéves pilot programjának tapasztalatait. Szakdolgozóimmal három aspektusból vizsgáltuk a kérdéskört: a kliens, a konduktor és a hallgató szempontjából igyekeztünk felmérni, hogyan élték meg az érintett szereplők a rendkívüli helyzetben elindított, számunkra is új kihívásokat jelentő online működést.

A vizsgált időszakban – 2020. március és 2021. április közt – összesen három hónapig volt lehetőség a személyes jelenlét melletti működésre (júliusban 2 hétig, augusztusban 4 hétig, szeptemberben 4 hétig, október 2 hétig), a járványügyi helyzetre vonatkozó szigorú protokoll betartása mellett. Mivel ebben az időszakban még nem kezdődtek meg az oltások, alacsony részvétel mellett valósult meg a személyes jelenléttel szervezett foglalkoztatás. Ebben a 3 hónapban az online működést felfüggesztettük.

## **A minta bemutatása**

A vizsgált időszakban, a járványügyi helyzet bekövetkeztéig 177 felnőtt kliens vett részt a PAREEO által nyújtott felnőttrehabilitációs programban. A szakmai feladatok megvalósításában 6 fő konduktor biztosította a szakmai programok megvalósítását, a kliensek rehabilitálását. A hallgatók közül 9 fő II. évfolyamos, pedagógiai rehabilitáció specializációs képzésben tanuló hallgató és 3 fő IV. éves konduktorhallgató teljesítette folyamatos szakmai gyakorlatát a PAREEO felnőtt csoportjaiban. Szakdolgozóimmal ezt a kört mértük fel. A kliensek 50,28%-a, a konduktorok 100%-a, a hallgatók 100%-a vett részt a felmérésben.

Az alábbi grafikonon látható, hogy a járványügyi helyzet kezdetén, milyen összetételű klienskör vett részt felnőttrehabilitációban. A Parkinson-kórral élők, összesen 77 fő a minta 44%-át tette ki. A sclerosis multiplex betegséggel élők száma 49 fő volt, ami 28%-os arányt jelentett a vizsgált időszakban, míg a stroke túlélők aránya 25% (44 fő) volt. Az egyéb kategóriában post traumás koponyasérültek tartoztak, összesen 5 fő, ami a minta 3%-a.



**1. ábra. A PAREEO kliensösszetétele 2020-ban (Pásztorné dr. Tass Ildikó)**

A kutatás során Czverkon Fanni, IV. évfolyamos, konduktor BA szakos hallgató elsősorban azt szeretne felmérni, hogy mi a PAREEO-ra járó kliensek véleménye a foglalkozások online térbe való áthelyezéséről. Ezen túlmenően arra is igyekezett választ kapni, hogy a konduktív pedagógia jellegzetes elemei, összetevői milyen mértékben és minőségben tudnak megvalósulni személyes jelenlét nélkül.

*A kutatás kérdései:*

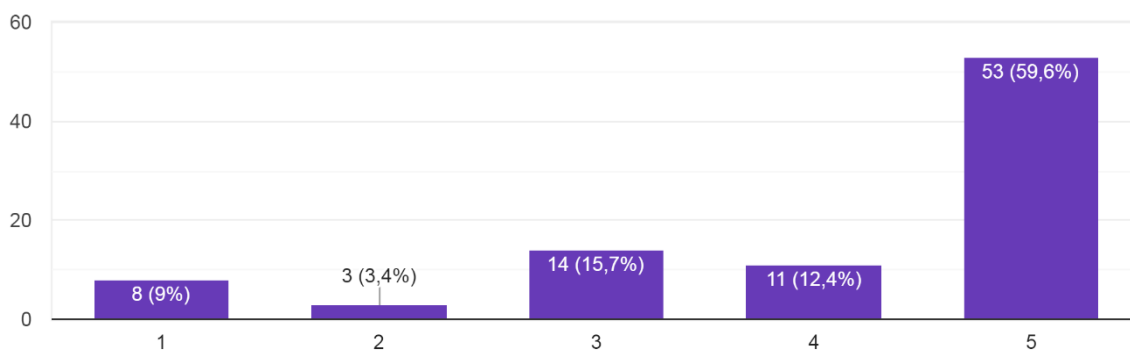
- Milyen formában valósult meg az online foglalkoztatás?
- Kiknél és milyen esetekben alkalmazható az online működési forma?
- Milyen pozitív és negatív hatásai vannak a betegek állapotára nézve az online működésnek?
- Milyen mennyiségben és minőségben vannak jelen a konduktív pedagógia összetevői az online foglalkozások alatt?
- Hosszútávon lenne-e helye hibrid (párhuzamosan online és személyes) foglalkozások megvalósításának?

*A kutatás módszerei, eszközei:*

A választott témakör feltárásához a hallgató kérdőívet készített, amelyet 120 fő PAREEO csoportjaiban konduktív nevelésben részesülő klienshez juttatott el. A kiküldött kérdőíveket 89 fő küldte vissza anonim módon. A kérdőív nyitott illetve zárt kérdéseket is tartalmazott, annak érdekében, hogy minden fontos információhoz hozzáférjünk, ugyanakkor az érintettek is szabadon elmondhassák véleményüket az adott kérdéskörökről. Skálakérdés is szerepelt a felmérésben, így lehetőség volt 1-5 között osztályozni a vizsgált jelenséget.<sup>6</sup>

A konduktorok által készített videó felvételek minőségével és követhetőségével a megkérdezettek 59,6%-a teljes mértékben meg volt elégedve.

<sup>6</sup> Dr. Emri Zsuzsanna: A kérdőív-tervezés szabályai, Eger



## 2. ábra. Elégedettségi felmérés a konduktorok által készített videó felvételekről

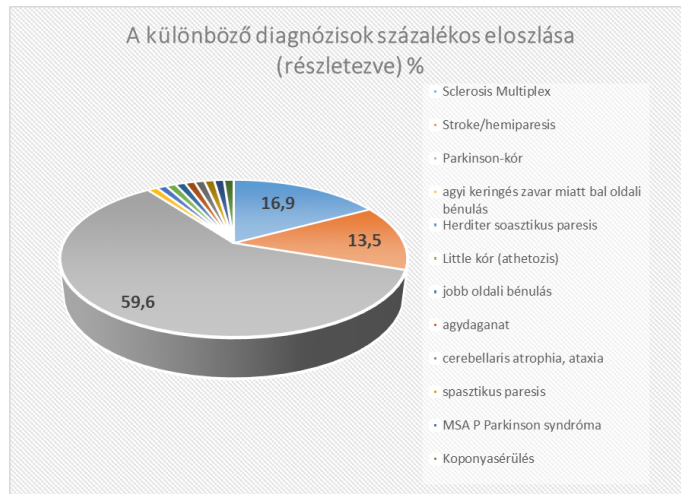
1=egyáltalán nem voltam megelégedve velük,

5= teljes mértékben megelégedtem velük

Készítette: Czverkon Fanni (2021)

### A felmérés elemzése:

A kérdőívet 89 felnőtt, konduktív nevelésben résztvevő személy töltötte ki. Ebből 59,6% a Parkinson csoportba, 16,9% a sclerosis multiplex csoportba, 13,5% pedig a hemiparetikus csoportba jár foglalkozásra. A kitöltők között akadnak olyan személyek is, akik más diagnózissal élnek, de betegségük okozta tüneteik alapján jól beilleszthetők voltak a fentebb említett csoportokba.



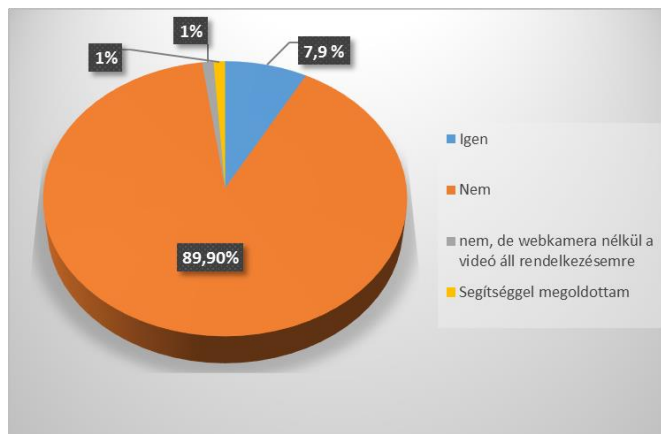
## 3. ábra. A különböző diagnózisok százalékos eloszlása (részletezve)

Készítette: Czverkon Fanni (2021)

### Az információs és kommunikációs technológiai (IKT) eszközök használata:

A kérdőívet kitöltő személyek átlag életkora meghaladja az 50 évet. A válaszadók 65,1%-a 65–84 év közötti személy. Így jogosan merülhet fel az a kérdés, hogy az infokommunikációs eszközök használatához igényelnek-e segítséget a családtagoktól, hogy rendelkeznek-e egyáltalán megfelelő eszközökkel, és milyen minőségű lesz maga az élő kapcsolat a foglalkozások alatt? A felmérés alapján elmondható, hogy nem romlik szignifikánsan az életkor emelkedésével az IKT eszközök használatának minősége.

Sokkal inkább az eddig meglévő tapasztalatok azok, melyek befolyásolják az internet és a különböző applikációk, mint a Skype, Messenger, Face Time és Viber használatát.



#### 4. ábra. Nehézséget okozott-e az információs eszközök használata?

Készítette: Czverkon Fanni (2021)

A felmérés alapján kiderült, hogy a kitöltők 89,9%-ának nem okozott nehézséget az informatikai eszközök használata, vagy ha mégis felmerültek problémák, azt segítséggel meg tudták oldani. A válaszadók 7,9%-ának a túlságosan régi berendezések, eszközök, az internet minőségéből adódó nehézségek, illetve a hozzá nem értés és a segítségnyújtás hiánya okozta a problémát. Az online foglalkozásokon résztvevők nagy számban már a pandémia első hullámában leküzdötték az internethasználattal kapcsolatos nehézségeiket, ugyanis elmondásuk alapján a karantén helyzet és a személyes találkozások hiánya elősegítette az infokommunikációs eszközök használatának megtanulását, így kapcsolatban tudtak maradni családtagjaikkal. Ezt az újonnan szerzett tudást már egyszerűbben tudták alkalmazni a második hullámban, hiszen az internetes platformok már jól ismert alkalmazások voltak.

#### *A személyes és online foglalkozások rendszerességének eltérése:*

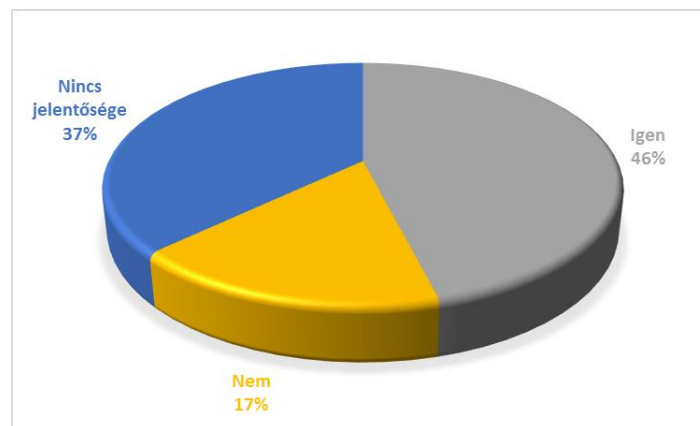
Az online térben való működés megszervezéséhez elkerülhetetlen volt néhány változtatás bevezetése. Személyes jelenlét esetén 7–9 fős csoportokkal dolgoztunk, többnyire heti 2x2 órában, ill. 1x2 órában. Az internetes platformok által biztosított lehetőségek viszont csupán max. 3 fő egyidejű foglalkozását tette lehetővé (több személy esetében már jelentősen romlott a vizuális kontroll), ezért új csoportokat alakítottunk ki, és a foglalkozások gyakoriságát is újra kellett gondolnunk, több személy esetében is változott a korábbiakhoz képest.

A kérdőívet kitöltők túlnyomó százalékánál megegyezett az online és személyes foglalkozások száma, 2 fő a személyes egy alkalom helyett online heti két alkalommal is részt vett a neki megfelelő foglalkozáson. Mind a két fő úgy érezte, hogy a megnövekedett lehetőségek száma pozitívan hatott mozgásállapotukra. A megkérdezettek közül 5 fő nyilatkozott úgy, hogy bár online az addigi heti két alkalom helyett, csak egyszer tudtak jelen lenni, nem éreztek emiatt romlást az állapotukban. Két fő arról számolt be, hogy korábban csak havi egy alkalommal tudott eljutni személyesen a Pető Intézetbe, mert vidékről kellett utazniuk. Számukra az online foglalkozások pozitív irányba változtatták meg az állapotukat, hiszen így heti egy alkalommal, rendszeresen

részt tudtak venni a foglalkozásokon. Csupán 1 fő észlelt kifejezett romlást mozgásállapotában, mióta az online foglalkozásokon vesz részt, annak ellenére, hogy annak mennyisége nem változott meg. 3 fő a személyes, heti két alkalom egyre lecsökkenése miatt állapotromlást tapasztalt. Ebben valószínűleg közrejátszott, hogy nem tudta elfogadni a számára negatív változást.

*Beutazás a Kútvölgyi úti foglalkozásokra:*

A PAREEO csoportjaiban konduktív nevelésben részesülő személyek jelentős százaléka már egyáltalán nem, vagy csak részben képes önállóan az intézetbe utazni. Ez azt jelenti, hogy heti egy, vagy két alkalommal a családtagok segítségét kell kérniük, esetleg meg kell szervezni a betegszállító fuvarozását, vagy taxit kell hívni azok számára, akik a tömegközlekedéssel önállóan már nem tudnak biztonságosan utazni. Felmerült a kérdés, hogy vajon az utazás szempontjából könnyebbséget jelentett-e, hogy nem kellett beutazni az Intézetbe?



### 5. ábra. Könnyebbséget jelentett-e, hogy nem kell beutazni az Intézetbe?

Készítette: Czverkon Fanni (2021)

A diagrammon jól látszik, hogy a válaszadók 46,1%-ának segítség volt az, hogy a foglalkozások idejére nem kellett az intézetbe utaznia. Nem csak a mozgásállapot okozta nehezítő körülmények teszik problémássá a beutazást. Több olyan személy is jár a felnőtt csoportokba, aki vidéken lakik, és ezért személyesen csak havonta egyszer tud részt venni a foglalkozásokon, így viszont, hogy nem kellett utazniuk, heti rendszerességgel tudták végezni az online feladatokat.

*Az eszközös facilitáció változásai:*

A PAREEO felnőtt csoportjaiba látogatók számára bizonyára azonnal feltűnnek a *speciális* használati tárgyak és eszközök. Kialakításuknak és funkciójuknak köszönhetően a napirend minden pontjába jól beépíthetők. Hári Mária így fogalmazta meg: „Ha a facilitáció eszköz, sohasem bonyolult gép, amelynek a dysfunkciós a rabjává válik, hanem egyszerű, többnyire kéznél lévő tárgy.”<sup>7</sup>

A felnőtt csoportok is használnak különböző petős bútorokat és eszközöket az adott cél elérése érdekében. A leggyakrabban használt eszköz a fokosszék, a priccs, a pálca, a

<sup>7</sup> Hári Mária – Ákos Károly (1971): Konduktív pedagógia. Budapest, 164.



létra és a bordásfal. Ezek közül a legtöbb könnyedén helyettesíthető otthon is megtalálható eszközökkel. Ennek ellenére felmerült a kérdés, hogy mennyire sikeres ez a helyettesítés az online foglalkozások alatt, illetve van-e olyan eszköz, aminek hiánya befolyásolhatja a foglalkozások sikerességét.

A felmérést kitöltő személyek 70,8%-ának nem okozott gondot a megszokott eszközök hiánya, 25,8%-uk válaszolta azt, hogy szükségük lett volna a csoportokban megtalálható eszközökre. Főként a priccset és a bordásfalat hiányolták.

Az ő számukra nehézséget jelentett a földre való lefekvés, ill. nehéz volt onnan a felállás. Akik emiatt esetleg ágyon végezték a feladatokat, úgy érezték, a priccs kemény felülete sokat segít nekik a megoldásokban, mint a rendelkezésre álló puha matracon nehezebben tudták végigcsinálni a foglalkozásokat. Említésre került, hogy az otthoni székek a méretbeli különbségek miatt nem minden esetben voltak alkalmasak a különböző feladatok megoldására. Ennek ellenére, sok jó megoldás született az eszközök otthoni adaptálására. A fakanál és ceruza használata jól bevált a különböző pálcás feladatokhoz, illetve kemény cipős dobozok, könyvek a lábzsámolyok helyett.



6. ábra. Okozott-e gondot az intézetben megszokott eszközök hiánya?

Készítette: Czverkon Fanni (2021)

Az online foglalkozások alatt is megmutatkozott a konduktorok nagyon alapos megfigyelőképessége. Az első pár hónap után már minden konduktor tudta, hogy az adott foglalkozáson résztvevő személy milyen tárgyi lehetőségekkel rendelkezik, és ezeket a tárgyakat milyen módon tudják majd megfelelően használni a foglalkozások alatt. Így már előre, a következő alkalom előtt meg tudták beszélni a résztvevők és a konduktorok, hogy mire lehet szükség legközelebb, mit készítsenek elő, milyen irányba álljon a polifom, hogy a legkönnyebb legyen felállni róla, és ki hogyan tudja a rendelkezésre álló eszközökkel a leghatékonyabban megoldani az adott feladatokat.

*A manuális facilitáció hiánya az online térben:*

A manuális facilitáció célja nem a mozgás kiváltása, hanem kiegészítő, irányadó információadás a megfelelő koordináció elsajátításához. Alkalmazására akkor kerül sor, ha a megfelelő testhelyzet felvétele, az intendálás és a többi, közvetett facilitáció nem bizonyul elegendőnek a feladat megoldásához. Fontos különválasztani a passzív mozgástól. Fontos, hogy mindig az adott személy kezdje el a feladatmegoldást, és csak utána

segítsünk a megfelelő helyzet elérésében és annak rögzítésében. A facilitáció az irányítást, a kiegyensúlyozást, a holtpontra való átsegítést, a baleset elkerülését szolgálja. A lehető legnagyobb önállóság biztosítása érdekében a segítségadást a kifejezetten aktív végtagtól, végtagrésztől vagy ízülettől lehető legtovábbi ponton adjuk meg.

A felnőtt területen a tünetek súlyosságát és a betegség előrehaladottságát figyelembe véve, vannak olyan csoportok és személyek, ahol elengedhetetlen a manuális facilitáció a feladatok megfelelő megoldása érdekében. Többek között ezért is született meg az a döntés, hogy az online foglalkozásokba elsősorban azokat a személyeket vonták be, akik többnyire egyedül is képesek a feladatot önálló megoldására, vagy van mellettük olyan segítő személy, akivel együtt dolgozva a manuális facilitáció is kivitelezhető. A kérdőívet kitöltő személyek 34,8%-a (31 fő) érezte úgy, hogy nehézséget okozott az online foglalkozások közben a konduktorok által nyújtott manuális segítségadás hiánya.



**7. ábra. Okozott-e nehézséget a manuális facilitáció hiánya?**

Készítette: Czverkon Fanni (2021)

Ebből következik, hogy sokan a személyes jelenléttel zajló foglalkozásokhoz képest a feladatsoroknak csak egy bizonyos részét tudták otthon, online elvégezni. Legtöbb esetben a járásfeladatok egy részét, illetve az álló helyzetben történő feladatmegoldásokat ki kellett venni az online programból.



**8. ábra. Volt-e segítője otthon a foglalkozások alatt?**

Készítette: Czverkon Fanni (2021)

A felmérésben résztvevők közül 20 főnek volt segítője otthon, és 12 fő érezte úgy, hogy szüksége lett volna segítségre a feladatok megfelelő megoldásához. Azoknál a felnőtteknél, ahol volt segítség, ott elsősorban az adott segítőt kellett megtanítani a helyes facilitálási módokra, természetesen online, a kamerán keresztül. Ebben az esetben fontos volt, hogy az előrehaladás érdekében mindig ugyanaz a személy legyen a segítő. A foglalkozást tartó konduktoroknak fel kellett mérni, hogy melyek azok a feladatok, amelyet a beteg legnagyobb önállósággal, minimális manuális facilitációval el tud végezni. Ezután, szóban koordinálva elmagyarázták a segítőnek, hogy milyen módon, nagyjából milyen erővel, az adott végtagot hol megfogva tudnak a leghatékonyabban segíteni. Ez eleinte lassú folyamat volt. A foglalkozáson résztvevő személynek és a segítőnek (aki legtöbbször az egy háztartásban élő személyek közül került ki) össze kellett hangolódni ebben az új feladatban. A konduktornak nem csak a feladatot végző személyre, hanem a segítséget nyújtóra is figyelnie kellett. A manuális facilitáció hiányának pozitív hatása azonban, hogy az online foglalkozáson résztvevő személyek saját megoldási módokat dolgoztak ki, ami segítette őket a feladatok elvégzésében.

*A csoportthatás:*

A felnőtt csoportokban is legalább annyira fontos a közösség motiváló ereje, mint a gyermekcsoportokban. A PAREEO-ra járó személyek szerzett betegséggel vagy állapottal élnek, ami azt jelenti, hogy addigi életvitelük egyik pillanatról a másikra megváltozik. Ehhez alkalmazkodniuk kell nem csak nekik, de családjuknak és környezetüknek is. Ez nem minden esetben egyszerű és könnyen feldolgozható folyamat. A PAREEO csoportjaiba járó felnőttek nem csak fizikai, de mentális segítséget is kaphatnak a hasonló helyzetben lévő társaiktól. Gyakran új barátságok alakulnak ki a csoporttársakkal, akikkel tudnak konzultálni a betegség miatt kialakult helyzetek pozitív és negatív hatásairól, tanácsot kérhetnek és adhatnak egymásnak, tapasztalataikkal bővíthetik társaik ismereteit. A csoport a foglalkozásokon való részvételben is motiváló hatással bír. Gyakori válasz volt az erre vonatkozó kérdésre, hogy egyedül sokkal nehezebben vették rá magukat a mozgásra, a feladatok elvégzésére. Hiányolták a

csoportban megszokott jó hangulatot, a foglalkozások előtti és utáni beszélgetéseket. Az ábrán is jól látszik, hogy a válaszadók túlnyomó többsége a csoportos foglalkoztatási formát részesíti előnyben.



**9. ábra. Mely foglalkoztatási formát részesíti előnyben az alábbiak közül?**  
Készítette: Czverkon Fanni (2021)

*Hibridfoglalkoztatási forma:*

A felmérést végző hallgató mind a PAREEO csoportjaiba járó személyeket, mind a konduktorokat megkérdezte arról, mit gondolnak a hibridfoglalkoztatási forma bevezetéséről. A kérdőívet kitöltő felnőtt résztvevők 43,8%-a választaná a hibridrendszert a jövőben, míg 42,7%-uk mindenképpen csak személyes formában folytatná a foglalkozásokat, 13,5 % maradna továbbra is az online térben.



**10. ábra. A jövőben melyik foglalkoztatási formát részesítené előnyben?**  
Készítette: Czverkon Fanni (2021)

A felmérésre adott válaszok alapján elmondható, hogy többségében azok a személyek választanák a hibridmegoldást, akik nem tudják megoldani, vagy nehézséget okoz számukra a rendszeres utazás az intézetbe. Nem okoz gondot számukra az IKT eszközök használata és önállóan is képesek elvégezni a feladatsorokban lévő feladatokat. A személyes jelenléttel zajló foglalkozások mellett azok a személyek érveltek, akiknek nagy szüksége lenne a konduktori segítségnyújtásra és az intézetben megtalálható olyan eszközökre, amik nehezen szerezhetőek be otthonra.

A konduktorokkal készített interjú alapján elmondható, hogy bizonyos feltételekhez kötve, de támogatnák a hibrid foglalkoztatási forma elindítását. Hosszú távon csak az online térben történő foglalkozások nem elégségesek, de adhatna egy plusz lehetőséget azok számára, akik rendszeresen nem tudnák megoldani a személyes jelenléttel, vagy azoknak a személyeknek, akik több alkalmat igényelnének, mint amennyire személyesen lehetőségük van.

Mivel a PAREEO klienskörének jelentős része progrediáló betegséggel éli mindennapjait, a heti rendszerességgel végzett feladatoknak és a gyakoriságnak fontos szerepe van az állapot fenntartásában, ill. a várható romló tendencia lassításában, ezért két konduktor BA szakos hallgató – Drobina Daniella és Bözödi Anett – annak járt utána, hogyan élték meg a Parkinson-kórral élők és a sclerosis multiplex következtében rehabilitációra szorulóak a járványügyi helyzetet, és az online térben végzett feladatvégzést.

## Kutatási kérdések

- Milyen hatással volt a foglalkozások online térbe helyezése a Parkinson betegséggel küzdők és a sclerosis multiplex miatt rehabilitációs igényű személyek életminőségére?
- Mely területekre hatott a leginkább az online térbe való áthelyezés? (*mozgékony-ság, önellátás, szokásos tevékenységek elvégzése, szorongás/depresszió, fájdalom vagy rossz közérzet*)
- Milyen negatív/pozitív következményei voltak az online térbe való feladatvégzésnek?
- Az online foglalkozástartások alkalmasak-e/elegendő-e az állapot fenntartásához?
- Mi okozta a konduktorok számára a legnagyobb nehézséget a programok online térbe történő adaptálásánál?

*A kutatás módszerei, eszközei:*

Kvantitatív módszert alkalmaztunk a vizsgálat során. Az életminőség (quality of life) tág fogalom. Az egyén jólétének fizikai, szociális és emocionális aspektusait értjük alatta, melyek az egyén számára fontosok vagy relevánsak. Elengedhetetlen, hogy az értékelés tartalmazza, hogy a vizsgálat vagy kezelés milyen hatással volt a beteg életminőségére. Két csoportját különböztetjük meg az életminőségi teszteknek, az általános és a beteg specifikus kérdőíveket. Jelen helyzetben azt vizsgáltuk, hogy az online térbe való foglalkozások áthelyezése, milyen hatást gyakorolt a Parkinson-kórral küzdők és a sclerosis multiplex miatt rehabilitációs igényű személyek életminőségére.

Két életminőség vizsgálatára alkalmas teszt, a Well-being és az EQ-5D-5L kérdőív közül az utóbbi mellett döntöttünk, mert ez a kérdőív a konduktív nevelésben is hasz-

nálatos szempontokat veszi figyelembe, melyek fontosok a napirend kialakításában. A kérdőív 5 dimenziót vizsgál: mozgásképeség, önellátás, szokásos napi tevékenységek elvégzése, fájdalom/rossz közérzet, valamint a szorongás/lehangoltság. Mindegyik dimenzió öt választási lehetőséget tartalmaz, amely lehetővé teszi a részletesebb, pontosabb információk elérését a kutatott személyek között. A teszt lehetővé tette a személyes kontaktus nélkül információgyűjtést. A válaszok alapján megalapozott, általános jellegű következtetéseket lehetett levonni.

#### *A minta bemutatása:*

A járványügyi helyzet negatívan befolyásolta a mérésbe bevonható személyek számát. Összesen még 77 Parkinson-kórral küzdő személy járt a csoportos foglalkozásokra, ám az online tér nyújtotta lehetőséggel már csupán a fele élt. Közülük sokan csak videó felvételt kértek a konduktoroktól. A kérdőívet annak a 24 főnek küldtük ki, aki aktívan részt vett a valós idejű foglalkozásokon. A legidősebb személy 84 éves volt, a legfiatalabb pedig 55 éves. Összesen 11 kitöltött tesztet kaptunk vissza, mely 45,83%-os arányt jelent. A kérdőív kitöltése önkéntes és anonim volt.

A sclerosis multiplex diagnózisúak létszáma 45 fő volt. Az online foglalkozásokon 23 fő vett részt, 7 fő kiküldött videó által dolgozik jelenleg is, 8 fő pedig mind a két lehetőséggel élt a pandémiás időszakban. A kérdőívet a teljes csoporthoz eljuttattuk. Összesen 21 főtől érkezett vissza kitöltve, vagyis a minta 46, 66 %-a segítette munkánkat, amely jó eredmény, azonban nem tekinthető reprezentatívnak a kevés számú minta miatt. Összességében megállapítható, hogy eltérő elemszámú mintából, nagyságrendileg azonos százalékban érkeztek értékelhető válaszok.

A kérdőív első részében a mozgékonyság témaköre szerepelt, melyben a kitöltőknek a járással kapcsolatos aktuális állapotukat kellett kiválasztaniuk.

A Parkinson-kórral élők esetében a válaszadók összességére elmondható, hogy közepesen erős, mérsékelt problémáknál súlyosabb nem fordul elő. Ebben a dimenzióban a válaszadók 64%-a nyilatkozta azt, hogy nincs semmilyen problémája a járással, és 36% enyhe problémákról számolt be a járással kapcsolatban. Elmondható, hogy a 11 válaszadó csupán e között a két lehetőség között választott, ennél súlyosabb értékelés nem fordult elő.

A sclerosis multiplex csoport válaszai alapján látható, hogy 42,9%-uknak mérsékelt problémája van a járás terén, 33,3%-nak pedig már súlyos gondot jelent a járás. Kisebb mértékben jellemző az enyhe probléma, 14,3%-ban. Végül a nincs probléma a járással és a képtelenek járni ugyanazt a százalékot mutatja, mindkettő 4,8%. Az eredmények alapján látható, hogy a vizsgált személyeknek vagy mérsékelt, vagy súlyoson van gondjuk a járással. A pandémiai helyzet ezt nagyban befolyásolhatta, hiszen be voltak/vannak zárva, így még kevesebbet tudnak mozogni, főleg sétálni vagy járni a kinti környezetben. Az online megtartott állás-járási feladatok nem tudják teljes mértékben pótolni a mindennapi mozgás, utazás, közlekedés hiányát.



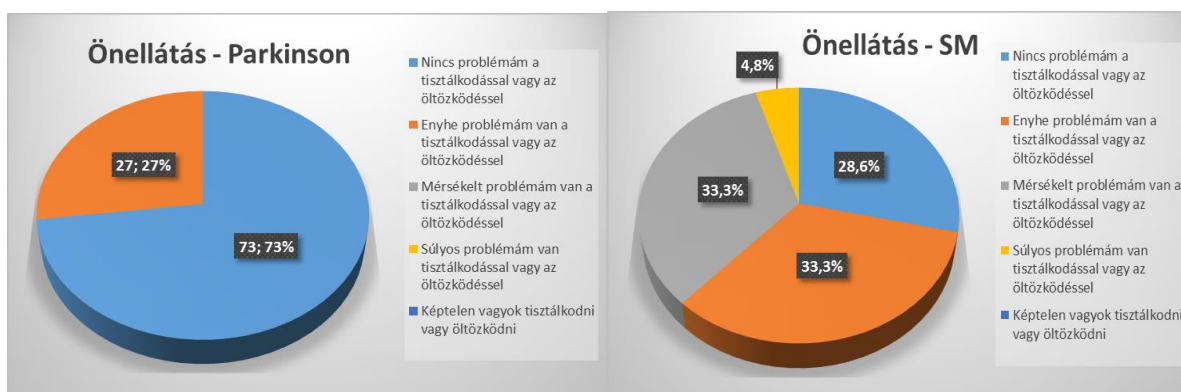
**Parkinson-kór**  
Készítette: Drobina Daniella (2021)

**Sclerosis multiplex**  
Készítette: Böződi Anett (2021)

A második dimenzió az önellátás volt. Ez a kérdéskör főként a tisztálkodás, illetve az öltözködés problémakörét vizsgálta. A Parkinson-kóros betegek esetében a válaszadók 73%-a tett nyilatkozatot arról, hogy semmilyen problémája nincs a tisztálkodással, vagy öltözködéssel, és 27% enyhe problémákat említett.

A sclerosis multiplex csoport eredményei nagyon hasonló eredményt mutatnak: a mérsékelt (33,3%), enyhe (33,3%) és a nincs probléma (28,6%) az önellátási tevékenységekben való jelölés jelenik meg. A súlyos problémát csak csekély 4,8%-ban jeleztek. A képtelen elvégezni az önellátási tevékenységeit kérdésre pedig 0%-ban látható jelölés.

A százalékok alapján pozitív eredmények láthatóak az önellátási tevékenységek elvégzésében. Ez a terület az egyik legfontosabb köre a konduktív nevelésnek, hogy a páciens önállóan meg tudja oldani a mosdóhasználatot, öltözködést, tisztálkodást egyaránt. Az online térben sem romlott, esetlegesen segíthetett is, hiszen még többet kellett otthon lenniük és saját maguknak megoldani a különböző tevékenységek elvégzését. A kliensek több alternatívát találhattak arra otthon, hogy mivel fejleszthetik, vagy tarthatják meg ezt az állapotot az önellátási tevékenységek szintjén. Különböző eszközökkel kellett helyettesíteniük azokat a feladatokat, amelyek a konduktív nevelésben is erre irányulnak.



**Parkinson-kór**  
Készítette: Drobina Daniella (2021)

**Sclerosis multiplex**  
Készítette: Böződi Anett (2021)

A harmadik dimenzió a szokásos tevékenységek témakörét vizsgálta, például a munka, tanulás, házimunka, esetlegesen családi vagy szabadidős tevékenységeket érintve. Ebben az esetben a válaszadóknak – Parkinson csoport – már csak a 46%-a nyilatkozott problémamentes tevékenységekről, emellett 45%-uk enyhe problémákat említett, és mindezek mellett 9%-uk már mérsékelt problémákról számolt be.

A sclerosis multiplex csoport tagjai a szokásos tevékenységek elvégzésében 33,3% enyhe, szintén 33,3% a súlyos problémát jelzett ezen a téren. A válaszadók 28,6%-ának mérsékelt problémát jelentenek ezek a tevékenységek. Csupán 2 fő (4,8%) válaszolta azt, hogy nincs egyáltalán problémája a tevékenység elvégzésében. A válaszok közt senki nem jelölte, hogy képtelen lenne elvégezni a szokásos tevékenységeit.

A kapott eredmény alapján láthatjuk, hogy az egyik legtöbbet jelölt válasz a súlyos probléma a szokásos tevékenységek elvégzésében. A kialakult vírushelyzet ebben szintén nagy befolyással bír, mert a páciensek nem tudják a megszokott munkájukat, családi vagy szabadidős tevékenységeiket elvégezni, emellett szórakozni sem tudnak járni. Azok a területek, melyekkel nem tudunk nagy hangsúllyal foglalkozni, visszafejlődhetnek, ezért nagy eséllyel romló tendenciát láthatunk majd a visszatérésükkor. Az online foglalkozások alatt ezeket a területeket, nem tudják helyettesíteni, mivel a napi munkájukat, kinti környezetüket nem tudják visszaadni a konduktorok a páciensek számára. A házi munka az egyedüli, amit továbbra is ugyanúgy tudnak végezni, mint a kialakult helyzet előtt. A mérsékelt és az enyhe problémára is ezek vonatkoznak, hiszen ott is kihat rájuk a világban kialakult vírus helyzet és az ezt elváró otthonlét.



### Parkinson-kór

Készítette: Drobina Daniella (2021)

### Sclerosis multiplex

Készítette: Böződi Anett (2021)

A negyedik dimenzió a fájdalom, esetlegesen rossz közérzet témakörét vizsgálta. A kérdőívet kitöltők között, a Parkinson csoport részéről adott válaszok 3 különböző szintű érintettséget mutatnak. Csupán 36% jelölte be azon választ, hogy nincs fájdalma, rossz közérzete, és ezzel szemben 46% számolt be arról, hogy enyhe fájdalmai, vagy kissé rossz közérzete van, valamint 18%-uk nyilatkozott arról, hogy már mérsékelt fájdalma, esetlegesen közepesen rossz közérzete volt azon a napon, amelyen kitöltötte.

A sclerosis multiplex eredményei azt mutatják, hogy 38%-uknak (8–8) főnek van mérsékelt fájdalma vagy rossz közérzete, vagy enyhe fájdalma és kissé rossz közérzete. Csupán a válaszadók 14,28%-a nem tapasztal fájdalmat vagy rossz közérzetet. 2 fő esetében, ami a válaszadók 9,52%-át jelenti, súlyos fájdalmakról és nagyon rossz



közérzetről számolt be. Rendkívüli fájdalma vagy közérzete egy főnek sincs a visszakapott válaszokból.

A fájdalom és a rossz közérzet kölcsönös viszonyban van egymással, hiszen, ha valakinek fájdalma van, azt rossz közérzet kíséri. A legtöbb jelölést a mérsékelt fájdalom és rossz közérzet vagy az enyhe fájdalom és közérzet kapta. Következtetéseink szerint a rossz közérzeten van a hangsúly, nem feltétlen a fájdalomon. A bezártság érzése, az elszigetelődés a családtagjaiktól, környezetüktől egyfajta rossz közérzetet képes kiváltani a páciensek körében. Ezeket a problémákat a konduktorok szintén nem tudják az online feladattartások során kiküszöbölni. Azzal segítik a foglalkoztatottakat, hogy meg tudják tartani valamilyen szinten a kapcsolatukat társaikkal, konduktoraikkal az online téren keresztül. A fájdalomra tudnak tanácsokat adni, de a rossz közérzetet nem tudják helyettesíteni, esetlegesen valami lefoglaló tevékenység által tudják javítani.



### Parkinson-kór

Készítette: Drobina Daniella (2021)

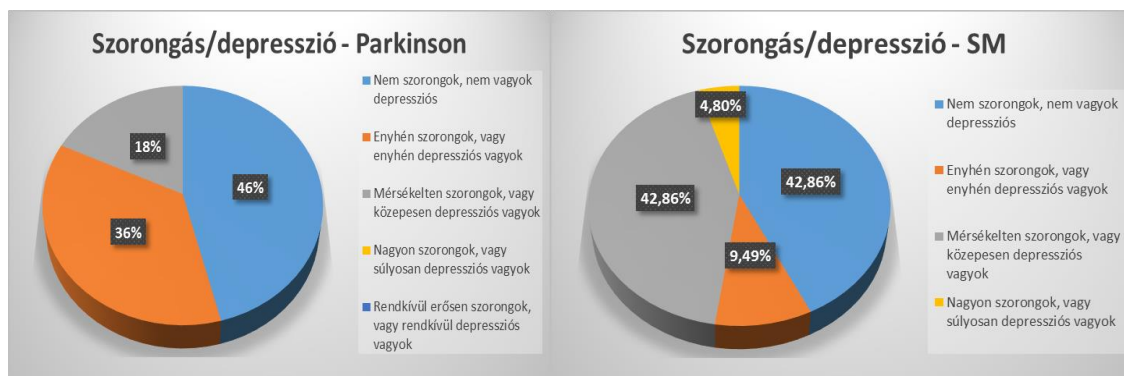
### Sclerosis multiplex

Készítette: Bözödi Anett (2021)

Az ötödik dimenzióban arról kellett nyilatkozniuk, hogy jelenleg szoronganak-e, esetlegesen depressziósnak érzik-e magukat. A Parkinson csoport résztvevőinek 46%-a tett tanúbizonyságot arról, hogy jelenleg nem szorong, nem depressziós. Mindezek mellett 36% jelölte be azon választ, hogy jelenleg enyhén szorong, vagy depressziós, és mindezen adatok mellett 18% jelentett arról, hogy mérsékeltén érinti a szorongás vagy depresszió.

A sclerosis multiplex csoport válaszai alapján megállapíthatjuk, hogy esetek nagy százalékban nem szoronganak vagy depressziósok, vagy csak mérsékeltén a vizsgált személyek. 42,9%-ban jelölték mindkét választ. 9,5 %-ban enyhén szoronganak vagy depressziósok. Minimális százalékuk, azaz 4,8 %-ban nagyon szoronganak és súlyosan depressziósok. A rendkívüli szorongás és depresszió választ senki nem jelölte a kérdőívben.

A levont következtések ezeknél az adatoknál pozitívnak mondhatóak. A legtöbben a nemet vagy a mérsékelt szorongást vagy depressziót jelölték. Mindenki számára enyhébb szorongást okozhat a kialakult helyzet, egy sérült számára pedig úgy gondolom még inkább. Azonban a számok alapján nem volt akkora befolyással ebben a vizsgált dimenzióban a kliensekre a kialakult vírus helyzet. Pár ember jelölte az enyhén szoronganak, ami szintén ehhez kapcsolódik, és minimális százalékuk a súlyosat, aminek az eddigi levont következtetések alapján, a vírus helyzet előtt is megjelent már nála ez a probléma. Úgy gondoljuk, hogy ebben az online munka is közrejátszott.



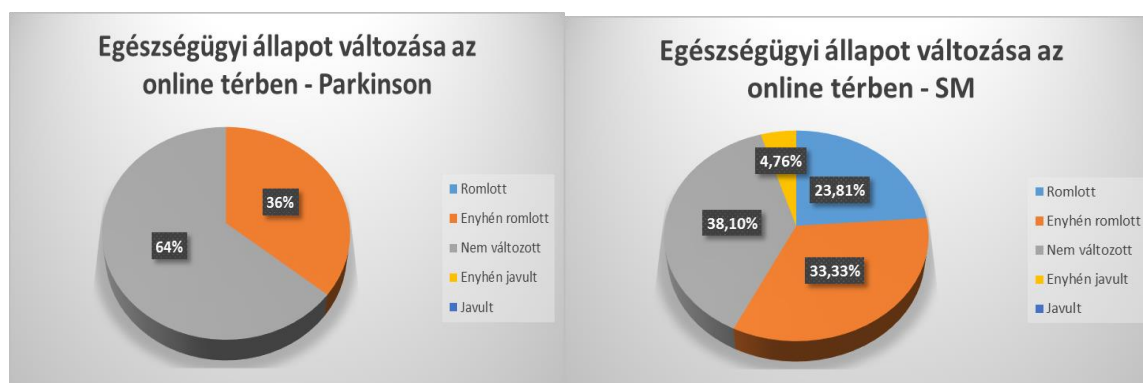
### Parkinson-kór

Készítette: Drobina Daniella (2021)

### Sclerosis multiplex

Készítette: Böződi Anett (2021)

Az EQ-5D-5L kérdőív kitöltőinek az utolsó kérdésben arra kellett válaszolniuk, hogyan értékelik az egészségügyi állapotuk változását a pandémia ideje alatt. Az egyének feladata az volt, hogy jelöljék be, hogy szerintük változott-e az egészségi állapotuk az online tér hatása miatt, javult, esetlegesen romlott, vagy úgy érzik stagnált.



### Parkinson-kór

Készítette: Drobina Daniella (2021)

### Sclerosis multiplex

Készítette Böződi Anett (2021)

A Parkinson csoport tagjainak 64%-a nyilatkozott arról, hogy semmilyen formában nem változott az egészségi állapota, ugyanakkor 36% jelölte be azon választ, hogy az online térben enyhén romlott az egészségügyi állapota.

A sclerosis multiplex csoport válaszai alapján azt látjuk, hogy 38%-uk esetében (8 fő) nem történt változás, további 33,33% (7 fő) esetében enyhén romlott, míg 23,8%-nak (5 fő) romlott az állapota. Egy esetben, ami a válaszadók 4,76%-át teszi ki, enyhén javult az állapot. Teljes javulás senkinél sem mutatható ki, de ez a kórkép ismeretében nem is volt várható.

A kiküldött kérdőívben ezzel a kérdéssel tudtuk a legpontosabban megvizsgálni, hogy a kliensek számára, a saját szemszögükből milyen hatást éreznek a kialakult helyzetben történő változások után. A kapott számok alapján láthatjuk, hogy a legtöbb főnek nem változott az állapota. Ez jó eredmény, mivel a sclerosis multiplex egy progrediáló megbetegedés. Visszajelzéseik alapján az online feladatok megoldása is segítette őket állapotuk fenntartásában. További 7 fő esetében enyhe állapotromlásról, 5

fő esetében pedig állapotromlásról számoltak be a megkérdezettek. A minta elemszámai nem reprezentatívek, így messzemenő következtetés levonására nem alkalmasak. Ugyanakkor a kórkép változatos lefolyása alapján feltételezhető, hogy a romlás nem a járványügyi helyzettel mutat összefüggést. Előfordulhat, hogy a páciens betegségének épp abban a fázisában van, amikor romló tendenciát mutat, és azért érzi így. Erre a kérdésre csak további vizsgálat adhatna választ, többek közt a kezelőorvos véleményének megismerése által.

A kutatás eredményei alapján megfogalmazható, hogy kórképenként is mutatkoznak eltérések. Azok számára, akik betegségük előrehaladottabb fázisánál tartanak, előnyöse és nélkülözhetetlen a személyes jelenlét melletti foglalkoztatás.

Az online térben végzett munka nem csak a konduktorok- és a foglalkozásokon résztvevő klienseink számára jelentett kihívást. A vizsgált időszakban összesen 6 konduktor végezte a megváltozott körülmények közt munkáját, és összesen 12 hallgató teljesítette folyamatos szakmai gyakorlatát felnőtt csoportokban. Jogosan vetődött fel a kérdés, hogyan vélekednek a konduktorok és a hallgatók az elmúlt év tapasztalatairól. Ebből az aspektusból Bántó Balázs, konduktor BA szakos hallgató készített interjút az érintettekkel. Mivel valamennyi érintett vállalta az interjút, a mintavétel 100%-os.

A konduktorok interjúztatása során az alábbi kérdésekre kerestük a választ:

- A PAREEO online működése során hogyan érvényesültek a konduktív pedagógia alapelvei? (a csoport, a napirend, az intenció és koordináció, a ritmus és ritmikus intendálás, a facilitáció)
- Mi okozta a legnagyobb nehézséget, kihívást a fejlesztés online megvalósításában?
- Milyen előnyöket vélt felfedezni a terület online működése során?

A területen dolgozó szakemberek szívesen osztották meg az elmúlt év tapasztalatait. Egyértelműen hasznosnak és fontosnak tartották, hogy e rendkívüli időszak tapasztalatait részben összefoglalják, részben másokkal is megosszák. A számukra feltett kérdések első része a konduktív pedagógia alapelveinek megvalósulását vizsgálta a PAREEO online működése során. Válaszaikat összefoglalóan adjuk most közre.

*A csoport:*

A megkérdezettek mindannyian egyet értettek abban, hogy a korábban megszokott csoport, mint fogalom ebben az esetben nagymértékben átalakult. A korábban megszokott, 7–9 fős csoportokat felváltották a kiscsoportos foglalkozások (3–4 fő), illetve az egyéni foglalkozások. Ebben nagy része volt a technikai korlátoknak, amely mindegyik platform használatakor megjelent, mivel a résztvevők számával egyenesen arányosan csökken az egy kliense jutó „képernyő terület”. Ez a probléma sajnos nem oldható meg teljesen még nagyobb képernyő használatával sem, mivel az emberi figyelem határán túlmutat ennyi információ egyidejűleg való befogadása, kezelése és megfelelő visszajelzés biztosítása. Ebből kifolyólag a csoportok online létszámát korlátozták. Volt olyan eset is, ahol magasabb létszámmal (6 fő) is kivitelezhető volt a foglalkozás. Mindeközben a konduktorok sem gondoltak arra, hogy az online foglalkozásokba, oktatási céllal hallgatók is nagy számban fognak csatlakozni. Ezzel az igénnyel is foglalkozniuk kellett. A kisebb csoportlétszámok ellenben lehetővé tették, hogy még nagyobb hangsúlyt kapjanak az egyéni feladatok és megoldás módok, mivel a kis létszámnak köszönhetően nagyobb figyelem jutott egy-egy kliensre, ezért pontosabb differenciálást

is kaphattak, ami jelentősen segíti a megfelelő feladatvégzést. A csoportthatás is megváltozott mivel a foglalkozások során nagyrészt egyirányúvá vált a kommunikáció a foglalkozás vezetője és a kliens között. A speciális helyzet miatt a klienseknek nem volt lehetősége interakcióba kerülni a többi, a foglalkozáson részt vevő klienssel, ezáltal szociális facilitáció nem minden esetben valósult meg. Ha mégis volt lehetősége a páciensnek a képernyő megtekintésére, akkor is hasznosabbnak találták a feladatsor vezetőjét figyelni a feladatok végzésekor. A csoportthatás azonban nem szűnt meg teljesen, mivel a foglalkozások elején általános állapotfelmérést követően kezdődött meg a program, melynek végén minden alkalommal lehetőség nyílt kisebb beszélgetésekre. Az interjúkból az is kiderült, hogy a jelenléti foglalkozások megszűnésével nem szűnt meg a kapcsolat a kliensek között. A személyes találkozás hiánya nem jelenti azt, hogy megszűnnek létezni, mint közösség. Ez teszi talán igazán erőssé a csoportot, ezért tud fennmaradni a csoportthatás a megváltozott körülmények ellenére is.

#### *A napirend:*

A terület sajátosságából következően a jelenléti működésekor csoportonként 2 órás, állapotnak megfelelő szintű komplex program megvalósítására van lehetőség. Ezzel szemben az online foglalkozások hossza 1 óra volt egységesen, mely így is minden részét tartalmazta a komplex programnak, csak sokkal specifikusabban és leegyszerűsítve, vagy a programot több részre bontva és így két részletben volt lehetőségük a klienseknek a programokon részt venni. A feladatok kiválasztásában segített az alacsonyabb csoportlétszám, mivel így az egyénekre személyre szabott feladatok kerülhettek kiosztásra és megfelelő differenciálás mellett az együtt haladás is megvalósult. A legnagyobb előnyt a napirendben, ebben az új helyzetben a rugalmasság jelentette. A csoportok megszervezésekor az egyéni igények és problémákat is még jobban figyelembe vették (pl. a gyógyszeres kezelések hatásai).

#### *Az intenció és koordináció:*

A felnőttek esetében hatékonyan működik az intenció, mivel sokuk rendkívül motivált az állapota fenntartásában vagy elvesztett funkcióinak visszanyerésében. Ha nem lennének motiváltak, akkor nem vennének részt a foglalkozásokon, nem lenne bennük a belső késztetés, hogy cselekedjenek a saját érdekükben. Az intenció alapvetően nem változott meg a terület online működésével. Kis mértékben pozitív irányba változott. A manuális facilitáció hiánya miatt a kliensek rá voltak kényszerülve, hogy egyénileg oldják meg a feladatot. Így megnőtt a motivációjuk, hogy saját érdekükben tegyenek a probléma megoldásáért. Ez nagyban segítette az önkép alakítását pozitív irányba és magasabb fokú önállóságot eredményezett. A változatos feladatok is nagy részben segítették az érdeklődés fenntartását, melyet különböző otthoni eszközök bevonásával értek el. A koordináció sem változott a megváltozott körülmények ellenére. A már meglévő belső intenciót alkalmazva a mozgások összerendezése nem okozott különösebb gondot az eltérő helyzetből kifolyólag sem, a nagyon stabil intenciók alapnak köszönhetően.

#### *A ritmus és ritmikus intendálás:*

A ritmus és a ritmikus intendálás a konduktív nevelés olyan elemei amilyen minden körülmények között helyesnek, pontosnak és változatannak kell maradnia. Ez képezi a feladatsorok közötti alapvető különbséget. Míg a hemiparesises kliensek számára egy

lassú tempójú, és egyenletes ritmizálású intendálás segít a feladat elvégzésében, addig a Parkinson-kóros kliensek számára a nagyon lendületes, dallamos, a kezdő és lezáró számolást határozottan kiemelő ritmusú intendálás teszi lehetővé a feladat megoldását. Ebből kifolyólag a feladatsor ritmusa nem változhat semmilyen körülmények közt. Annyiban azonban változott, hogy a feladatok együtt mondása nem minden esetben volt célra vezető, mivel ebben az esetben a video kapcsolatban fellépő látencia nem engedi a feladat közös hangoztatását. Egy-egy alkalommal a csúszás (internet függően) akár több másodperc is lehet. A probléma ezzel az, hogy nem elég, hogy a kliens későn hallja meg az instrukciót még a feladat visszamondásával is eltelik rengeteg idő, mivel annak ugyan vissza kell érnie a csatorna másik végére. Ezért jobbnak találták a konduktorok, hogy ha belső ritmikus intendálást alkalmaznak, vagy csak nagyon halkán mondják közösen. Ez is nagyban erősíti az intendálás elsajátítását és a későbbiekben a minél magasabb szintű önállóság elérését. A terület online működése indirekt módon is elősegíti a kliensek önállósodását. Erre van talán a legnagyobb szükség, mivel a cél az, hogy a kliens minél hosszabb ideig legyen a társadalom értékes része, és a lehető legkisebb mértékben szoruljon mások segítségére, ezáltal ne függjen senkitől.

#### *Facilitáció:*

Az interjú során talán ez a szempont váltotta ki a legkülönbözőbb reakciót a területen dolgozó konduktorokból. Abban azonban mind megegyezett, hogy talán ez tartogatta számukra a legnagyobb kihívást, mivel egy fontos eszköz vészett el a kezükből, a manuális facilitáció. Természetesen erre csak a legvégső esetben van szükség azonban a helyes feladatmegoldás alapja a megfelelő mozgásforma elsajátítása, és olykor-olykor számunkra is nagy segítséget jelent, ha valaki megmutatja, hogyan is kellene egy összetettebb mozgásformát végrehajtani. Ilyen lehet például a tánc is, mely rengeteg bonyolult lépésből felépülve egy összetett koreográfiát ad. Sok esetben csak minimális manuális facilitációt igényelne a helyzet korrigálása, egy-egy pontos érintés figyelmeztető hatású lehet, kiváltva rengeteg szóbeli facilitációt. A facilitáció különböző ágazatai önmagukban is megállják helyüket, azonban együttes használatuk még eredményesebbé teheti a foglalkozást. Az online működés során nem csak a manuális facilitációról kellett lemondania a konduktornak (néhány kivételes esettől eltekintve), hanem nagyjából minden nonverbális eszköztől megfosztotta őket az online keret. A megfelelő visszajelzés alappillére a verbális kommunikáción kívül a nonverbális kommunikáció. Egy-egy fejbiccentés, vagy egy biztató tekintet sokszor többet ér, mint a kimondott dicséret. A szemkontaktus hiánya is nagy deficitet jelenthet, mivel ahogy előbb már említettem a tekintet is eszköze a visszajelzésnek. Láthatjuk belőle azt, ha valaki nem ért valamit, de láthatjuk azt is, ha megértette. Megfigyelhetünk különböző benyomásokat is. Az arcunkon rengeteg spontán reakció jelenik meg, amelyet nem tudunk a véka alá rejteni. Ezek elárulják mit gondolunk arról az adott dologról. Abban, ha a két fél között nincs meg a megfelelő vizuális kapcsolat akár személytelenné vagy egyoldalúvá is válhat a kommunikáció. Megfigyelhetjük a testbeszédét is, amely elárulhatja számunkra, hogy az illető éppen, hogy érzi magát. Ezen problémáknak elejét lehet venni, a konduktív pedagógia széles eszköztárának igénybevételével. A manuális facilitációt igénylő csoportokban mozgás állapottól függően alkalmaztak különböző megoldásokat. Középfaladó csoportokban sokszor alkalmazásra került az önfacilitáció, saját magunk átsegítése a holtpontra. Az önfacilitáció során nagyon fontos, hogy megérezzük, pon-

tosan mennyi az a segítség, amellyel átsegítjük magunkat a holtpontra azonban, ne segítsük túl a mozgást. Ezért ennek előfeltétele a kialakult testkép, melynek beható ismeretében leszünk csak képesek ezt a módszert megfelelően alkalmazni magunkon. Másodlagos szerepben ez is önállóságra tanít, mivel a feladatsor során tapasztaltakat a mindennapi életbe beépítve nagyobb fokú önállóságra tehetünk szert a módszer adekvát alkalmazásával. Ezen kívül ebben az esetben kiegészült a manuális facilitációt helyettesítő helyzeti facilitációval. Haladó és középhasadó csoportokban egyaránt megjelen az önellenőrzés. A tudatos testkép, testséma ismeretével vagyunk csak képesek felismerni esetleges nem megfelelő kiinduló helyzeteket. Ez nem csak a testkép ismeretét feltételezi, hanem azt is, hogy feladatvégzésünkre maximálisan koncentrálunk és tudatosan emlékeztetjük magunkat testünk helyzetének ellenőrzésére. Voltak olyan feladatok, ahol az intézményi környezet lehetővé tette volna a segédeszközök elhagyását, azonban a biztonságot szemelőt tartva elővigyázatosságból bebiztosították a kliensek környezetét is egy-egy esetleges elesés következtében. Ebből kifolyólag a megelőzések is nagy szerepet töltek be abban, hogy a feladatokat mindvégig biztonságban, ezáltal félelem nélkül tudják végrehajtani a kliensek. Ez természetesen társul azzal, hogy a megszokottnál is nagyobb figyelemmel kellett követniük a foglalkozás vezetőjének instrukcióit, mivel ezek pontos követése garantálta a biztonságukat.

A kezdő csoportoknál, ha volt lehetőség, akkor családtag, vagy segítő bevonásával végezték a feladatokat. Az ő tanításuk a konduktorok számára új feladatot jelentett, mivel meg kellett tanítsák a megfelelő facilitációs eszközöket, ugyan úgy, mint a hallgatóknak, azonban itt nem volt lehetőségük személyesen megmutatni egy-egy fogást vagy finom hangolni a segítségadást, ami kulcsfontosságú lenne. A legnagyobb feladatot a holtpontra való átsegítés megtanítása jelentette, mivel a segítőnek éreznie kell, hogy a kliens indítja mozgást és csak akkor közbelépni amikor feltétlenül szükséges. Ez természetesen nem ment egyik pillanatról a másikra, azonban a részt vevő segítő nagy része idővel beletanult, és megérezte, hogy mik azok az apró segítségek, amivel pont annyit ad amennyire szükség van, nem többet és nem kevesebbet. Ezen tapasztalat útján a család is belátást nyert abba, hogy mi is történik ezeken a foglalkozásokon és az elsajátított képességekkel a mindennapokban is segítségére tudtak lenni a kliensnek, ami talán a legnagyobb pozitív hozadéka az online foglalkozásoknak. Így a család is átesett egy bizonyos szintű érzékenyítésen és nyitottá vált a segítségadásra, mivel már felismerték, hogyan tudnak legjobban segíteni. Így a foglalkozásokon kívül is van megfelelő segítsége a kliensnek a mindennapi élet lebonyolításában. A megfelelő ebben az esetben nagyon fontos, mivel a hozzátartozók képesek túlféltetni vagy alábecsülni a sérült családtagot, ezáltal olyan szerepbe sodorva őket, ahol nem lesz indíttatásuk a változásra, a cselekvésre.

A kérdések második része már inkább összefoglaló jellegűek voltak. Ezzel képezve átmenetet és összehasonlítási alapot a többi megkérdezett csoporttal. Fontosnak tartottam nem csak a pozitív változások jelzését, hanem a kevésbé pozitív velejáróit is megjeleníteni, mivel ettől lesz transzparens és következetes a kutatás.

*Mi okozta a legnagyobb nehézséget, kihívást a fejlesztés online megvalósításában?*

A területen dolgozó konduktorok válaszai közt volt átfedés, azonban véleményük nem egyezett meg egy az egyben. Mindenki számára más okozott nehézséget. Többen megfogalmazták, hogy azoknál a klienseknél, ahol segítőre volt szükség a manuális fa-

cilitáció végrehajtásához, a segítő tanítása nem bizonyult egyszerű feladatnak, azonban volt olyan, akinek ez nem okozott gondot és olyan is, akinek nem volt tapasztalata ezzel kapcsolatban. Más szemszögből volt, aki úgy vélte, hogy a technikai feltételek javítása szükséges a megvalósításhoz, azok megléte nélkül nem is jöhetett volna létre az online foglalkoztatás. Ezzel szemben néhányuknak pont ez okozta a problémát, mivel nem érezték azt, hogy a technikai feltételek minden esetben adottak lettek volna. Ezek a kérdések mindenkinél felmerültek, azonban a rájuk adott válasz nem egyezett meg.

*Milyen előnyöket vélt felfedezni a terület online működése során?*

A terület online működésének előnyei sem foglalhatók össze néhány mondatban, azonban ebben a vonatkozásban a konduktorok véleménye homológiának bizonyult. Abban mindannyian egyetértettek, hogy a terület átállása online működésre volt a lehető legjobb, ami a vírushelyzetben történhetett. Így a kliensek továbbra is részt vehettek az ellátásban, ugyan a korábbi működéstől eltérő formában, azonban ennek köszönhetően a rehabilitációs munka folytatódhatott. Az online tér másodlagosan fokozta a kliensek önállóságát, ami több elemre épült. Az otthoni környezetben történő feladatvégzés lehetőségét adott számunkra a kliens háttérének megértésére, illetve új egyéni megoldási módok is megmutatkoznak. Néhányan azt is felvetették, hogy a jövőben is el tudnának képzelni valamilyen hibrid működési formát.

A pedagógiai rehabilitációs specializáción tanuló hallgatókkal egy közös interjú kezei között sikerült válaszokat kapnunk.

*Milyen kompetenciái mélyültek el, és melyekkel bővült a tudástára?*

A másodéves hallgatók válaszaiból kiderült, hogy a megváltozott helyzet ellenére jelentős elméleti tudásra tettek szert. Elmondásuk szerint kifejezetten a tünettanban mélyebbre ható ismereteket szereztek. A kórképek megfelelő ismerete elengedhetetlen, és megalapozza a gyakorlati tudást. Fontosnak tartották az informatikai kompetenciák kiemelését is. Olyan felületekkel ismerkedtek meg, melyeket ők sem használtak korábban. Ezek szerint nem csak az idősebb generációnak adott eddig még nem ismert tudást a terület online működése.

A megfigyelő képességük is jelentősen fejlődött. Nyilván a képzésnek ebben a szakaszában a megfigyelés még nagyobb hangsúllyal van jelen. Fontos visszajelzés az is, hogy a hallgatók úgy érzik, sikerült megfelelniük a képzés velük szemben támasztott elvárásainak. Ezen túl hozzátették, hogy a kliensek otthoni környezetében történő egyéni feladat megoldási módok őket is egyaránt kreativitásra serkentette.

*Milyen előnyöket vélt felfedezni a terület online működése során?*

Az online forma kínálta lehetőségek közé tartozik, hogy a meglévő videó felvételeket bármikor újra tudjuk tekinteni, szükség estén elemezni. A kliensek megtanulják adaptálni a feladatokat az otthoni környezetükre. Ez hosszútávon segíti őket a minél magasabb fokú önállóság kialakításában. Mivel otthonukban magukra vannak utalva így ebből kifolyólag is nő az önállóság foka. Megtanulják önmagukat facilitálni. Ezen túl a család is megismerkedik az otthoni feladatvégzésen keresztül a konduktív pedagógia szemléletével.

*Mi okozhatta a legnagyobb kihívást a fejlesztés online megvalósításában?*

Visszatérő probléma volt a II. évfolyam beszámolójában is a technikai feltétek hiánya vagy azok hiányossága. A kamera beállítást, illetve a szakadozó internet kapcsolatot említettek meg legnagyobb problémaként.

A IV. évfolyam tapasztalatai kissé eltérnek II. évfolyamétól, mivel a IV. évfolyamos hallgatók az online térben teljesítették gyakorlati beszámolójukat. Az interjú kérdései megegyeznek.

*Milyen kompetenciái mélyültek el, és melyekkel bővült a tudástára?*

Mind a három hallgató egyet értett abban, hogy az informatikai tudásunk nagyot fejlődött a területen töltött gyakorlat során. Annak ellenére, hogy a mindennapjaink részét képezi a technikai eszközök használata, számunkra is tudott meglepetést okozni egy-egy váratlan helyzet. Mindannyian egyet értettek abban, hogy ennyi foglalkozást ezt megelőzően sosem volt lehetőségük vezetni. Ezen az sem csorbít, hogy a szokványostól eltérő módon, online formában vezették a feladatsorokat. Az ez idő alatt szerzett tapasztalataikat értékesnek tartották. Abban is mindhárman egyetértettek, hogy a gyakorlat során nagyot fejlődött a motivációs tárházuk és a különböző facilitációs módszerekből is szerteágazó ismereteket szereztek.

*Milyen előnyöket vélt felfedezni a terület online működése során?*

Mindannyian egyetértettek abban, hogy mivel nem szűnt meg teljes egészében a felnőtt csoportok konduktív nevelése, rehabilitációja, és a folyamatos kapcsolattartás is biztosított volt. Másrészt betekintést nyerhettek a kliensek otthoni környezetébe is. Ez új tapasztalattal gazdagította őket. A foglalkozások során megismerhettek az új egyéni megoldási módokkal. Ezen túlmenően a foglalkozásokon elsajátítottakat a gyakorlatban is megfigyelhették. Újabb pozitívumként határozható meg az is, hogy az ellátás nem igényelt hosszú utazást, ezért plusz tartalékok kerültek elő, melyek korábban az utazás során elvesztek. Ennek köszönhetően sokkal kitartóbban tudtak a foglalkozásokon részt venni és azok dinamikája is pozitív irányba mozdult el. Az intervallumban résztvevők számára is új lehetőséget nyitott az online működés. Így olyanok is részesülhettek folyamatos konduktív nevelésben, akiknek az intézmény és a lakhelyük közötti távolság nem engedte meg.

*Mi okozta a legnagyobb kihívást a fejlesztés online megvalósításában?*

A megváltozott körülmények miatt a manuális facilitáció hiánya nagyban befolyásolta a programok tervezhetőségét. Vissza kellett menni egy olyan szintre, ahol a kliensek biztonsága garantált. Nyilván mindig akad alternatíva, azonban a lehetőségek száma lecsökkent. Nagy feladatot rótt a konduktorok vállára a segítők oktatása is. Olyan laikusoknak kellett átadniuk online formában gyakorlati tudást, akik sosem dolgoztak hasonló munkakörben, azonban motiváltak voltak a segítségnyújtás megtanulására. Ebből kifolyólag vannak olyan területek melyeken jobb esetben is csak állapot megőrzés lehetett adekvát cél.

## **Összegzés**

A világvárvány magyarországi elterjedése a PAREEO működésének újragondolását követelte. Az addig személyesen jelenléttel zajló foglalkozásokat online térbe kellett



áthelyezni. Ez az innovatív megoldás egyedülálló a Pető Intézet felnőttrehabilitációs gyakorlatában. A karantén helyzetre gyorsan reagálva, néhány hét előkészítést követően, 2020 áprilisában elkezdődött a felnőtt csoportok foglalkozásának integrálása az online térbe. Kezdetben a konduktorok által felvett videót kapták meg az online foglalkozásban résztvevő személyek. A kérdőív erre utaló kérdéseit összefoglalva megállapítható, hogy maguk a videók nem elégségesek a foglalkozások kiváltására, hisz nincs azonnali, közvetlen visszajelzés a konduktor részéről, illetve a kitöltők szerint a feladatok sem értelmezhetők pontosan minden esetben külső segítség nélkül.

Az online foglalkozások sikerességének első feltétele az IKT eszközök elérhetősége és a különböző, élő kapcsolatot létesítő platformok megfelelő használata. A felmérés alapján elmondható, hogy a magas átlagéletkor ellenére a kitöltők nagy részének nem okozott gondot, vagy segítséggel megoldotta ezen eszközök használatát. Jó megoldásnak bizonyul az online forma bevezetése azoknál a személyeknél, akik a távolság, vagy egyéb életszervezési, szállítási problémák miatt nem tudják rendszeresen látogatni az intézményt.

A kiválasztott platformok nem teszik lehetővé, hogy egyszerre 2-3 főnél többen vegyenek részt a foglalkozásokon. Ez azt eredményezte, hogy a meglévő nagyobb létszámú csoportokat szét kellett bontani kisebb csoportokra, és az eddig két órás foglalkozásokat le kellett csökkenteni egy órára. Így tudott az összes jelentkező beleférni a megadott időkeretbe. Voltak olyan személyek, akik emiatt a változás miatt kevesebb foglalkozáson tudtak részt venni, és ennek negatív hatását érzékelték mozgásállapotukra nézve. A válaszadók többsége azonban nem érzett számottevő különbséget mozgásállapotában a változtatások ellenére sem, mely progrediáló kórképek esetén jó eredménynek mondható.

A konduktív pedagógia összetevői közül a facilitációt, a csoportthatast, az intendálást és az intézetben meglévő eszközök hiányának jelentőségét vizsgálva elmondható, hogy a kitöltők több, mint a fele nem érezte a hiányát a manuális facilitációnak, viszont 35% érezte úgy, hogy szüksége lenne segítségre a foglalkozások alatt, és ennek a hiánya miatt számos feladatot nem tudtak megoldani otthon, ami negatív hatással volt mozgásállapotukra nézve. A legtöbb 'petős' eszköz adaptálható volt otthoni megfelelőre, ez alól a priccs és a bordásfal, illetve a járásfeladatok esetében használt létra kivételt jelent. A csoportos formában történő feladatmegoldást a válaszadók túlnyomó része hiányolta, többségük ezt a formát választaná az egyénivel szemben. A hibridfoglalkoztatási forma megfelelő megoldás lehetne a jövőben is azok számára, akik kognitív és mozgásállapot alapján eredményesen vehetnének részt konduktív nevelésben, de rendszeresen nem tudják látogatni az intézményt. Viszont mindenképp szükséges, hogy legyen tapasztalatuk a személyes konduktív foglalkozások terén.

Az online működés előnyei mellett nem szabad megfeledkezni a lehetséges hátrányairól sem. Ebben a formában a csoportthatast csak kisebb mértékben érvényesül. Ugyanakkor a terület online működése szekunder szerepben az önállósodást is elősegíti. Ennek a lehetőségét eddig korábban senki sem vizsgálta. A kliensek az otthonukban végzett feladatsorok segítségével adaptálni tudják a saját életükbe a foglalkozásokon tanultakat, ezen túl a családtagok valamilyen szintű involválódását is jelenti, amely idővel megfelelő segítővé teszi őket és segíthet az eddig felszín alatt lévő problémák megoldásában is.

A területen dolgozó konduktorok egymástól függetlenül is ugyan azon megállapításokra jutottak, ami a konduktív alapelvek és az online működés előnyeit illeti. A terület online szervezési formájának nehézségeiben nem volt teljes az összhang. A hibrid-működési forma lehetősége pedig arra enged következtetni, hogy a területen dolgozó konduktorok az online forma vívmányait meg szeretnék őrizni, és szakmailag támogatnák a működését. Azonban nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy az online ellátásnak az alapvető feltétele, hogy a kliens már birtokában legyen alapvető ismereteknek, melyeket csak is jelenléti foglalkoztatással lehet elérni. Így új betegek felvétele online formában nem tud megtörténni, ezért fontos a személyes jelenléttel járó foglalkozások megőrzése. Ezen túl vannak olyan területek, ahol az online tér nem ad lehetőséget az előrelépésre. Nem csak új klienseknél, hanem régieknél is egyaránt problémát okoz az állapot fenntartásánál magasabb szintű cél elérése.

A II. évfolyamos hallgatók bebizonyították, hogy nagyon jó megfigyelőképességgel rendelkeznek, mivel következtéseik összhangban vannak a területen dolgozó konduktorokéval. A gondolataik önmagukban is megállták helyüket és értékes megfigyelésekkel egészítették ki kutatásunkat.

Általánosságban elmondható, hogy a IV. évfolyamos hallgatók véleménye nagyban egybeesik a korábbi interjúk során elhangzott tapasztalatokkal, visszajelzésekkel. A csoport véleménye az összes szempontban homogén volt, a felmerült álláspontokkal mindannyian egyetértettek.

A megkérdezettek hasonlóan értékelték a tapasztalatokat. Az egységes látásmódot a konduktív pedagógia szemlélete hozta létre, mely a megkérdezett hallgatók gondolkodásmódjában és szemléletében már jelen van.

„A hozzáállás egy apróság, ami mindent megváltoztathat.” (Winston Churchill)

### **Szakirodalom:**

Dr. Daragó L. – Jung Z. – Ispán F. – Bendes R. – dr. Dinye E. (2013): A telemedicina előnyei és hátrányai. *Orvosi Hetilap*, 2013. június 6., 1167–1171.

Dr. Hári M. (2005): Sclerosis multiplexesek és ataxiások. In: Uő.: Tünettan. Jegyzet, Budapest, 49–53.

Dr. Hári M. – Kozma I. – Horváth J. – Kőkúti M. (1991): A konduktív pedagógia eredete. In: Uők: A konduktív pedagógiai rendszer hatékony működésének alapelvei és gyakorlata. Budapest, 9–14.

Dr. Pukoli D. (2014): Dohányzás és vérlemezke aktiválódás szerepe a sclerosis multiplex kialakulásában. Forrás: [https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/7186/06\\_pukoli.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/7186/06_pukoli.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Dr. Sándi D. (2019): A sclerosis multiplex epidemiológiája: új magyar adatok a mortalitásról és a kognitív károsodásról. Forrás: [http://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/10194/3/Sandi%20D%C3%A1niel\\_PhD\\_%C3%B6sszefoglal%C3%B3\\_hun\\_2019.pdf](http://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/10194/3/Sandi%20D%C3%A1niel_PhD_%C3%B6sszefoglal%C3%B3_hun_2019.pdf)

Feketéné Szabó Éva (2019): A konduktív nevelés gyakorlata. In: A konduktív pedagógia kézikönyve. Több mint gyakorlat... Budapest, 217–230.

Kállay Zsófia (2019): A konduktív nevelés alapvetése. A konduktív pedagógia kézikönyve. Több mint gyakorlat... Budapest, 133–153.

Komoly S. – Palkovits M. (2012): Gyakorlat neurológia és neuroanatómia. Medicina, Bp.

- Komoly S. – Palkovits M. (2012): Sclerosis multiplex (SM) és neuromyelitis optica (Devic-betegség). In: Uők.: Gyakorlat neurológia és neuroanatómia. Medicina Budapest, 157–158.
- Mokry, L. E. – Ross, S. – Timpson, N. J. – Sawcer, S. – Smith, G. D. – Brent, J. R. (2016): Obesity and Multiple Sclerosis. A Mendelian Randomization Study. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4924848/>
- Pásztorné Tass Ildikó (2019): A konduktív pedagógia a rehabilitációban. In: A konduktív pedagógia kézikönyve. Több mint gyakorlat... Bp., 317–329.
- Pásztorné Tass Ildikó (2020): A konduktív nevelés helye és szerepe a sérült gyermekek és felnőttek habilitációjában és rehabilitációjában. Múlt-jelen-jövő. In: Tanulmányok a konduktív pedagógia köréből 2. Budapest, 93–115.
- Paulik L. (1988): A konduktív pedagógia célja, tartalma, jellege a felnőtt ambuláns csoportokban. (Főiskolai jegyzet), MPANNI, Budapest, 1–3.
- Sáringerné Szilárd Zsuzsanna (2018): Sportolási és rehabilitációs lehetőségek SM betegek esetében. In: A 9. konduktív pedagógia világkongresszus, Válogatott előadások. Bp., 190–197.
- Schaffhauser Franz (2018): A holisztikus elv jelentése és jelentősége Pető András és Hári Mária konduktív pedagógiájában. In: A 9. konduktív pedagógia világkongresszus, Válogatott előadások. Bp., 17–21.
- Szirmai, I. (2011.). Demyelinisatiós betegségek. In I. Szirmai, *Neurológia*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Vekerdy-Nagy Zsuzsanna (2010): Rehabilitáció fogyatékossgot okozó betegségekben. In: Uő. (szerk.): Rehabilitációs orvoslás. Medicina, Budapest, 486–489.
- EQ-5D-5L Valuation, Crosswalk value sets: <https://euroqol.org/eq-5d-instruments/eq-5d-5l-about/valuation-standard-value-sets/crosswalk-index-value-calculator/> (2021.04.01.)
- MDS-UPDRS: [https://www.movementdisorders.org/MDS-Files1/PDFs/MDS-UPDRS\\_Hungarian\\_Official\\_Translation\\_FINAL.pdf](https://www.movementdisorders.org/MDS-Files1/PDFs/MDS-UPDRS_Hungarian_Official_Translation_FINAL.pdf) (2021.04.03.)
- SM, V. (2019): Az SM kialakulásának okai. <https://smvalasz.hu/sm/sm-okai-orokolhetoseg/>

## **A differenciált tanítás bemutatása és alkalmazásának lehetőségei gyakorlati példákon keresztül**

Kapcsándy Gabriella<sup>1</sup>

A Semmelweis Egyetem Pető András Kar gyakorlóterületein a hallgatónk nagyon hamar megismerkednek a differenciálás kifejezéssel. Már az első, csoportban eltöltött napok után megfogalmazódik bennük a gyerekek sokszínűsége, különbözősége. Tapasztalhatják, hogy van, aki önállóan jár, társa pedig segítséggel is nehezen mozog. De vajon mit láthatunk egy többségi iskolában? Ott mindenki egyforma? Biztosan vannak olyanok, akik már iskolába kerüléskor olvasnak, írnak, mások egy betűt sem ismernek és a ceruzát is marokra fogják. Vannak, akik remekül végeznek matematikai műveleteket, mások a számok képét is összekeverik. Felmerül a kérdés, mindenkinek ugyanazt tanítom, vagy mindenkit a saját szintjén tanítom?

### **A tanulói diverzitás és az inkluzivitás kapcsolata**

A tanulói diverzitás alatt a gyerekek sokféleségét, a tanulói utak különbözőségét értjük. Alapja a neurodiverzitás, amely az idegrendszer fejlődés sokféleségét egy olyan széles skálán helyezi el, ahol nem ütközik nehézségekbe az atipikus fejlődés megértése (Csépe, Mohai 2020). Az erősségekre alapozó tanulási stratégiák a használható tudás megszerzésének feltételeit adják, és az aktív tanulást fenntartó motivációt támogatják. A diverzitás elfogadása és megértése az idegtudományi eredményekre támaszkodik. Az egyik aspektus, miszerint mindannyiunk agya hasonlóan, de nem egyformán működik. Jól megfigyelhető ez a megállapítás a gyerekeinket nézve, nap mint nap azt tapasztaljuk, hányféle utat jár be a gondolkodásuk, intellektusuk, mozgásuk fejlődése. Ha el tudjuk fogadni a diverzitás elvét, akkor közelebb jutunk az inkluzivitáshoz, mellyel a tanulók közötti különbségekre megfelelő pedagógiai válaszokat adhatunk. Az inklúzió nevelés-tudományi és gyakorlati pedagógiai értelemben azt jelenti, hogy a nevelés-oktatás minden szintjén és fokán, iskoláskor előtt és után minden gyermek együtt játszik, tanul és dolgozik, a neki megfelelő fejlődési szinten, együttműködve egymással, közös tanterv keretében. Az inkluzív iskola nem akar egyformává tenni, elfogadja a sokszínűséget, amelyet igyekszik megfelelően támogatni, fejleszteni. A gyerek önérték, nem egymáshoz méri a teljesítményüket. Közös nevelést nyújt, cél szerint differenciál, a tanulók fejlődési szintjét figyelembe véve individualizál és mindenki számára kooperatív. (Schaffhauser 2019)

### **Differenciálási módok és lehetőségek**

Mivel egy közösségbe járó gyerekek előzetes tudásban, szocializációban, képességekben különböznek egymástól, ezért a tanítás során ezeket a különbségeket a sikeresség érdekében figyelembe kell venni. Erre jól reagáló módszer a differenciálás. A tanulásszervezési módok és módszerek mind lehetőséget adnak arra, hogy az egyéni sajátosságokat figyelembe vegyük. A differenciálás sikerességéhez fontos a tananyagot kisebb egységekre, szintekre bonthatunk úgy, hogy az ismeret mindenki számára elérhető, befogadható legyen. Olyan tevékenységet kell biztosítanunk, amire a gyerekeknek az adott

---

<sup>1</sup> Kapcsándy Gabriella mesteroktató SE PAK KPI

szituációban szüksége van. A differenciálásunkat Bloom gondolkodási szintjei szerint is felépíthetjük.<sup>2</sup> A következő példa ezt mutatja be a 4. osztályos matematika geometria témaköréből:

| Gondolkodási szintek  | Feladatok   |
|-----------------------|---|
| Az ismeret szintje    | Válogasd szét a síkidomokat és a testeket!  |
| A megértés szintje    | Fogalmazd meg a mi alapján döntöttél?   |
| Az alkalmazás szintje | Válassz ki két testet és két síkidomot! Mondj róluk legalább két jellemző tulajdonságot!  |
| Analízis              | Miben különbözhetnek és miben hasonlíthatnak egymásra a síkidomok?<br>Miben hasonlíthatnak és miben különbözhetnek egymástól a testek?  |
| Szintézis             | Csoportosítsd a síkidomokat különböző, általad megfogalmazott szempontok szerint! Választásaidat indokold!<br>Csoportosítsd a testeket különböző, általad megfogalmazott szempontok szerint! Választásaidat indokold! |
| Értékelés             | Fogalmazd meg a tanult síkidomok jellemzőit, ismertesd a tanultakat az osztálynak!<br>Fogalmazd meg a tanult testek jellemzőit, ismertesd a tanultakat az osztálynak!   |

### 1. táblázat. Gondolkodási szintek szerinti differenciálás

A következő táblázatban azt láthatjuk, hogy milyen módon tudunk a tanórákon differenciálni, és ezek a módok a gyakorlatban hogyan jelenhetnek meg.

<sup>2</sup> <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/06/hogyan-igazodjunk-jol-tanuloink-eltero-egyeni-sajatossagaihoz.pdf>

| DIFFERENCIÁLÁSI MÓDOK               | PÉLDÁK  |
|-------------------------------------|---|
| A CÉLOK SZERINT                     | Egyes tananyagon belül a pedagógus eldönti, kitől, mit vár el, a célok tudatában milyen feladatokat ad.   |
| A MUNKAFORMÁK SZERINT               | egyéni/ páros/kooperatív/frontális  |
| A TANANYAG TARTALMA SZERINT         | Ugyanazzal a tartalommal foglalkoznak - geometria-, de a csoportok különböző síkidomokat mutatnak be  |
| IDŐ/MENNYISÉG SZERINT               | Vannak gyerekek, akiknek egy-egy feladat megoldásához több/kevesebb időre van szükségük, illetve egyes tanulóknak több/kevesebb feladatot kell megoldaniuk.   |
| A SEGÍTÉS/TÁMOGATÁS MÉRTÉKE SZERINT | Egyes tanulók több magyarázatot, több pedagógusi jelenléteket kapnak.   |
| AZ ESZKÖZÖK MEGVÁLASZTÁSA SZERINT   | Bizonyos tanulók nagyobb vonalközben, négyzetben írhatnak. Számoláshoz számegeyenest, százastáblát, Pitagorasztáblát használnak. Infokommunikációs eszközök alkalmazásának tanítása is remek lehetőség. |
| A SORRENDISÉG SZERINT               | Maguk dönthetnek, hogy a megadott feladatokat milyen sorrendben végzik el.  |

## 2. táblázat. Differenciálási módok

A differenciálásra további lehetőséget ad a különböző tanulásszervezési módok, munkaformák alkalmazása. *Önálló, egyéni munka* során, a gyerekek a táblára felírt, saját szintjüknek megfelelő feladatokat önállóan oldják meg. A pedagógus tisztában van azzal, hogy az egyes tanulók a megadott feladatokat képesek lesznek önállóan kivitelezni, így válik a tevékenység individualizálttá. Ha ez valamiért mégsem sikerül, egy megbeszélte jelet tesznek a feladat mellé, majd haladnak tovább. Amikor a pedagógussal végzett differenciált rétegmunkára kerül sor, meg tudják beszélni az elakadás okát. Megoldás lehet az is, hogy egy jól haladó társat kéri meg a tanár a magyarázatra. Mivel az egyéni munkában a gondos tervezés ellenére sem végeznek a gyerekek azonos időben, ezért szükség van időkitöltő feladatokra, amelyet a tanulók, a feladataik önálló ellenőrzése után választhatnak. A pedagógussal végzett *differenciált rétegmunka* során az adott tárgyból, témakörből azonos szinten állók egy úgynevezett mini frontális tevékenység során dolgoznak együtt. A tanár csak annak a kis csoportnak magyaráz, együtt tevékenykednek, együtt gyakorolnak. Azonnal látja, ki érti, kinek kell még segítség az új ismeret feldolgozásához. Ezután a gyerekek a helyükön önállóan végzik a megbeszélte feladatokat (*önálló, egyéni munka*), a pedagógus pedig a következő réteget hívja magához, hogy a nekik előkészített tananyagot, feladatokat, tevékenységeket közösen ismerhessék meg. Ha ez a réteg is a tervezett szerint haladt a tanárral, akkor utána ők is önállóan, a következő réteg pedig a pedagógussal tanul. A differenciált rétegmunka a tanár részéről feltételezi azt, hogy kiválóan ismeri a diákjait, tudja, hogy az adott rétegnek mi a célja, és ha úgy látja, képes változtatni az együtt tanulók összetételén. (Kereszty, Lányi 2017)

1. kép. Frontális munka 2. kép. Önálló, egyéni munka



3. kép. Önellenőrzés 4. kép. Differenciált rétegmunka<sup>3</sup>

A gyakorlatban ez így néz ki 3. osztályos matematikaórán.

| 1. réteg   | 2. réteg  | 3. réteg  | 4. réteg   |
|--|---|---|--|
| <p>A 20-as számkörben eszköz nélkül, többnyire pontosan tájékozódók. 100-as számkörrel ismerkedők. Csökkentett követelmény szerint haladók</p>                             | <p>A 1000-es számkörben egyre biztosabban oldják meg a tanult műveleteket. Több megerősítést igényelnek. Munkatempójuk még lassabb.</p> | <p>Az 1000-es számkörben jól tájékozódók. Alapműveletek megoldása készség szinten van.</p>  | <p>Tehetséggondozás<br/>Az 1000-es számkörben biztosan végzik a feladataikat. Gyorsan, szinte hibátlanul dolgoznak. Rendelkeznek nagyobb számkörben is ismeretekkel.</p> |
| <p>Számlálások a 20-as számkörben tízesátlépéssel. Műveletek, összeadás, kivonás gyakorlása eszközök nélkül a 20-as számkörben. 100-as számkörben eszközzel számolnak.</p> | <p>1000-es számkörben alpműveletek megoldása eszköz nélkül, lassabb tempóban.</p>   | <p>1000-es számkörben alpműveletek megoldása gyors, gördülékeny. 1000-es számkörben biztosan tájékozódnak. Törtek fogalmát ismerik.</p> | <p>Logikai feladatok megoldásában jártasságot szereztek. Törtek fogalmát ismerik.</p>  |

3. táblázat. Az elérendő fejlesztési szint, tudásszint

<sup>3</sup> A tanulmányban szereplő képeket egy szülő, Turek Adrienn készítette. A képek közzlése a szülők beleegyezésével történt.

*Páros munka* során a tanulók párokban dolgoznak. Ez lehet önkéntes, vagy a pedagógus általi tudatos választás, például a jobban olvasó gyerek segít a gyengébben olvasónak, elmagyarázza a feladatot, segít értelmezni azt, megoldási javaslatokkal támogat. Az önkéntes párválasztásnak nagy motiváló ereje van, a közös érdeklődés.<sup>4</sup>

A bemutatott munkaformák megvalósulása egy tanítási óra keretében is létrejöhet, a párhuzamos, többszintű szervezésnek köszönhetően. Hogy ezt mikor, kinél, milyen formában alkalmazzuk, az függ a célunktól, a tanulás tartalmától és az osztály összetételétől is. (Kereszty, Lányi 2017)



5. kép. Páros munka

## Kooperatív tanulás

A tanulók közötti interakciók megvalósulásához, a tevékenységben történő sikerélmény biztosításához a kooperatív tanulás kiváló forma. Ilyenkor a gyerekek általában négyfős, heterogén csoportokban dolgoznak együtt. A csoport feladata az, hogy a közös tanulás úgy valósulhasson meg, hogy a gyerekek egymást segítsék. A feladat megoldásának sikeréhez, mindenkinek a legjobb tudása szerint kell részt vállalnia a tevékenységből. Először minden gyereknek választania kell egy úgynevezett felelős kártyát, amely a csoportban az aznapi feladatát jelöli. Ez már egy konszenzuson alapuló megegyezés, meg kell beszélni, ki mit szeretne. Esetenként konfliktushelyzet is kialakulhat. Ahogy Zsebe Andrea tanulmányában olvashatjuk, a konfliktusok a társas élet velejárói. A mozgássérült gyerek a társadalmi beilleszkedése során számtalan konfliktushelyzetben találja magát, amelyre fel kell készítenünk. (Zsebe 2019) Erre nagyszerű alkalom nyílik már a kooperatív tanulás során is, hiszen akár az egyes felelős kártyák szétosztása is egy ilyen helyzetet eredményezhet.

Egy 3. osztályos matematikaóra *kooperatív* feladatán keresztül mutatom be, hogy mi alapján nevezhető egy tevékenység kooperatívnak.

Felelős kártyák: felolvasó, időfigyelő, jegyző, szóvivő (eszközfelelős).

A csoportok lapon megkapják a feladataikat (1. sz. melléklet).

Miután mindenki önállóan megoldotta a számolását, majd ellenőrzik egymás munkáját, az ellenőrző lapról is megnézik a helyes megoldásokat. Ahány hibátlan megoldás született a csoportban, annyi kártyát lehet levenni arról a lapról, ahol egy ismert mesét rejtettem el. Olvassa fel hangosan a felolvasó a mesét! Mi a mese címe? Írjátok le a befejezést (1-2 mondattal, a jegyző írjon!) (2. sz. melléklet).

Kagan négy fő alapelvet határozott meg ahhoz, hogy a tevékenységet kooperatívnak nevezhessük. (Kagan 2000) Az *építő egymásrautaltság és az egyéni felelősség elve* azt jelenti

<sup>4</sup> www.oktatás2030.hu



a mi esetünkben, hogy minden tanuló azért is felelős, hogy a csoport munkája sikeres legyen (tehát nem csak a saját tanulásaért felelős). Ahhoz, hogy a mesét el tudják olvasni, a kérdésekre válaszoljanak, fontos, hogy a tanuló a saját számolásos feladatát a legnagyobb odafigyeléssel és igyekezettel oldja meg. Csak akkor tudják leírni a mese címét, ha minél több kártyát tudnak levenni a szövegről, tehát mindenki felelősséggel tartozik a csoport egészéért. Ha valaki valamivel elakad, a társaitól kérhet segítséget. Az *egyenlő részvétel* szerint mindenki egyenlő arányban veszi ki a részét a feladatokból. A tanulóknak van egy felelőskártyával jelölt szerepe, ezen kívül a feladatmegoldásból is egyformán részesülnek. Felmerül a kérdés, hogy mi a teendő akkor, ha a gyerekek nagyon különböző szinten állnak? Természetesen itt is élnünk kell a differenciálással, hiszen vannak, akik már szoroznak, osztanak, mások csak összeadni, kivonni tudnak. Tehát a gyerekek a kooperatív munka során is a saját szintjüknek megfelelő feladatokat kapnak, az együttműködés csak így lehet sikeres. Fontos, hogy a gyerekek a kooperatív munka során *flyamos interakcióban* vannak, megbeszélik, megvitatják a tevékenységet, majd a végén a szóvivőt, mint felelőst felkészítik az osztály előtti értékelésre. Ekkor minden csoport szóvivője beszámol a közös munkáról, sikerekről, együttműködésről, illetve, ha probléma adódott, akkor arról is. A kooperatív tanulás során fejlődik a gyerekek elfogadása, az együttműködésük, az önállóságuk, a kommunikációjuk, valamint lehetőséget nyújt a cselekvéses, aktív tanulásra. (Kereszty, Lányi 2017) A kooperatív tanulás alapelvei szinte összecsengenek a konduktív pedagógia tanulás-tanítási koncepciójával. Az egész személyiségre hatással van, érzelmi, akarati funkciókra épít, a tanuló egyéni sajátosságait veszi figyelembe, aktív, produktív tanulás a hangsúlyos, tevékenységen keresztül megy végbe a felfedező tanulás, valós interakciókra támaszkodik, és a közösség szerepére épít. A konduktív nevelés szervezésének alapja az aktivitás. A cselekvés akkor eredményez tanulást, ha az problémamegoldással jár, amely örömet okoz. Az aktivitás létrejöttében fontos szerepe van az érdeklődésnek, amely irányítja az aktivitást, fokozza az intenzitását. Az érdeklődés és az érzelem kapcsolata is jelentős, illetve a pozitív beállítottság is fokozza a tanulás eredményességét. (Kállay 2019)



6. kép. Kooperatív tanulás

### Fejlesztő értékelés

A *személyre szabott, fejlesztő értékelés* a differenciált tanításban mindig valamilyen érték-keresés mentén történik. (Kereszty, Lányi 2017) Kiemelt jelentőségű, hogy a tanulót önmagához, a korábbi teljesítményéhez és ne a társaihoz viszonyítsuk. Ha a tanulói diverzitásból indulunk ki, akkor tisztában vagyunk azzal is, hogy a szummatív, lezáró értékelés (tudáspróbák) sem egy időben történnek, ebben az esetben az időbeliséggel tudunk differenciálni. A számonkérés azoknál a gyerekeknél történik, akik az adott

tananyagot elsajátították, tudásukat biztosnak ítélik meg, vállalják, hogy számot adnak az ismereteikről. Előbb utóbb mindenki eléri azt a szintet, amikor szeretné megmutatni, mit tanult és a tanultakat hogyan alkalmazza. A tanulás támogatása szempontjából sokkal célravezetőbb értékelési mód, a formatív, fejlesztő, egyénre szabott szöveges értékelés. Ebben az esetben a tanuló aktuális állapotáról adunk tájékoztatást, visszacsatolást az eltelt időszakról. Az értékelés minden esetben a pozitívumokra támaszkodik és célja a tanulási szükségletek meghatározása. A gyerekek megtanulják, hogy hibázni szabad, ami azt jelenti, hogy még foglalkozni kell az adott tananyaggal. Ezáltal fejlődik a tanulással kapcsolatos tudatosságuk és felelősségük is.<sup>5</sup> Birkás Melinda 2014-ben készült tanulmányában bemutatta a „Pető Iskolában” alkalmazott differenciált fejlesztő értékelés gyakorlati megvalósítását. (Siposné Birkás 2016) Arra a következtetésre jutott, hogy a hagyományos értékelés nem elegendő a tanulók számára, hanem szükség van az egyéni fejlesztést és az önértékelést tartalmazó szöveges értékelésre is.

## Összegzés

A differenciálás fogalma összefügg a konduktív neveléssel. Azáltal, hogy a gyerekek megismerése az egyik alapja a rendszernek, minden konduktor a birtokában van annak a tudásnak, hogy az elérendő célokhoz megfelelő feladatokat adjon a gyerekeknek. Az általam bemutatott tanítás–tanulási modell a Gyermek Ház Alternatív Alapozó Program keretei között harminc éve működik magas színvonalon. A személyközpontú oktatás és nevelés figyelembe veszi az egyéni sajátosságokat annak érdekében, hogy mindenkinek biztosítani tudja a számára legmegfelelőbb haladási utat. A mi iskolánkban is érdemes lenne a személyre szabott tanulástámogatást biztosító tanulásszervezési eljárásokat szélesebb körben is alkalmazni a társadalmi beilleszkedés elősegítésének és a kulcskompetenciák fejlesztésének érdekében.

---

<sup>5</sup> [www.oktatas.2030.hu](http://www.oktatas.2030.hu)

## 1. számú melléklet

1. Osszátok szét a feladatokat! Csillagokkal jelöltem a nehézségi szinteket.
2. Mindenki önállóan oldja meg a feladatait!
3. Ha elkészültetek, ellenőrizzétek egymás megoldásait!
4. Az ellenőrző lapon is nézzétek meg a jó megoldásokat!
5. Ahány jó megoldásotok van, annyi takaró cédulát vehettek le a lapon olvasható, ismert meséről.
6. A további feladatot a lapon találjátok.
7. Időterv:

|                      |                     |                   |           |                     |
|----------------------|---------------------|-------------------|-----------|---------------------|
| Mennyi 120 harmada?  | Mennyi 160 negyede? | Mennyi 250 ötöde? | $180:6=$  | $120-(3 \times 4)=$ |
| $780-(43 \times 8)=$ | $673-(255:5)=$      | $36 \times 2=$    | $20+30=$  | $80-20=$            |
| $323 \times 2=$      | $900:3=$            | 200 fele          | $490:70=$ | $630:9=$            |
| $246 \times 3$       | $250-(6 \times 8)=$ | $50-20=$          | $360:6=$  | $346+234=$          |

## 2. számú melléklet

### Írjátok le a mese címét! Fejezzétek be a mesét 1-2 mondattal!

Volt egyszer két testvér, egy nagyon szegény és egy nagyon gazdag. Egy nap elküldte a szegény ember a fiát, a gazdag testvérhez, hogy kérjen tőle élelmet, de a gazdag testvér nem adott semmit. Sírt-rítt a szegény ember, majd felkerekedett, hogy a szomszéd faluban vállaljon munkát. Este, mikor hazafelé tartott, az erdőben a tűz mellett egy öregemberrel találkozott. Megmelegedett a tűz mellett, és elpanaszolta a bánatát az öregnek. Hazaérkezvén síró, didergő, éhes gyerekek fogadták. Nagy elkeseredésében a feleségét küldte a szegény ember a testvéréhez, hogy legalább egy kis parazsat adjon. De a szívtelen, gazdag üres kézzel küldte haza az asszonyt. A szegény ember ezért gondolt egyet és visszament az erdőbe parázsért. Az öregember azt mondta, hogy vigyen egy kalpra való parazsat, és ami nem fér el a tűzhelyben, azt terítse szét az udvaron. Reggelre a tűzhely is és az udvar is tele lett arannyal. Meg akarták mérni, ezért ismét a gazdag emberhez mentek vékáért. Miután megmérték az aranyat, visszavitték a vékát, és a gazdag ember észrevette a tál alján az aranyat. Futott a testvéréhez, és elámult a sok arany láttán, és miután megtudta, honnan van, hozott a parászból egy üsttel.

Cím:

Befejezés:

### Irodalom

- Csépe Valéria – Mohai Katalin (2020): Leseschwache und legasthenie nenne ich... Ranschburg Páltól az „idegrendszeri fejlődési zavarok” koncepciójáig. Ranschburg Pál emlékkötet. Flaccus Kiadó, Bp., 76-89.
- Kagan Spencer (2001): Kooperatív tanulás. Ökonet Bp.
- Kállay Zsófia (2019): A konduktív nevelés alapvetése. In: A konduktív pedagógia kézikönyve. Több mint gyakorlat... Bp., 145-152.

- Kókayné Lányi Marietta (1999): Szépen szóló Fütyöri. Konsept-H Kiadó, Piliscsaba
- Kereszty Zsuzsa-Lányi Marietta: Könyv a differenciálásról 2017 Műszaki Könyvkiadó
- Schaffhauser Franz (2019): Az inklúzió és a konduktív nevelés. Iskolafejlesztés és minőségfejlesztés az inklúzió jegyében. In: A konduktív pedagógia kézikönyve. Több mint gyakorlat... 361-383.
- Schaffhauser Franz (2019): Iskolafejlesztés és minőségfejlesztés az inklúzió jegyében. In: A konduktív pedagógia kézikönyve. Több mint gyakorlat... 431-459.
- Siposné Birkás Melina (2016): A differenciált fejlesztő értékelés gyakorlata a matematika tanítás során. In: Tanulmányok a konduktív pedagógia köréből. Bp., 363-380.
- Tenk Miklósné Zsebe Andrea (2019): A konduktív nevelés mint a tevékenységközpontú nevelés. In: A konduktív pedagógia kézikönyve. Több mint gyakorlat... 110-113.

*Internet*

- <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/06/hogyan-igazodjunk-jol-tanuloink-eltero-egyeni-sajatossagaihoz.pdf> (letöltés: 2021. 04. 22.)
- <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-az-integralt-es-inkluziv-oktatashoz.pdf> (letöltés: 2021. 04. 22.)
- <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-a-mozgaskorlatozott-tanulok-integralt-nevelesehez.pdf> (letöltés: 2021. 04. 22.)

**Mű, mese, alkotás**  
**Művészetpedagógiai foglalkozások a Budapest Galériában**  
Szabics Ágnes<sup>1</sup>

A Semmelweis Egyetem Pető András Gyakorló Óvoda és a Budapesti Történeti Múzeum – Budapest Galéria munkatársai 2016 óta szerveznek közösen művészetpedagógiai foglalkozásokat kortárs képzőművészeti kiállításokon a Pető óvodába járó gyerekek számára. A programok kidolgozásánál kiemelt szerepet kap a galériában megtekinthető időszakos *kiállítás*, a szokatlan térben és környezetben elrendezett műalkotások, az ezekhez írt és elmesélt *történet*, valamint a mese egy-egy eleméhez kitalált játék vagy *alkotótevékenység*.

A kiállítótérben kialakított szituáció; a mese, a kiállított művek, valamint az alkotás önfelelt élményének együttese, olyan érzelmi motivációt vált ki a résztvevőkben, ami aktív együttműködésre, illetve a csoportos vagy önálló kreatív munkára készíti őket. A másfél órás elmélyült tevékenység közben indirekt módon lehet fejleszteni a komplikáltabb mozgulatsorokat, a nagy- és finommotorikus képességeket valamint a szem-kéz koordinációt. „A belső motivációt az különbözteti meg a külső, azaz extrinzik motivációtól, hogy itt maga a tevékenység az öröm forrása és nem a tevékenységért járó elismerés, jutalom.” – olvasható Oravecz Adrienn tanulmányában.<sup>2</sup> Az alkotás közben a gyerekek nem a mozgulataikra, a helyváltogatásra vagy az eszközök helyes használatára koncentrálnak, hanem arra, hogy elkészítsék azokat a festményeket, rajzokat, agyagszobrokat vagy egyéb tárgyakat, amelyek a történetben elhangzó akadályok „leküzdéséhez”, a cselekmény folytatásához szükségesek.

A kiállított képek, videók vagy installációk – mint lehetséges illusztrációk – segítik a mese átélését, képzeletben a résztvevők a történet hőisévé válhatnak, akik mindenre képesek, számukra semmi sem lehetetlen. A nyílt végű feladatok megoldása során fejlődik a gyerekek problémamegoldó képessége, amit a későbbiek során nemcsak a vizuális tevékenységek közben, hanem szinte minden területen tudnak majd kamatoztatni. Az alkotás közben a mozgulatsorok észrevétlenül rögzülhetnek, automatikussá válhatnak. „A konduktív pedagógia célja és eredménye is az aktív magatartás, a célképzés, az intendálás és annak megvalósítása. A konduktív nevelési programban hangsúlyozott a motiváció, a közösségi és a munkára nevelés, a találmányosságra, kezdeményezésre buzdítás, a tudatosság és a kritikai képesség fejlesztése.”<sup>3</sup> Mindez elmondható a kortárs képzőművészeti kiállításokhoz szervezett művészetpedagógiai programokról is, melyeken egyszerre alkalmazható a mozgás, a fantázia és a kreativitás fejlesztése.

2018-ban Pintér Gábor 202 gyakorló konduktort kért fel egy kérdőív kitöltésére, amely a hatótényezők és kompetenciák fontosságára vonatkozott. A felmérés alapján a hatótényezők ebben a sorrendben követték egymást: *sikerélmény megtapasztalása, belső motiváció a cselekvésre, pozitív megerősítés, aktív tanulás, biztonságos légkör megtapasztalása, idegrendszeri plaszticitás, gyakorlás valós élethelyzetekben, intenció, szem-kéz koordináció, a*

---

<sup>1</sup> képzőművész, művészetpedagógus

<sup>2</sup> Oravecz Adrienn (2018): A Pető-módszer haladó szemléletének megvilágítása a konstruktív pedagógia kritériumai alapján. *Különleges Bánásmód*, IV. évf. 2018/3., 93–100.

<sup>3</sup> Hári Mária – Horváth Julia – Kozma Ildikó – Kőkuti Márta (1991): A konduktív pedagógiai hatékony működésének alapelvei és gyakorlata. Nemzetközi Pető Intézet, Budapest, 45.

*bizalom kialakulása.*<sup>4</sup> Ezek mindegyike megvalósulhat a kiállításokon szervezett foglalkozásokon, segítve ezzel a hatékony és élményszerű tanulást, valamint a mozgás eredményes fejlesztését. A gyerekek kéztartását, szem-kéz koordinációját javítják azok a speciális eszközök is, amelyeket a gyerekek gyakran először vesznek a kezükbe a foglalkozásokon. Könnyítheti és nehezítheti is az alkotómunkát a „csillagceruza”, a „krétavirág” vagy a „távirányítós ecset”, de használatuk során a mozgáskoordináció mindenképp javul.

A *Motivált mozdulat* címre hallgató program fő célja egy olyan komplex pedagógiai módszer kidolgozása és alkalmazása, amely a konduktív és vizuális nevelés módszereit ötvözi. A kortárs képzőművészeti kiállításokon szervezett foglalkozások pedagógiai módszerei sok ponton megegyeznek a Pető féle konduktív nevelés holisztikus szemléletmódjával, amely az aktivitásra és a tapasztalatszerzésen alapuló tanulásra épít, és mindkettőnél megfigyelhető a konstruktivista pedagógiai szemlélet: „Az is igen fontos, hogy az ember kreatív. Saját maga és környezete képét (amit megért és amit megtanul) felépíti magában. Amit felépít, az nem pusztán másolat, hanem olyan új konstrukció, amely némileg eltérhet attól, amit megtanult, de mindig összefüggő egész az ember tudatában (környezetvázlat).”<sup>5</sup> Nahalka István pedig így ír a konstruktivista tanulásról: „A konstruktivista tanulásfelfogás elsősorban abban tér el a megelőzőktől, hogy míg azok [...] a tudás kívülről való származásában, s valamilyen közvetítésében hittek, addig a konstruktivista felfogás szerint a tudást a tanuló, megismerő ember maga konstruálja meg magában. A tudás formálódása tehát – legalábbis ebben a szemléletben – nem a szubjektum és az objektív valóság közötti kapcsolat által, hanem a *tanuló ember belső, konstruktív* tudásépítési folyamatai által meghatározott.”<sup>6</sup>

A komplex személyiségfejlesztő foglalkozások ezt a pedagógiai elvet követik, bízva abban, hogy a gyerekek önbizalma, értékrendszere, szociális érzékenysége, érzélemvilága, nyitott és kritikus gondolkozása úgy formálódik, hogy felnőttként önálló, aktív és élményekben gazdag életet élhessenek.

Az elmúlt öt évben a Pető óvodába járó gyerekek eddig tíz művészetpedagógiai foglalkozáson vettek részt. Első alkalommal szerencsésebbnek találtuk, ha a gyerekek nem egy számukra ismeretlen kiállítóhelyen, szokatlan tárgyak között találkoznak a foglalkozásvezetővel és a rendhagyó feladatokkal, hanem saját, megszokott környezetükben szervezzük meg a programot. Itt tartottuk meg azt a másfél órás foglalkozást, amelyik nem egy kortárs kiállítást dolgozott fel, hanem képzőművészeti technikákkal és módszerekkel a *Lotilko szárnyai*<sup>7</sup> című tunguz népmesét.

A gyerekek a mese hallgatása közben alkottak, játszottak, szaladgáltak. Minden feladat szervesen kapcsolódott a történethez, összekötötte az epizódokat és tovább szötte a mese fonalát. Az alkotás a festékes talpakkal történő táncolással, szaladgálással kezdődött, aminek a végeredménye egy hatalmas, színes festmény lett. A történetben a

---

<sup>4</sup> Pintér Gábor (2020): Hatótényezők és kompetenciák a konduktív pedagógiában. *Tudomány és Hivatás*, 2020/1., 32–46.

[https://semmelweis.hu/pak/files/2020/06/Tudom%C3%A1ny-%C3%A9s-Hivat%C3%A1s\\_2020\\_1\\_final.pdf](https://semmelweis.hu/pak/files/2020/06/Tudom%C3%A1ny-%C3%A9s-Hivat%C3%A1s_2020_1_final.pdf)

<sup>5</sup> Hári Mária – Horváth Julia – Kozma Ildikó – Kőkuti Márta (1991): A konduktív pedagógiai hatékony működésének alapelvei és gyakorlata. Nemzetközi Pető Intézet, Budapest, 27.

<sup>6</sup> Nahalka István (1999): Könyvtár és pedagógia. Módszertani lapok. könyvtárhasználatlan, 5. évf., 4. sz., 6–13.

<sup>7</sup> Esti mesék fiúknak. Válogatta: Boldizsár Ildikó. Móra Könyvkiadó, Bp., 2016

főhős egy folyóparton kereste először elvesztett szárnyait, mi pedig a *tükörjáték*<sup>8</sup> után mindkét kezünkkel, egymás mozdulatait utánozva megrajzoltuk, hogyan tükröződtek a virágok, a fák, a házak a folyó vizében. Majd egy kör alakú lapra, a mellettünk ülő csuklóját fogva, egymás kezével, egymást irányítva lerajzoltuk azokat az embereket, akiktől Lotilko segítséget várt. A programon több önkéntes és gyakornok is részt vett, ezért sikerült a kört úgy kialakítani, hogy felváltva ültek egymás mellett a gyerekek és a felnőttek. Ez a feladat,<sup>9</sup> amelyik megtalálható Erdély Miklós *Kreativitási és fantáziafejlesztő gyakorlatok* című írásában,<sup>10</sup> felnőttek számára is nehéz kihívás, mivel az „irányítás” és az „engedés” miatt, mindkét kezünkre egyszerre kell koncentrálnunk.

A repülő embernek sok-sok madártollra és kitarásra volt szüksége ahhoz, hogy új szárnyat készítsen magának. Csakúgy, mint a gyerekeknek, akik színes krepp-papír darabkákat ragasztottak fel hátukra csatolható szárnyaikra, amelyekkel ugrálhattak, rohangálhattak, repkedhettek ide-oda a teremben.



A Pető óvodások először a Budapesti Történeti Múzeum *Gyerek/Kor/Kép* kiállítására<sup>11</sup> látogattak el, ahol már nem egy ismert népmese, hanem a kiállított képekhez kitalált történet adott keretet a foglalkozásnak. A múzeum épülete, a kiállítótér miliője, valamint a kiállított festmények még jobban segítették a történetben való elmélyülést, a mese szereplőinek és helyszíneinek az elképzelését és azok megjelenítését. A mese főszereplője ismét Lotilko volt, aki minden országba szeretett volna eljutni a Földön. Egy alkalommal Játékszájba repült, ahol csak gyerekek éltek. A foglalkozás résztvevői elképzelték és párokban, fonallal összekötött pasztellkrétákkal lerajzolták

---

<sup>8</sup> Kettesével szembefordulnak a gyerek és egymás mozdulatait utánozzák úgy, mintha egy tükör lenne közöttük.

<sup>9</sup> „Aktív-passzív rajzgyakorlat: a résztvevők körben, láncban ülnek, jobbról használja, balról odaadja magát szomszédjának, 1976. január-március”

<sup>10</sup> *Kreativitási gyakorlatok*, FAFEJ, INDIGÓ, Erdély Miklós művészetpedagógiai tevékenysége 1875–1986. Összeállította: Hornyik Sándor és Szőke Annamária. MTA Művészettörténeti Kutatóintézet – Gondolat Kiadó, 2B Alapítvány, Erdély Miklós Alapítvány, Budapest, 2008

<sup>11</sup> *Gyerek/Kor/Kép - Gyermek a magyar művészetben 1780-tól napjainkig*. Budapesti Történeti Múzeum Vármúzeum, Budapest, Budavári Palota, 2016. október 13. – 2017. február 19. Kurátorok: Révész Emese, Molnárné Aczél Eszter, Rum Attila, Tészabó Júlia.

Játékországot. Ezt követően – mivel ebben a különös országban élő gyerekeknek a legkedvesebb szórakozása a jelmezbál volt – az óvodások magukra öltötték a kiállított festmények mellé kikészített síkjelmezeket, zenéltek és táncoltak a kiállított képek előtt. Miközben tovább hallgatták főhősünk kalandjait, egy súlyra erősített, fonalakkal irányítható tollal, közösen lerajzolták Lotilkot, majd mindenki önállóan hurkapálcával, körformára vágott szivaccsal, végül ecsettel megfestette, hogy mit láthatott a magasból a repülő ember.







Harmadik alkalommal a Budapest Galériában<sup>12</sup> a Hermina csoport *Búra* című kiállításán<sup>13</sup> találkoztunk. Történetünk folytatódott: Lotilko a repülő ember, nagyon elfáradt, szeretett volna letelepedni és társra lelteni. Miközben párját kereste, egy hatalmas várat pillantott meg, amelyben egy gonosz boszorkány rengeteg madarat tartott fogva. Lotilko, miután kiszabadította őket, megpillantott egy képet a gyönyörű madárnőről, akit a vártoronyból kellett megszöktetnie. A sikeres szabadulás után, elrepültek a madárnő palotájához, amelynek zenetermében a búraformájú „hangszer” dallamait nemcsak hallani, de a hangokat képek formájában látni is lehetett. A táncteremben pedig minden lépés színes nyomot hagyott a padlón. A foglalkozáson a gyerekek különböző színű és formájú papírokkal díszített zenedobozokat készítettek, amelyeket kezükben tartva próbáltak lassú mozdulatokkal kiszabadulni egy sűrű fonalhálóból. Ezt követően megrajzolták a „búra-hangszer” hangjait, végül zenéltek és táncoltak a zeneterem krétákat rejtő kövezetén. A kiállításon bemutatott interaktív művek és hangszerek komplex feladatok kidolgozására adtak lehetőséget; a zenéléssel, táncolással, lassú mozdulatsorokkal kibővített program még élvezetesebbé tette a feladatok elvégzését és a történet átélését.

---

<sup>12</sup> BTM – Budapest Galéria, 1036 Budapest, Lajos utca 158.

<sup>13</sup> BÚRA – A Hermina Alkotócsoporthoz bemutatkozó tematikus kiállítása. A 2015 tavasza óta működő közösséget zeneszerzők és képzőművészek alkotják. Kurátor: Csábi Ádám

[https://budapestgaleria.hu/\\_/2017-kiallitasok/bura-a-hermina-alkotocsoport-bemutakozo-tematikus-kiallitasa/](https://budapestgaleria.hu/_/2017-kiallitasok/bura-a-hermina-alkotocsoport-bemutakozo-tematikus-kiallitasa/)



2019 júniusáig működött a budapesti Bálna épületében az Új Budapest Galéria, ahol első alkalommal a *Kétfejű gyufa*<sup>14</sup> kiállításon találkoztunk a Pető Intézetből érkező gyerekekkel. Hasonlóan a korábbi foglalkozásokhoz, az óvodások itt is egy mesét hallgathattak meg egy olyan országról, amelyben öt haramia tartotta rettegésben a lakosokat. A Kétarcúak országát egy hosszú papírcsíkra festettük meg frízszerűen, botokra erősített ecsetekkel, amelyekkel állva is lehetett dolgozni.



<sup>14</sup> Kétfejű gyufa - Válogatás négy kortárs román magángyűjteményből, 2018. február 16. – május 27., Kurátorok: Diana Marincu, Szegedy-Maszák Zsuzsanna  
<https://budapestgaleria.hu/uj/2018-kiallitasok/ketfeju-gyufa-valogatás-négy-mai-roman-magangyujtemenybol/>

Ahhoz, hogy történetünkben a maszkokat viselő emberek megszabaduljanak a gonosztevőktől, szükség volt tíz darab háromszög alakú és egy négyzet alakú varázsképre. A kisméretű festmények fotóelőhívó folyadékkal készültek, a közös képet pedig egy nagy fehér lapra viasszal rajzolták meg a gyerekek, s miután elkészültek vele, híg temperával átfestettek, hogy az ábrák láthatóvá váljanak.



A következő évben a *Lépték*<sup>15</sup> című kiállítást tekintették meg a Pető óvodások. A méretekkel, a mértékkal és az arányokkal foglalkozó kortárs műalkotások között, egy csalafinta tündér történetét ismerhették meg, akinek a titokzatos fiolájában őrzött varázsfolyadék egy nap az összes tárgyat és épületet óriási méretűvé változtatta. Annak érdekében, hogy minden visszanyerje eredeti nagyságát a gyerekek színes kartonlapok és miltonkapcsok segítségével elkészítették a felismerhetetlené vált tárgyak valódi alakját, valamint gondosan megrajzolták az elvarázsolt palota minden apró részletét.



Két alkalommal szerveztünk integrált családi délelőttöt az Új Budapest Galériában, 2018 októberében Rákóczy Gizella *Transzparens labirintus*,<sup>16</sup> 2019 tavaszán pedig Csörgő Attila *Mozgásterek* című kiállításán.<sup>17</sup> A galériába érkező nagyszülők, szülők és gyerekek olyan művészeti technikákat és vizuális módszereket ismerhettek meg, amelyek egyrészt a mozgáskoordináció, a motorikus képességek, másrészt a vizuális gondolkodás fejlesztésére irányultak. Rákóczy Gizella festményei<sup>18</sup> előtt a résztvevők a négykarúak országáról hallgathattak meg egy történetet, amelyben egy háromlábú óriás akart mindent szétaposni, de a négynevű tündér segítségével ezt sikerült megakadályozni. A programra érkező családok több feladatot négyfős csoportokban oldottak meg, például négyen körbeültek, és színes szalagokat „táncoltattak” a gyerekek által improvizált zenére.

<sup>15</sup> *Lépték*, 2018. december 12 – 2019. február 17., kurátorok: Gadó Flóra, Szegedy-Maszák Zsuzsanna. <https://budapestgaleria.hu/uj/2018-kiallitasok/leptek/>

<sup>16</sup> Rákóczy Gizella: *Transzparens labirintus*, 2018. szeptember 21. – november 18. Kurátor: Zsikla Mónika. <https://budapestgaleria.hu/uj/2018-kiallitasok/transzparens-labirintus-rakoczy-gizella-1947-2015/>

<sup>17</sup> Csörgő Attila: *Mozgásterek*, 2019. március 8. – május 19. Kurátorok: Eröss Nikolett, Török Tamás <https://budapestgaleria.hu/uj/2019-kiallitasok/csorgo-attila-mozgasterek/>

<sup>18</sup> „Rákóczy Gizella a hazai és nemzetközi geometrikus művészet megkerülhetetlen alkotója. Festészete hosszú évtizedekig szoros összefüggésben állt a számok bizonyos rendszerével. 1976-tól egy régi skóciai sírábra kapcsán a négykarú spirálokkal és azok számtörvényeivel kezdett foglalkozni.” (Zsikla Mónika)



Vagy négyen nyolc kézzel középpontosan szimmetrikus rajzot készítettek egy négyzet alakú papírra. A „négyfilces” szellemképes rajznál a marokra fogott tollakkal általában a kisgyerekek dolgoztak, a nagyobbak és a felnőttek pedig megpróbálták öt ujj között tartott filcekkel rajzolni.



A kép megszólaltatása hatalmas koncentrációt, és egymásra való odafigyelést igényelt. Két önkéntes egyetemi hallgató segítségével különböző színű hangcsövekkel és zörgő hangszerekkel „elzenéltük” Rákóczy Gizella legnagyobb festményét úgy, mintha egy kotta lenne, minden színes négyzetet megfelelően egy-egy zenei hangnak.



Csörgő Attila kiállításán láthatatlan mágust rajzoltunk csillagceruzákkal (három ceruzából álló rajzeszköz), palotát festettünk levegőben himbálózó ecsetekkel, valamint pörgő varázskorongokat készítettünk kartonokból és színes fóliákból. 2020 januárjában Káldi Katalin *A tökéletes hatos* című kiállítását<sup>19</sup> tekintették meg a gyakorló óvodába járó gyerekek a Budapest Galériában. A foglalkozáson elhangzó történet egy lovagról szólt, aki útnak indult, hogy megkeresse a világ legértékesebb drágaköveit. A gyerekek közösen készíthettek védőpajzsot, amelyre pálcikával és nyomhagyó papír segítségével rajzoltak varázsjeleket, hajtogatott darumadarakat díszíthettek ki marokba fogott filctollakkal, illetve egy rövidre vágott lécs segítségével negatív formát mintázhattak agyagból egy gipszöntvényhez.

---

<sup>19</sup> Káldi Katalin: *A tökéletes hatos*, 2019. december 6 – 2020. január 19. [https://budapestgaleria.hu/\\_/2019-kiallitasok/kaldi-katalin-tokeletes-hatos/](https://budapestgaleria.hu/_/2019-kiallitasok/kaldi-katalin-tokeletes-hatos/)



2020 márciusától a vilájárvány miatt a Pető óvodából nem látogathattak el csoportok a Budapest Galériába, ezért ősztől online művészetpedagógiai programokat szerveztünk A *Fény-Mozgás-Illúzió*.<sup>20</sup> a *Kis magyar luminokinetika*<sup>21</sup> és a *Tervezett véletlen*<sup>22</sup> című kiállításokhoz. A korábbiakhoz hasonlóan, mindegyik alkalommal egy történet hangzott el, de a korlátozások miatt a kiállításon szereplő művekről csak fotókat és videókat lehetett bemutatni. Az óvodások alkotásaikat saját termükben készítették el; rajzoltak pörgethető képeket áttetsző fóliákra és CD-lemezekre, táncoltak színes pasztelldarabkákkal teleszórt nagyméretű papíron, és építettek apró házacskákat, amelyek köré egymáshoz kötözött tollakkal rajzoltak kertet, fát, virágot.

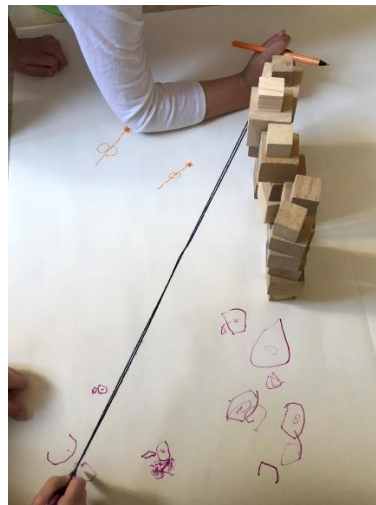
<sup>20</sup> Fény - Mozgás - Illúzió, 2020. szeptember 16. - november 1. [https://budapestgaleria.hu/\\_/2020-kiallitasok/feny-mozgas-illuzio/](https://budapestgaleria.hu/_/2020-kiallitasok/feny-mozgas-illuzio/)

<sup>21</sup> Kis magyar luminokinetika, 2020. szeptember 16. - november 1. Kurátor: Paksi Endre Lehel [https://budapestgaleria.hu/\\_/2020-kiallitasok/kis-magyar-luminokinetika/](https://budapestgaleria.hu/_/2020-kiallitasok/kis-magyar-luminokinetika/)

<sup>22</sup> Molnár Judit Lilla: *Tervezett véletlen*. Kurátor: Erőss Nikolett. [https://budapestgaleria.hu/\\_/2020-kiallitasok/molnar-judit-lilla-tervezett-veletlen/](https://budapestgaleria.hu/_/2020-kiallitasok/molnar-judit-lilla-tervezett-veletlen/)



A gyerekek ezeken a foglalkozásokon nem találkoztak eredeti szobrokkal, festményekkel, installációkkal, és nem tudták átélni a kiállítóter hangulatát sem, így az vizuális tevékenységet és az ahhoz szükséges mozdulatok elvégzését elsősorban az online mesélés ösztönözte. Reményeink szerint a jövőben lesz még lehetőségünk a *Motivált Mozdulat* programjait képzőművészeti kiállításokon megszervezni, hogy a mesehallgatás és az alkotás élményét fokozza a kortárs művekkel történő személyes találkozás.<sup>23</sup>



## Irodalom

Esti mesék fiúknak. Boldizsár Ildikó válogatása, Móra Könyvkiadó, 2016.

Dr. Hári Mária, Horváth Judit, Kozma Ildikó, Kőkuti Márta: A konduktív pedagógiai hatékony működésének alapelvei és gyakorlata, Nemzetközi Pető Intézet, Budapest 1991

Kreativitási gyakorlatok, FAFEJ, INDIGÓ, Erdély Miklós művészetpedagógiai tevékenysége 1875-1986, Összeállította: Hornyik Sándor és Szőke Annamária, MTA Mű-

<sup>23</sup> A foglalkozások Ispánki Ágnes konduktor (Simmelweis Egyetem Pető András Gyakorló Óvoda), Murányvári Aliz utazókonduktor (Gyurkovics Tibor Óvoda, Általános Iskola és EGYMI) közreműködésével, Szabics Ágnessel való együttműködésben kerültek megszervezésre.



- vészettörténeti Kutatóintézet – Gondolat Kiadó, 2B Alapítvány, Erdély Miklós Alapítvány, Budapest, 2008
- Nahalka István: Könyvtár és pedagógia. *Könyvtárhasználat*, 1999. 5. évf., 4. sz.
- Oravecz Adrienn: A Pető-módszer haladó szemléletének megvilágítása a konstruktív pedagógia kritériumai alapján. *Különleges Bánásmód*, IV. évf. 2018/3. szám, 93–100.
- Pintér Gábor: Hatótényezők és kompetenciák a konstruktív pedagógiában. *Tudomány és Hivatás*, 2020/1., 32–46. [https://semmelweis.hu/pak/files/2020/06/Tudomany-es-Hivatas\\_2020\\_1\\_final.pdf](https://semmelweis.hu/pak/files/2020/06/Tudomany-es-Hivatas_2020_1_final.pdf)
- Transzparens labirintus – Rákóczy Gizella kiállítása, Zsikla Mónika ismertetője az Új Budapest Galéria honlapján. <https://budapestgaleria.hu/uj/2018-kiallitasok/transzparens-labirintus-rakoczy-gizella-1947-2015/>



# Hallgatói tehetséggondozás



## A Semmelweis Egyetem Pető András Kar hallgatói részvétele a 35. OTDK-n

### Aranyosi Zsuzsanna

A Semmelweis Egyetem 2020. szeptember 2–3. között megrendezésre került TDK versenyén, a Konduktív Pedagógia és Neveléstan szekcióban bemutatott dolgozatommal elért első helyezést tette lehetővé számomra azt a megtisztelő feladatot, hogy TDK kutatásomat bemutathattam a 35. Országos Tudományos Diákköri Konferencián. Az idei évben, az elmúlt évekhez képest rendhagyó módon, minden résztvevővel egyetemben, online módon csatlakozhattam az eseményhez.

Kutatásom a társadalmi szemléletformálás elősegítésének lehetőségeit elemezte a kisiskolás korosztályú, ép fejlődésmentű gyermekek körében. Vizsgálataim eredményét bemutató dolgozatomat a *Gyógypedagógia elméleti és történeti témakörei 1.* tagozat Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi szekció, Pedagógiai alszekciójában prezentálhattam.

Zsűrielnök és tagok neve:

Dr. Pető Ildikó (Debreceni Egyetem) – elnök

Némethné dr. Tóth Ágnes (ELTE)

Bozsikné Víg Marianna (Miskolci Egyetem)

A fentnevezett szekcióban indult 10 résztvevőből mindösszesen ketten kutattuk a mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók integrációját érintő témában. A másik dolgozat Szegeden vizsgálta a mozgáskorlátozott tanulók integrált, inkluzív nevelését-oktatását.

A többi pályamunka gyógypedagógiai kérdéskört érintett. Néhány ilyen téma a teljesség igénye nélkül: *autizmus spektrumzavar* és *ADHD* („Társas vakság – az autisták világa”, „Az elfogadás művészete. Az állat-asszisztált intervenciók emocionális hatásai ADHD-val, autizmussal diagnosztizált gyermekek esetében”, „ADHD-s gyermekek közoktatási helyzete és társadalmi hatása”), *értelmi fogyatékos* („Értelmileg akadályozott gyermekeket nevelő családok pénzügyi támogatása Magyarországon”, „Pedagógusok fogyatékosokkal szembeni attitűdje”).

A prezentációm és az előzetes írásbeli anyagot elemző bírálatok egyaránt kiemelték, hogy a bemutatott pályamunkám hiánypótlónak tekinthető, hiszen olyan témával foglalkozik, amely kissé sablonossá vált a tudományos vizsgálódások területén, annak ellenére, hogy rendkívül aktuális. Pozitívan értékelték a vizsgálati minta elemszámát – a kutatásomban 109 gyermek vett részt.

A zsűritagok egyöntetűen arra bízattak, hogy amennyiben módomban áll, mindenképpen érdemes lenne tovább folytatni a vizsgálatot, további nevelési-oktatási intézményeket bevonva és a kérdéskörök pontosításával és további mélyítésének lehetőségével elemezni az összefüggéseket.

Az előremutató és pozitív javaslatok és bírálatok a téma fontosságát és aktualitását erősítették meg bennem. Azt gondolom, hogy az országos megmérettetésen való részvétel egy kiemelt szakmai lehetőség volt a vizsgálat bemutatására, de a kutatás jelentőségét legfőképpen az eredmények hasznosíthatósága adja, melynek segítségével növelhető a mozgássérült gyermekek társadalmi integrációjának sikeressége és ezen túlmutatóan a valódi inklúzió lehetőségének támogatása.

*A hallgató témavezetője dr. Tenk Miklósné dr. Zsebe Andrea, konzulense Mátyásiné Kiss Ágnes.*

## Nagy Brigitta

2020. november 30-án lehetőségem nyílt a szakdolgozati kutatási témámat prezentálni a Kari TDK keretein belül. A konduktív napirendbe való beépítési lehetőségeit vizsgáltam az augmentatív és alternatív kommunikációnak. Az őszi fordulót követően, nagy megtiszteltetésként, képviselhettem Karunkat a 35. Országos Tudományos Diákköri Konferencián.

Az írásbeli pályamunkákat értékelték először, amit a bizottság tagjai véleményeztek. Mind a három bírálatot pozitív visszacsatolásnak tudom tekinteni, amelyek közül egyet jelentős elismerésként fogadtam: „A pályamunka szerzője a kutatás ismertetésével új módszertani ösvényt nyithat meg a konduktív pedagógia számára. Bemutatta és meggyőzően bizonyította, hogy más – egyébként ismert, és rendelkezésre álló – kiegészítő módszerek, kiemelten az AAK illeszthetők a konduktív pedagógia jól működő gyakorlatához. Ez a lehetőség óriási felkiáltójel és értékes, egyben innovatív szakmódszertani lehetőség a szakma számára. Külön érdeme a dolgozatnak, hogy az ifjú kutató saját gyakorlati tapasztalataira építette a kutatást, minek alapján rendkívül állhatatos és elkötelezett a kutatási téma iránt, amit széles körű, többféle kutatómódszertani lehetőséget felhasználva vitt végig. Következtetései a szakma számára relevánsak és előre mutatók. A kutatási folyamat részeinek ismertetése precíz, jól követhető, a tézisek megértését számos diagram, melléklet támogatja. Pozitívum, hogy a szerző nem elfogult az eredményekkel kapcsolatban, tisztában van azzal, hogy „az esetleges bevezetés hosszas, nagy volumenű átszervezésekkel, valamint rengeteg munkával járna, viszont érdemes lehet az általa elérhető sikerek tekintetében vizsgálni az elgondolást” (37. o.), s ezt képes kimondani is. A megmutatott eredmények hozzájárulhatnak a tudományterület továbbfejlődéséhez, a pályamű szakmai közegben nagyfokú érdeklődésre tarthat számot, ezért annak bemutatását feltétlenül javaslom.”

A kisiskolások tanulásának és tanításának módszertana megnevezésű tagozatban, a Tanulás- és Tanításmódszertani – Tudástechnológiai Szekción belül tarthattam meg a dolgozattal kapcsolatos előadásomat. Biztató, elismerő értékelésekben részültem a prezentációt követően. Az említett sok pozitívumot megőrizve, nagy örömmel nézek vissza az elmúlt időszakra és az OTDK-n való részvételre.

*A hallgató témavezetője: dr. Túri Ibolya.*

## „AZ ÉV DOLGOZATA VERSENY” DÍJAZOTTJAINAK SZAKDOLGOZATI ÖSSZEFOGLALÓJA

### Beszéd, beszédfejlődési rendellenességek és terápiás módszerek.

#### A beszédértés vizsgálata, mérése

Kiss Dávid

Kétéves kutatásunk alatt a beszédértés vizsgálatával és mérésével foglalkoztunk. Az evolúció során folyamatosan alakultak az emberi kommunikáció szimbolikus jelrendszerei, így tehát a beszéd is, ami az artikuláció mechanikus folyamata. (Márkus 2006) A beszédmegértés magában foglalja a hangok észlelését, a morfémák és a szavak feldolgozását, a mondatok és szövegek megértését. (Pléh, Lukács 2015) A folyamatnak két oldala van, egyik az analitikus, a nyelvi anyaggal, a másik pedig a holisztikus a tudásrendszerünkkel, összefüggésekkel és a kontextussal foglalkozik. A megértés folyamatát több felfogás szerint is értelmezhetjük, egyik ilyen a moduláris, amely alulról felfelé jellegű, tehát a beszédhangokon át jutunk el a mondat megértéséig és csak másodlagos tényezőként jelenik meg a szöveg és a tudás. Egyik ilyen, elképzelés viszont, például Forster (1979) szerint, linearizálja a moduláris elképzelést és hangok→szavak→mondatok→szöveg felfogásaként értelmezi. (Pléh, Lukács 2015) A másik megközelítés, az interakciós felfogás szerint az értelmezést végig befolyásolja az eddig megértett rész, a kontextus és az egyén világismerete.

Az akadályok leküzdéséhez fontos azok mielőbbi észrevétele, mivel minél előbb vesszük észre és kezdjük el a beavatkozást annál nagyobb fejlődés érhető el. (Szántó 2016)

Magyarországon a megkésett, illetve az akadályozott beszédfejlődési kategóriát használunk. Megkésett beszédfejlődés esetén csak időbeli lemaradás van és a beszédmegértésben nincs hiányosság, később a felzárkózik társaihoz a fejlődésben. Még az akadályozott beszédfejlődés esetén expresszív és receptív nyelvi funkciók is érintettek lehetnek, súlyosabb, társuló kognitív részképességzavarral jár és célzott fejlesztés hiányában maradandó károkat okoz. Viszont ez a két kategória nem teszi lehetővé a beszédfejlődési nehézségekkel járó gyermekek pontos kategorizálását.

Az óvodánkba járó gyermeknek számos problémával kell megküzdeniük, amelyek együttesen gátolják a megfelelő beszédfejlődést. Ilyen például a figyelemzavar (szelektív problémák, megtapadás nehézsége, hullámzó és könnyen elterelhető figyelem), a percepció motorium területén megjelenő problémák (Gestált-látás), téri orientációs zavarok (testkép, testséma), nyelvi fejletlenség (artikulációs zavarok, szótalálási nehézségek, nehéz beszédészítés), aktivitási problémák és később kialakuló problémák, gátlás, szorongás. (Hári, Horváth, Kozma, Kócuti 1991) E halmozott sérült gyermekek estében még számos további nehézség jelenik meg a percepció és a szavak, mondatok feldolgozás során. (Pintér 2019) Sokszor a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek érzékszervei bár épek, de azokkal mégsem képesek hibátlanul érzékelni az információkat, tehát a központi idegrendszer nem tudja pontosan feldolgozni az bejövő ingereket. Ez megmutatkozhat a vizuális, auditív, egyensúlyi vagy akár taktilis, kinezetikus rendszerben is, de érintheti akár egyszerre mindegyiket. (Pinczésné 2007)

Kutatásunk egy mérőeszköz, mérőlap validálására koncentrált. Ehhez mérten fogalmaztuk meg két kutatási kérdésünket: 1. Alkalmas-e a mérősor a nem beszélő gyermekek interakciójának, kommunikációs visszajelzéseinek rögzítésére és a visszajelzésük

nyomon követésére? 2. Kiderül-e egy-egy nem beszélő gyermek kommunikációs visszajelzésében a mérősor alapján, mire is reagál, mire is adja az adekvát válaszokat? Erre egy kifejlesztett mérősort alkalmaztunk, ami nem beszélő gyermekek interakciójának rögzítésére szolgál. Ez a mérősor a kommunikáció négy tényezőjét fedi le a gyermek interakciójának nyomon követésére: a mondat- és szövegfonetikai eszközök, a metakommunikáció, a nonverbális elemek és az érzelmi megnyilvánulások. Ezekben belül hoztunk létre alpontokat, például a nonverbális elemeknél, így jelenhetett meg a taps, csettintés, cuppogás és az egyéb hangok. Ezeket az alpontokat kellett a vizsgálati modellünk alapján három megfigyelőnek rögzíteni a mérőlapon, annak fényében, hogy azokra a kiválasztott gyermek adekvát vagy non-adekvát reakciót adott. A kutatás négy fő szakaszra lehet bontani. Az első egyértelműen a mérőlap elméleti kipróbálása volt, tehát mely szempontokat érdemes megfigyelni és azok a szempontok biztosan megjelennek-e a gyermekeink napirendjében. A második szakaszban próbamérések révén egyedül próbáltam ki a mérőeszközt, amely során azt tovább finomítottam, így alakult ki például a vizsgálati modellünk is. A harmadik szakaszban a kidolgozott modell alapján végeztük el a már említett három megfigyelő általi méréseket. Majd ezeket az eredményeket a negyedik szakaszban összegeztük és elemeztük. Vizsgálataink alapján a mérősor megfelelően működött, mivel érthető volt a használata, gyakorlatban tudták is alkalmazni a megfigyelők. Tehát nyomon tudták követni a gyermekek reakcióit a konduktor kommunikációs jelzéseire, azokat jelölték is, illetve szöveges magyarázattal is ellátták.

Összegezve a saját élményeim, a megfigyelők visszajelzései és a kapott eredmények alapján is kijelenthető, hogy a kidolgozott szempontok megfelelőek a beszédértés aktuális állapotának felmérésére, illetve a mérőeszköz alkalmas a nem, vagy alig beszélő gyermekek kommunikációs visszajelzéseinek megfigyelésére.

A kutatás, a mérés, a mérőlap több helyzetben való kipróbálására támaszkodva úgy látom, hogy az eszköz hasznosítható lenne egy óvodás gyermek beszédértésének felmérésére, illetve után követésére, az egyes terápiák, módszerek gyermekre gyakorolt hatékonyságának vizsgálatára. Ezáltal később elképzelhetőnek tartanám az eszköz kipróbálását akár az intézményen belül nagyobb esetszám mellett.

## Irodalom

- Márkus A. (2016): Neurológia. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Pléh Csaba – Lukács Á. (szerk.) (2015): Pszicholingvisztika. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Hári Mária – Kozma Ildikó – Horváth Júlia – Kőköti Márta (1991): A konduktív pedagógiai rendszer hatékony működésének alapelvei és gyakorlata. Nemzetközi Pető Intézet, Budapest
- Szántó Anna (2016) Beszédfeldolgozási folyamatok változásai a fejlesztés függvényében. ELTE BTK, Budapest
- Pinczésné Palásthy Ildikó (2007). A kognitív funkciók zavarai. *Módszertani közlemények*, 47/2., 49–50.
- Pintér Henriett (2019): A mesemondás és a mesebefogadás hatásai az óvodás gyermekekre és a halmozottan sérült cerebrális paresis1-es gyermekek mesélési folyamatainak tipikustól eltérő vonásai (Összegző tanulmány). *Tudomány és Hivatás*, 2019/1.

*A hallgató témevezetője: dr. Pintér Henriett*



**Az augmentatív és alternatív kommunikáció beépítésének lehetőségei  
a konduktív napirendbe**  
Nagy Brigitta

*„Én aztán tudom, milyen az, amikor valakibe egész életében tömik a krumplit. Végző soron a krumpli egy igen kiváló mindennapi étel, változatosan elkészíthető, egyszerű és jó. Gyűlölöm a krumplit! De ezt ki tudhatta volna rajtam kívül?”* (Kálmán 2006, 14.) Az idézett néhány mondat jelentős hatást gyakorolt rám, valamint új szemléletmódot adva a vizsgálatom fókuszában helyezkedett el. A kiemelt gondolatmenet, melyet Sarah Brothers, beszédképtelen hölgy fogalmazott meg, hiteles módon prezentálja, hogy milyen lehet egy kommunikációjában akadályozott ember élete, mikor javarészt mások döntenek helyette, nem képes kifejezni a világ felé saját attitűdjét, gondolatait vagy csupán korlátok közé szorítva tudja megtenni ezt.

A kutatási téma iránti elköteleződésemet az augmentatív és alternatív kommunikációval való kapcsolatba kerülés alapozta meg. A módszert konduktív napirendbe ágyazva, gyakorlati úton figyelhettem meg, először 2019 nyarán egy tábor keretein belül. Konduktorhallgatóként, szakmai gyakorlatom során számos olyan halmozottan sérült nevelttel találkozom, akiknél különböző szintű kommunikációs zavarok jelennek meg társtünetként. A dolgozat kiindulási pontját ezen tényezők formálták. A felállított kutatási kérdések megválaszolása által törekedtem alátámasztani a felvetésem, miszerint az AAK támogatást nyújthat a konduktív nevelésben elért sikerek továbbvitelében.

Az érintett két szakterület állt a kutatásom középpontjában. A konduktív pedagógiát ismerve, nézeteit képviselve vizsgáltam az AAK-t. A módszer kialakulásában bizonyos tudományterületek fejlődésén túl lényeges szerepet játszott, hogy az ENSZ Közgyűlésén, az 1950-es években alapvető emberi jogként megfogalmazódott a kommunikációhoz való jog is. A módszer az Egyesült Államok határait átlépve, napjainkban már világszerte ismert. Hazai megjelenése, elterjedése dr. Kálmán Zsófia nevéhez fűződik. (Kálmán 2006)

Az AAK olyan módja az információcserének, amely kiegészítést vagy alternatívát biztosít a kommunikáció megvalósulásban, az egyénhez igazodva módjában, csatornájában, esetleges segédeszközében eltérő. A Doktornő szavaival élve az AAK *„megmutathatóvá teszi a kimondhatatlant”*. (Kálmán, 2006, 11.)

Cerebrál parietikus, beszédében akadályozottak számára egyaránt megoldásokat kínál mind a fejlődésük, mind az integrációjuk tekintetében. A sérülés mértéke nem jelent akadályt a módszer alkalmazását illetően. A gazdag eszköztára széles lehetőséget kínálva differenciált megoldást teremt az érintetteknek. (Kálmán, 2006)

A beszédfejlődést nem gátolja, mert minden esetben a meglévő kifejezési eszköztárra épít, továbbberősítve a nevelt által alkalmazott jeleket, jelzéseket, gesztusokat, illetve beszédmaradványt és vokalizációs kísérletet. Az oktatás beszélő környezetben zajlik, a hangoztatásra, kiváráásra megfelelő időt teremtve. A kommunikációs diszkrepancia csökkentése a végső cél, mely a nevelt képességeihez igazodva, eltérő szinteken, azonban tudatos jelzések által kialakított kommunikáció tanításával valósul meg, amely egy a társadalom számára elfogadottabb kifejezési formát eredményez. (Kálmán 2006)

A válaszok keresése során széles körben tájékozódva, különböző módszerek alkalmazásával tártam fel a probléma körét. Megfigyeléseket készítettem a fentebb említett tábor keretein belül, melyen részt vettem két éven keresztül. Továbbá hospitáltam egyéni fejlesztéseken, ahol eltérő korosztályú központi idegrendszeri sérültek komplex

fejlesztése zajlott a két módszer jegyeiben. Érintett szülőkkal, valamint öt AAK szakemberrel készítettem interjút, amely a mélyebb szintű ismeretek megszerzésében jelentős szerepet játszott. Mindkét oldalról feltárt személyes tapasztalatok segítséget nyújtottak abban, hogy egy átfogóbb képet kapjak és általa több szemszögből mutassam be a növendékek élethelyzetét, aktuális, illetve korábbi állapotukat. Magyarországi AAK-központban, a Bóné András Augmentatív és Alternatív Kommunikációs Fejlesztő Iskolában végzett munkába, az intézmény szerkezetébe, a tanulók mindennapjaiba betekintést nyerhettem, valamint a területen dolgozó, különböző korosztállyal foglalkozó konduktorokat kérdőív formájában kerestem fel.

A kutatás szempontjából fontos tényezőt jelentett az összeegyeztethetőség a két terület között, a konduktorok nyitottsága a módszer megismerését illetően, továbbá a módszer hatása az érintettek életminősége terén.

Jelentős következtetésként mondhatom el, hogy a konduktív nevelés és az AAK hasonló nézeteket képviselve, számos komponensük tekintetében fedik egymást, ilyen akár a komplex személyiség fejlesztés vagy a holisztikus szemléletmód.

Mindkét metódus esetén nagy hangsúlyt fektetnek, hogy a különböző készség- és képességterületek egy időben, párhuzamosan fejlődjenek. A konduktív nevelés egyik alappilléret jelentő ritmikus intendálás által a mozgás és a beszéd összekapcsolásán túl, sor kerül a tudatosításra, az önellenőrzésre és egyéb kognitív területek bevonására. Ez a komplexitás az AAK célrendszerében is megjelenik.

A konduktív pedagógia önálló életvitelre való nevelés, melynek következtében a tanultak alkalmazása a nevelés folyamán elengedhetetlen. A nap minden pillanatát kihasználva újabb és újabb egyéni célok valósulnak meg. Ezen a téren is találkozik a két szakterület, hiszen az AAK sem csak a tanórákat, foglalkozásokat tekinti oktatási, nevelési közegnek.

A konduktív programban jelenlévő létfontosságú elemeit megtartva, az eredeti koncepciónak megfelelően, meg lehet találni azt az utat, hogy hozzáillesszünk egy kiegészítő, támogató módszert. A kommunikációs zavarok mellett még más tekintetben is támogatást nyújthat neveltjeinknek az AAK. A megismerési, tanulási folyamatokban szintén támpontot adhat. Különböző csatornákat bevonva, a feldolgozandó információ több megerősítéssel egyszerűbb elmélyülést eredményezhet, ami egy halmozottan sérült nevelt esetén nagy jelentőséggel bír. Biztonságérzet kialakításáról is beszélhetünk, hiszen megoldást kaphat a növendék a megértés és az önkifejezés mélyebb szinteken történő megvalósulásban. Valós kommunikáció jöhet létre, ami az indítékszegénységet és a frusztrációt csökkenti, valamint sikerélményhez vezet.

A megkérdezett szülők a módszer alkalmazása óta pozitív változásokat tapasztalnak gyermekükön. A kutatásban résztvevő, területen dolgozó konduktorok válaszaiból is megállapítható, hogy a kérdőívet kitöltők magas arányban nyitottan állnak a kérdéskörhöz, mind a módszer megismerését, valamint alkalmazását illetően. Számos visszajelzés érkezett, hogy gyakoriak a különböző szintű kommunikációs problémák neveltjeik között.

Több kezdeményezést látok szakmai gyakorlatom során ezen problémák kiküszöbölésére. Újabb célokat lehetne elérni kibővítve, rendszerbe építve, tovább erősítve ezt a vonalat. A kutatás továbbviteli lehetőségeként a módszer alkalmazható lenne intézetünkben, gyakorlati megvalósulásának vizsgálata eltérő korosztályú gyermekek esetén a konduktorok közreműködésével.

A realitás talaján maradva, tisztán látom, hogy rengeteg munkával és számos átszervezéssel járna az esetleges bevezetés, azonban célszerűnek tartom megvizsgálni az elgondolást az elérhető sikerek fényében.

Tapasztalataim ahhoz a megállapításhoz vezettek, hogy minden esetben a nevelthez igazodva szükséges megválasztani az ideális utat és megteremteni a lehetőséget akár egy nem beszélő számára is, hogy döntéseket hozhasson, befolyással legyen az életére, és ne nőjön fel még egy Sarah Brothershez hasonló gyermek olyan módon, miszerint nem tudja senki más rajta kívül, hogy gyűlöli a krumplit...

*A hallgató témavezetője: dr. Túri Ibolya*

## **Szülői attitűdvizsgálat iskoláskorú mozgássérült tanulók befogadásáról**

Hodász Kata

### **Bevezetés**

A fogyatékossgal élő személyek társadalmi integrációja napjaink egyik legfontosabb megoldandó feladatai közé tartozik. A 2019/2020-as tanévben Magyarországon megközelítőleg 2,5 ezer súlyos és halmozottan fogyatékos gyermeket láttak el fejlesztő nevelés-oktatás keretében 101 településen, 132 intézményben. (KSH 2020)

Az integrációnak a nevelés-oktatás területén különösen kiemelkedő funkciója van, mivel minél fiatalabb életkorban tapasztalja meg egy kisgyermek az emberek sokszínűségét, találkozik olyan gyermekekkel, akiknek adottságai, lehetőségei mások, felnőttként annál gazdagabb lesz értékrendszere, valamint nyitottabban fog fordulni a különböző fogyatékossgal élő személyek felé.

Számottevőnek találok azt a gondolatot, miszerint a sikeres együttnevelés megvalósulásának egyik feltétele, hogy nem az adott gyermekben kell keresni az eredménytelenség okait, hanem az őt körülvevő környezetben. A hatékony együttnevelés megvalósulásában számos tényező bír kiemelkedő jelentőséggel. Ide tartozik többek között a gyermek, illetve az oktatási intézmény mikro- és makrokörnyezete is: az atipikus fejlődésű gyermek családja, a pedagógusok, szakemberek csoportja, a gyermekek, illetve az ép fejlődésű gyermeket nevelő szülők csoportja. (Marton 2019)

A Semmelweis Egyetem Pető András Karán végzett tanulmányaim során, a képzés sajátosságából eredően, közelebbről is bepillantás nyerhettem mozgássérült gyermekek életébe, illetve a családjukat, szüleiket érintő nehézségekbe, a felmerülő problémákba, félelmekbe. Több hazai és külföldi irodalommal találkoztam, melyekben sérült fejlődésmentű gyermek családi elfogadásáról és neveléséről, valamint az itt jelen lévő szülő-gyermek kapcsolat sikerességéről, dilemmáiról tanácskoztak. Számos kutatás született, amely a sajátos nevelési szükségletű gyermeket nevelő szülők attitűdjét, magatartását vizsgálja, viszont ritkábban lelünk olyan tanulmányra, amely által a többi szülő véleményébe, szemléletébe, illetve ennek változásába kapunk betekintést. (Marton 2019) Többek között a kutatási téma hiánya keltette fel érdeklődésemet a többségi általános iskolába járó ép fejlődésű gyermeket nevelő szülők attitűdjének vizsgálatára.

## **A kutatás célja**

A kutatásom elsődleges célja, hogy azokat a pedagógiai tényezőket, szülői félelmeket, aggodalmakat, illetve nehézségeket feltárjam, amelyek ismerete elősegítheti a dominánsan mozgássérült gyermekek integrált/inkluzív nevelését vállaló többségi iskolákba járó ép fejlődésmentű gyermekek és szüleik érzékenyítését a sikeres együttnevelés érdekében. Tájékozódni szerettem volna arról is, hogy milyen ismeretekkel rendelkeznek a szülők, milyen tapasztalataik vannak a mozgássérült gyermekekről, hogyan vélekednek az együttnevelésről, illetve az ezzel kapcsolatban felmerülő nehézségekről. Továbbá képet szerettem volna kapni arról, hogy a kutatásban résztvevő szülők milyen arányban rendelkeznek azokkal az attitűd komponensekkel, amelyek megléte elengedhetetlen a mozgássérült gyermekek sikeres együttneveléséhez. Céлом volt végül, hogy ráirányítsam a figyelmet a szülők attitűdjének, a szülő–iskola kapcsolatának fontosságára, a szülői részvétel meghatározó szerepére az együttnevelés gyakorlatában. Céлом a továbbiakban, hogy kutatásommal előkészítsem, illetve motiváljam a szülőket, valamint gyermekeik részére ismeretterjesztő-, társadalmi szemléletformálást elősegítő programok tervezését.

## **Hipotézisek**

Az előzetes szakirodalmi tájékozódásom és célkitűzéseim alapján az alábbi kutatási hipotéziseket állítottam fel:

H1: Feltételezem, hogy a vizsgálatban résztvevő fővárosi köznevelési intézménybe járó gyermekek szülei reális, megfelelő ismeretekkel (kognitív komponens) rendelkeznek a mozgássérült gyermekeket és az őket érintő problémákat illetően. Feltételezem, hogy a kognitív komponens megfelelő módon segítheti a szülők bekapcsolódását és elköteleződését az együttnevelés mellett.

H2: Feltételezem, hogy az affektív komponens bár kis létszámú szülői csoport körében, de jelen van olyan módon, amely megnehezíti az együttnevelés sikerét.

H3: Az ép fejlődésű gyermekek szülei szerint a többségi intézmények még nem kellően felkészültek az integráció feltételeinek objektív összetevői szempontjából az integrációra/inklúzióra. Feltételezem, hogy a szülők az objektív összetevők közül a nem megfelelő intézményi felkészültséget jelölik meg leginkább.

H4: Feltételezem, hogy a szülők többsége nyitott arra, hogy tudatosan bővítse ismereteit a hatékony együttnevelés megvalósulásáról, az integráció/inklúzió feltételeiről, illetve érdeklődő az eddigi pozitív és negatív tapasztalatok irányába (viselkedési komponens).

## **Kutatási helyszín, kutatásba bevont személyek**

A szakdolgozatom alapját képező kutatás adatfelvétele 2019 áprilisában zajlott. A mintaválasztás során olyan iskolát választottunk ki, ahol tudomásunk szerint a vizsgálat időszakában nem tanultak integráltan mozgássérült gyermekek. A kutatás helyszíne a Budapest XII. kerületi városmajori Kós Károly Általános Iskola volt.

Kutatásom fókuszában többségi általános iskolás tanulók szüleinek fogynakosság-gal élő gyermekekkel szembeni attitűdjének vizsgálata, valamint az azzal összefüggést mutató faktorok feltérképezése áll. Így a kutatás célcsoportja a szülők voltak. A vizs-

gálati mintába 100 fő első, második, negyedik osztályos ép mozgásfejlődésű gyermeket nevelő szülő került.

### **Kutatási módszer**

A szakdolgozatomhoz kapcsolódó empirikus kutatás során a szülők nézeteit, attitűdjét kvantitatív kutatási eszköz segítségével, az írásbeli kikérdezés, ezen belül a kérdőíves felmérés által terveztem megismerni.

Az alkalmazott eszköz Tenk Miklósné Zsebe Andrea először 1998-ban indított kutatásának kérdőíve volt. (Zsebe 2009)

A három attitűdkomponenst (kognitív komponens, affektív komponens és a viselkedési komponens) alapul véve a kérdések három fő faktor köré épültek, a következő szempontok feltérképezése történt:

- I. Kognitív komponens – Tapasztalatok és ismeretek tartalma – 4 kérdés;
- II. Affektív komponens – Az előítéletesség szintje – 4 kérdés;
- III. Viselkedési komponens – A nyitottság, érdeklődés mértéke – 3 kérdés.

A kérdőív nyolc zárt (pl. van-e esetleg családjában mozgássérült gyermek? Igen – Nem) és három nyílt (pl. mit gondol, miben más egy mozgássérült gyermek?) kérdésből áll.

### **Kutatási eredmények**

A következőkben kutatási eredményeim főbb pontjait emelem ki. A vizsgálat eredményei alapján megállapítottam, hogy bár a válaszadó szülők többnyire csak egyszeri alkalommal találkoztak mozgássérült személlyel, illetve csak 16%-uknak van ismerettségükben, családjukban mozgássérüléssel élő gyermek, tehát nincsenek közvetlen tapasztalataik, 56%-uk mégis reálisan, pontosan meg tudta fogalmazni azt, hogy miben más egy mozgássérült gyermek. A szülők 51%-a megfelelő ismeretekkel rendelkezik azzal kapcsolatban is, hogy milyen valódi, hosszútávú nehézségekkel járhat egy 6–10 éves korú mozgássérült gyermek életvitele. Ez a két eredmény igazolja, hogy a vizsgálatban résztvevő szülők több mint a felénél jelen van a kognitív komponens, amely támogatja a szülők hatékony részvételének növelését az együttnevelés mellett. Így első hipotézisem beigazolódt.

A kérdőívet kitöltő szülők csupán 17%-a véli úgy, hogy az együttnevelés megvalósulása semmilyen változást nem idézne elő gyermeke osztályközösségében. Így 83%-uk látja úgy, hogy az osztályközösségben átmeneti vagy komoly, megfoghatatlan változást idézne elő egy mozgássérült gyermek érkezése. Előfordulhat, hogy a szülőkben a tartós, esetleg az átmeneti változástól való félelem alakulhat ki, mely esetlegesen elutasító magatartást válthat ki. Az eredmények összesítésekor megállapítottam, hogy egy szülő sem gondolja azt, hogy gyermeke fejlődésében, iskolai teljesítményében hátrányt okozna egy mozgássérült tanuló jelenléte az osztályközösségben. Összességében a szülők többsége úgy érzi, hogy egy mozgássérült gyermek állandó jelenléte gyermeke osztályközösségében, illetve az együttnevelés megvalósulása valamilyen változást eredményezne saját gyermeke életében, fejlődésében. Így a fenti adatok alapján második hipotézisem is beigazolódt.

A kutatásban résztvevő 100 szülőből 67 fő az együttnevelés sikeres megvalósulásának akadályát az iskolai környezet tárgyi hiányosságáiban látja. A szülők 96%-a az

akadálymentesítés megoldatlanságát emelte ki, mely jelentős problémákat, nehézségeket okozna egy mozgássérült gyermek számára. Az objektív feltételek közül kiemelték továbbá a speciális eszközök, taneszközök meglétének fontosságát is. A szülők 96%-a a tényezők megoldása nélkül elképzelhetetlennek találja a sikeres együttnevelés megvalósulását. A fent leírt adatok alapján második hipotézisem is beigazolódott.

A válaszok összesítésekor örömmel állapítottam meg, hogy a szülők igen magas aránya, 82%-a szívesen venne részt az iskolában olyan előadáson, ahol a mozgássérült gyermekek sikeres együttneveléséről, sikeresen megvalósított programokról és az elfogadás lehetőségéről hallhat. Emellett kiemelném, hogy 97%-uk engedélyezné gyermeke számára is, hogy részt vegyen mozgássérült gyermekekkel közösen szervezett iskolai és iskolán kívüli programokon. Így megállapíthatom, hogy negyedik hipotézisem beigazolódott, mivel a szülők összességében nyitottak az együttnevelést illetően, továbbá készek új ismereteket szerezni mozgássérült gyermekek fogadásáról, befogadásáról.

### **A kutatási eredmények alapján levonható következtetések**

Eredményeim alapján a szülők legnagyobb hányada nem rendelkezik sajátélményen alapuló, közvetlen tapasztalattal a mozgássérült gyermekek, személyek, illetve az eredmények összegzésekor azonban megállapítottam, hogy a kérdőívet kitöltő szülők között magas arányban vannak jelen olyanok, akik reális ismeretekkel, tudással rendelkeznek a mozgássérültség definíciójáról, azokról a nehézségekről, amelyek egy 6-10 éves korú mozgássérült gyermek életvitelét érinthetik. Ez az adat azt igazolja, hogy napjainkban, a 21. században a szülők más úton, közvetett módon is szerezhetnek ismereteket, az embereknek számos lehetőségük van közvetett tapasztalatra szert tenni, ismereteiket bővíteni könyvek, számítógép, televízió segítségével. A kognitív komponens megléte, a közvetlen és a közvetett tapasztalatok együttesen segíthetik a szülőknél a fogadás, majd a sikeres befogadás megvalósulását.

Pozitívnak tekinthető, valamint elősegítheti az együttnevelés megvalósulását, hogy a szülők több mint a fele szerint saját gyermeke fejlődésében előnyt jelentene egy mozgássérült gyermek állandó jelenléte az osztályban. Többen fogalmaztak meg előnyöket is az együttnevelésből adódóan, többek között, hogy ennek megvalósulása növelné gyermekük empátiájának kialakulását, illetve pozitívan hatna a gyermekek személyiségfejlődésére.

A szülők válaszaiból kiderült, hogy határozott félelmük, aggodalmuk oka az objektív, tárgyi feltételek meglétének hiánya, az iskola épületének problémás megközelíthetősége.

A kutatás eredményei alapján nagyon bizakodók lehetünk, mivel a sikeres együttnevelés megvalósulásának fontos „láncszeme” a megfelelő szülői attitűd, mely az eredmények alapján igen pozitív. A sikeres fogadás, befogadás alapjai és feltételei kialakulóban vannak.

### **A kutatás hasznosíthatósága**

A kutatás által bepillantást nyerhettem a szülők nézeteibe, félelmeibe, javaslataiba az ép fejlődésmentű és mozgássérült gyermekek együttnevelését érintő kérdésekkel kapcsolatosan. Ennek szakmai és társadalmi jelentősége abban rejlik, hogy a vizsgálati eredmé-

nyek ráirányíthatják a figyelmet arra, milyen jelentőséggel bír a szülő szerepe az együttnevelés gyakorlatában, illetve milyen kiemelkedő az ő véleményük figyelembevétele.

A kutatásom eredményei segítséget nyújthatnak az adott iskolának, illetve más intézményeknek is, a meglévő gyakorlataik felülvizsgálatára, azon feltételek megvalósítására, amelyek a szülők többsége szerint nélkülözhetetlenek az inklúzió megvalósulásához.

Kiemelem az akadálymentesítés megvalósulásának fontosságát is, valamint a további tárgyi tényezők pótlását. A fogyatékossgal élők beilleszkedését jelentősen megnehezíti a tárgyi feltételek hiánya. A szülők többsége szerint a speciális eszközök, taneszközök biztosítása is nélkülözhetetlen. Véleményük szerint ezen objektív feltételek megvalósulása nélkül az együttnevelés nem kivitelezhető.

A korábban említett tárgyi feltételek megvalósulása mellett hangsúlyoznám a pedagógusok szerepének fontosságát. A pedagógusok tevékenységkörének és kompetenciáinak bővülnie kell az egyre újabb és újabb társadalmi elvárások és oktatáspolitikai elvek szerint. Fontos lenne már a többségi pedagógusképzés során olyan gyakorlatorientált kurzusokon, foglalkozásokon részt venniük a hallgatóknak, amelyek során jó gyakorlatokat ismerhetnek meg, valamint mélyebben is tanulmányozhatják az inklúzió lehetőségeit. Eredményes volna továbbá, hogy minél több sajátélményen alapuló tapasztalatszerzésre kapjanak lehetőséget az együttneveléssel kapcsolatban.

Fontos a társadalmi felelősségvállalás, valamint szemléletformálás elengedhetetlen mivolta. A fogyatékossgal élő gyermekek valós fogadása, majd befogadása, az együttnevelés sikeres megvalósulása hozzájárulhat a társadalom értékrendszerének, nézetrendszerének gazdagításához, valamint megújításához, formálásához is. Megfelelő pedagógiai ráhatással a társadalmi befogadás, elfogadás mértéke növelhető, a társadalmi szemléletformálás pozitív változása elősegíthető.

A kutatásom eredményei is alátámasztják, hogy a szülők, illetve feltételezem, hogy a többségi társadalom is igényli az olyan előadásokat, programokat, ahol a mozgásérültek helyzetéről, az együttnevelésről, valamint ennek lehetőségeiről, feltételeiről szerezhetnek ismereteket. Fontos lenne, hogy mind a szülők és gyermekeik, mind a pedagógusok és a további szakemberek jól megtervezett, átgondolt felkészítő programokon vehessenek részt. A kutatásom eredményei motiválhatják ezeknek a programoknak a megvalósulását, akár a Semmelweis Egyetem ismeretterjesztő program-sorozatának keretein belül is.

## Irodalom

KSH (2019, 2020) Oktatási adatok

Marton Eszter (2019): A szülő és az iskola kapcsolata, szerepe a sikeres együttnevelés megvalósításában. Doktori disszertáció. ELTA Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest

Zsebe Andrea (2009): Szülői attitűdök az együttnevelésben. *Budapesti Nevelő*, 45/IV. szám, 100–112.

Zsebe Andrea (2019) A társadalmi érzékenyítés a sikeres befogadó nevelés záloga. In: A konduktív pedagógia kézikönyve. Budapest, 385–398.

*A hallgató ténavezetője: dr. Tenk Miklósné dr. Zsebe Andrea*

## Cerebrális parézissal élő és normál fejlődésmentű gyermekek executive funkcióinak összehasonlítása

Kalló Lilla

Szakdolgozatom normál fejlődésmentű és cerebrális parézissal élő gyermekek executive funkcióit vizsgálja. Kutatásom során összehasonlítottam, hogy van-e, illetve milyen mértékű különbség van a tipikus és az atipikus fejlődésmentű gyermekek executive (végrehajtó) funkcióinak működési minősége között. A kutatásomat az inspirálta, hogy ez executive funkciók széleskörűen befolyásolják az egyén életminőségét és életvezetését, valamint korábbi kutatások szerint a korai perinatalis károsodás következtében ezek a funkciók veszíthetnek minőségük szintjéből. Ezen ismeretek hatására felvetődött a kérdés, hogy a cerebrális parézissal élő gyermekek fejlődésmentete valóban eltér-e a normál fejlődésmentű gyermekekéhez képest az executive funkciók működésének tekintetében, illetve valóban szignifikánsan rosszabbul teljesítenek-e a végrehajtó funkciók működését igénylő feladatokban a neurotipikus fejlődésű gyermekekhez képest. Ezen kívül vizsgáltam, hogy a cerebrális parézissal élő egyes gyermekek teljesítménye és eredménye a végrehajtó funkcióit tesztelve hogyan függ össze a gyermek perinatalis anamnézisével és diagnózisával. Lényegesnek tartom, hogy a pedagógusok, ezen belül a konduktorok is bővebb ismeretekkel rendelkezzenek az executive funkciókról, amely következtében könnyebben fel tudják ismerni az esetleges hiányosságokat, fel tudják mérni a fejlesztést igénylő részfunkciókat. A szélesebb körű megismerés következtében tudatosan és kiemelten tudjanak foglalkozni ezen funkciók fejlesztésével egyéni és csoportos szinten.

Az executive funkció kifejezés egy gyűjtőfogalom, ami egy többdimenziós szerkezet megnevezésére utal, amely több kognitív folyamatot (gátlás, munkamemória és kognitív flexibilitás) foglal magába. Ezeknek a folyamatoknak az együttes működése jelentős szerepet tölt be a magasabb rendű kognitív folyamatokban, lehetővé teszi a célorientált, tudatos viselkedést. Az executive funkciók támogatják a célok szem előtt tartását, a figyelem fenntartását, a zavaró körülmények kizárását, figyelmen kívül hagyását, a frusztráció tolerálását, az eltérő viselkedések lehetséges következményeinek megfontolását, a tapasztalatokra való reflektálást és a tervezést. Szerepet játszik a megváltozott környezethez, helyzetekhez való rugalmas alkalmazkodásban.

Kutatásomat kutatásszervezési nehézségek miatt kisebb populáción végeztem el; 15 fő cerebrális parézissal élő és 15 fő normál fejlődésmentű, 6–12 éves iskolás gyermek executive funkcióit vizsgáltam. Vizsgálati eszközként az M-Wisconsin kártyaszortírozó eljárás online verzióját használtam, amely az executive funkciók mérésére gyakran alkalmazott neuropszichológiai teszt. A vizsgálatomban a nullhipotézisem a következő volt: a cerebrális parézissal élő gyermekek csoportja és a normál fejlődésmentű gyermekek csoportja között nincsen szignifikáns különbség az executive funkciókat tekintve. Alternatív hipotézisem a következő volt: a cerebrális parézissal élő gyermekek csoportja és a normál fejlődésmentű gyermekek csoportja között szignifikáns különbség van az executive funkciókat tekintve. Az eredmények elemzése által megállapíthatóvá vált, hogy mind a három mutató esetében jelentős mértékű különbséget mutat a medián és az átlag percentilis érték a normális fejlődésmentű és a cerebrális parézissal élő gyermekek csoportjának eredményei között. A két csoport eredményeit a kétmintás t-próba segítségével vettem össze. A kétmintás t-próba igazolta a két csoport közti különbséget, ennek tekintetében az alternatív hipotézisem



állta meg a helyét, a nullhipotézist elvettem. A vizsgálatunk során a cerebrális parézissel élő gyermekek csoportjában minden vizsgált mutató tekintetében alacsonyabb érettségi szintet találtunk az executive funkciókban. A gyermekek anamnézisére, diagnózisára és a teljesítményükben való összefüggések megfigyelése során azt sikerült megállapítanom, hogy az enyhébb perinatalis károsodás jobb kimenetelt enged meg a végrehajtó funkciók fejlődésében, kevésbé károsítja a végrehajtó funkciókat, míg egy súlyosabb perinatalis károsodás jelentős, komoly mértékben károsítja a végrehajtó funkciók fejlődését. Az azonos vagy hasonló anaemnezissel és diagnózissal rendelkező gyermekek teljesítmények vizsgálata nem mutatott rá arra, hogy a különböző sérülés szerinti alcsoportok és az egyének teljesítménye között lenne egyértelmű séma, összefüggés. Ennek kutatását gondolnám tovább lehetőségként nagyobb létszámú csoportokkal, olyan alcsoportokat kialakítva, melyben nagyobb figyelmet kap az egyének kiválasztása során a perinatalis anamnezisük és a diagnózisuk.

Kutatásom egyik célja, hogy az executive funkciók fejlesztésének fontossága minél szélesebb körben elterjedjen a fejlesztő pedagógusok, konduktorok körében. Ezért fontosnak tartok olyan további kutatásokat, melyek a pedagógusok, konduktorok executive funkciókra vonatkozó fejlesztő munkáját támogatná. Például kifejezetten a végrehajtó funkciók csoportjába tartozó funkciók fejlesztését szolgáló feladatgyűjtemény megalkotása. Mivel a figyelemhiányos hiperaktivitás zavar (ADHD), valamint az autizmus spektrum zavar is a prefrontális kéreg fejlődési rendellenességei közé tartozik, így az ilyen diagnózissal rendelkező gyermekek egyén specifikusabb fejlesztését is lehetővé teszi az executive funkciók tudatos fejlesztésére kiterjedő szemléletmód.

*A hallgató témavezetője: dr. Gergev Gyurgyinka*

## A Semmelweis Egyetem Pető András Kar hallgatóinak munkái Pintér Henriett

A képzés kurzusai alkalmasak arra, hogy a projektmunkákra, szemináriumi dolgozatokra, a tématervezésekre alkotó módon tekintsenek a diákok. Ezek írásbeli szövegalkotási műfajok, melyek csiszolása, formálása publikálásra alkalmassá teszi készítője művét. Három olyan munkát közlünk, amelyet hallgatók készítettek kurzuskeretek között. Az első két munka Gyermek- és ifjúságirodalom feladat során született – szövegek elemzésére tervezett – tanórai feldolgozások, a harmadik mű egy mese. Bízván lelkes olvasóinkban, olyan inspiratívok lesznek számunkra ezek az olvasmányok, hogy remélhetőleg következő számunkban írókként üdvözölhetjük őket. Kívánok örömteli élményt az írásokhoz!

### GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGIRODALMI MŰVEK HALLGATÓK ÁLTAL KÉSZÍTETT, TANÓRÁRA TERVEZETT ELEMZÉSEI

#### Lázár Ervin Szegény Dzsoni és Árnika című gyermekregényének órai feldolgozása Dombi Anna

**Téma:** Lázár Ervin: Szegény Dzsoni és Árnika című művének feldolgozása

**Időtartam:** 10 tanítási óra

**Korosztály:** 10–11 éves gyerekek (4. osztály)

**Előkészület:** „történet/életút térkép” és a szereplők elkészítése

**Az órákon szükséges eszközök:** bábok, színes ceruzák, papírok, ragasztó, jelmezek

**Szervezési formák:** csoportos, egyéni, páros feladatok

#### Az órák felépítése, feladatok

##### 1. óra

**Bevezető óra:** Kicsoda Lázár Ervin?

**Cél:** a szerző megismertetése, a többi óra megalapozása, kedvcsinálás a mese olvasásához.

**Az óra menete:**

Az óra kezdetén még nem kell kinyitniuk a könyvet a gyerekeknek. A helyükön ülve figyeljenek, miközben elmondjuk, hogy kiről lesz szó a továbbiakban. Még mielőtt ráhangolódásként felolvasnánk a Csukás István által írt jellemzést Lázár Ervinről, rajzlapokat osztunk mindenkinek. Megkérjük a gyerekeket, hogy majd rajzolják le milyennek képzelik az író arcát a felolvasott szöveg alapján.

*„nagy bajuszú, rozmárbajuszú, harcsabajuszú, lelógó varjúsárnybajuszú író, aki el szokott beszélgetni nemcsak az árnyékokkal, hanem a madarakkal, lovakkal, képzelődő kisfiúkkal, vagy saját képzelt teremtményeivel: Mikkamakkával és Berzsiánnal, Ló Szerafinnal és Aromóval.”*

Hagyunk egy kis időt a rajzok elkészítésére. Miután végeztek megmutathatják egymásnak, majd az író valódi arcképet is kivetítjük.

**Kérdések a szöveggel kapcsolatban:**

- Szerintetek milyen ember lehetett Lázár Ervin? (néhány külső és belső tulajdonság felsorolása →következtetések csak)
- Nektek van-e képzeletbeli barátotok? Mi a neve, hogy néz ki?

A tankönyvből Lázár Ervin életének hangosan történő felolvasása. Mondatonként haladunk, egyesével olvasnak a gyerekek. Majd a fontosabb részleteket kigyűjtik, olyan módon, hogy a már elkészített arckép köré írják az információkat pl.: az általa írt könyvek címe. Az elkészült munkát az óra végén beragasztják a füzetükbe.

Az általunk elolvasni, feldolgozni kívánt mese rövid ismertetése következik: „Lázár Ervin meséje a becsületes szegény legényről, a jószívű királykisasszonyról, a hirtelen haragú királyról, a gonosz boszorkányról és egy jószágos tündérről szól. Szegény Dzsoni feleségül veheti Árnikát, de előbb el kell jutniuk Csodaországba, hogy a Hétfejű Tündér megszabadítsa őket a Százarcú Boszorka gonosz varázslatától.” (OFI Olvasókönyv 4. évfolyam)

**Kérdések a szöveggel kapcsolatban:**

- Szeretitek-e a tündérmeséket? Miért? Van kedvencetek?
- Milyen hely lehet Csodaország? Hogy képzelitek el?

**Házi feladat:**

Rajzoljátok le a képzeletbeli barátotokat és a hozzá kapcsolódó kedvenc történeteket is írjátok le! Ha nincsen, akkor Lázár Ervin egyik saját képzeletbeli teremtményéről készítenek rajtot.

## 2. óra ELSŐ FEJEZET

amelyben egy mese írására szövetkezünk,  
és a főszereplőket is megismerjük

**Cél:** a történet vizualizálása, auditív figyelem fejlesztése.

**Az óra kezdése:**

Az előre elkészített „életút térkép” és a szereplőkről mintázott figurák behozása, majd azok táblára felerősítése. Így a mese olvasása során velük együtt vándorolunk a térképen mi is. A király és Árnika bábuk elővétele és a kastélyba helyezése.

Az első fejezet felolvasása következik. A gyerekek hallgatni fogják, valamint követik a tekintetükkel a szöveget. Mielőtt elkezdenénk, kérdéseket teszünk fel, amiket le kell írniuk a füzetükbe, majd meg kell válaszolniuk, miközben figyelnek a történetre is.

**Szövegértést fejlesztő feladat:**

- Ki Árnika?
- Hogy hívják a királyt?
- Mit csinált a király, ha mérges lett?
- Meddig kellett elszámolnia a főszámolnoknak?
- Mi az a Haragország?
- Miért jöttek a lovagok?
- Mit mondott a király, kihez fogja feleségül adni a lányát?
- Mi lett a lovagok sorsa?

Válaszok megbeszélése, ellenőrzés, majd egy kis eszmecsere az alábbi kérdésekről.

**Kérdések:**

- A szüleitek szoktak mérgesek lenni? Mit csinálnak akkor?
- Hamar megharagszotok másokra? Milyen lehet Haragország?
- Volt váratlan fordulat a fejezetben? Meglepett titeket, hogy nem a lovagok egyike kapta meg a hercegnőt?

- Mit gondoltok a királyról és a gondolkodásmódjáról? („A lánya majd ahhoz megy férjhez, akit megszeret.”)

**Házi feladat:**

Írjatok egy rövid tündérmesét, amelyben meg kell, hogy jelenjenek az alábbi szavak: hercegnő, király, Haragország, kacska, lovagok.

**3. óra**

**MÁSODIK FEJEZET**

amelyben szegény Dzsoni, a világ legszabadabb embere a Százarcú Boszorkával viaskodik

**Cél:** elgondolkodni a boldogságról és magunkról.

**Az óra kezdése:**

A szegény Dzsoni bábu a Százarcú Boszorka kunyhójához érkezik a térképen. Meg lehet kérdezni a gyerekeket, hogy szerintük mi fog történni ebben a fejezetben az alcím alapján.

**Feladatok:**

Majd a fejezet elolvasása után két csapatra osztjuk az osztályt. Az egyik csoportban a szegény Dzsonik lesznek, a másikat a Százarcú Boszorkák alkotják. Akár be is lehet öltözni, ha van időnk.

|  |   |
|--|---|
| Szegény Dzsonik  | Százarcú Boszorkák  |
| Mit gondoltok Dzsoniról?<br>Szerintetek mi az igazi gazdagság/szabadság?<br>Fontos, hogy mindig vidámak legyünk?<br>Ha valaki segítséget kér szoktatok segíteni?<br>Ti elfogadtátok volna a kincset? | Miért rossz a boszorkány?<br>Mit tudtatok meg a boszorkányról?<br>Milyen, ha valakinek száz arca van?<br>Jó lehet azzá változni, akivé csak akarsz? Ti mivé változnátok?<br>Szereted azt, aki vagy? |

A kérdések csoportban történő megbeszélése után játék következik. A Boszorka csapat felkészít egy boszorkát, akinek meg kell győznie a Dzsoni csapat egy Dzsoniját, hogy álljon a szolgálatába. A kincs helyett lehet mást ígérni a szolgálatért cserébe pl.: édességet, játékokat.

**Házi feladat:**

Otthon olvassátok el a szüleitekkel együtt a következő fejezetet!

1. feladat: Írjátok ki belőle az általatok viccesnek talált vagy esetleg nem értett szavakat, kifejezéseket és gondolkodjatok rajta, hogy mit jelenthetnek!
2. feladat: Röviden jegyezzétek le a történeteket!

**4. óra**

**HARMADIK FEJEZET**

amelyben szegény Dzsoni lába is meg szíve is nagyot nyilallik

**Cél:** emlékezőképesség fejlesztése, önálló történetmesélés gyakorlása, beszélgetés a szeretetről.

**Az óra kezdése:**

A Szegény Dzsoni és Árnika bábu kastélyba helyezése. A gyerekek kikérdezése arról, hogy milyen szavakat gyűjtöttek, azok átbeszélése. (pl. nyilallik, ripsz-ropsz, ukmukfukk, ríkat, kiviharta magát, ökelme, kifundálta, csimbókos, behemót.)

**Feladatok: 1.** Ellenőrző kvíz játék játszása. A gyerekek által olvasott fejezetből kérdések: Milyen állattá változott a boszorkány?

- a. medve
- b. kutya
- c. farkas

Melyik a helyes sorrend?

- a. farkas, vihar, fatuskó
- b. vihar, farkas, fatuskó
- c. fatuskó, farkas, vihar

Milyen tört el Szegény Dzsoninak?

- a. keze
- b. lába
- c. karja

Ki segített Dzsoninak eljutni a kastélyba?

- a. Árnika
- b. Östör király
- c. Százarcú boszorkány

Mit csinált Árnika az erdőben?

- a. virágot szedett
- b. Dzsonit kereste
- c. gombát szedett

Miért nyilallott Dzsoni szíve?

- a. szomorú lett a lába miatt
- b. szerelmes lett Árnikába
- c. fel kell adnia a szabadságát

Mennyi ideig kell Szegény Dzsoninak vándorolni ahhoz, hogy feleségül vehesse Árnikát?

- a. fél évig
- b. egy évig
- c. két évig

**2.** Páros munka: Írjátok meg hogy kezdődhetett a királylány napja, egészen a Dzsonival való találkozásáig! 10 percet kap minden kis csapat. Miután mindenki készen van, fel lehet olvasni a munkákat.

**3.** Beszélgetés a szeretetről. „Az emberek, ugye, hamar megszeretik egymást? – Hát ki így, ki úgy. De nem az a fontos, hogy gyorsan vagy lassan, hanem az a fontos, hogy a szeretet igazi-e. – Van nem igazi szeretet is? – Az nincs. Csak olyan van, hogy két ember azt hiszi, szereti egymást, pedig dehogy. – De Árnika meg szegény Dzsoni nem „pedig dehogy”, ugye? – Majd kiderül. – Miből? – A cselekedeteikből.” Ti hogyan éreztetitek másokkal, hogy szeretitek őket? Milyen lehet az igazi szeretet?

**Házi feladat:**

Gyakorlati feladat adása: a héten mindenki próbáljon meg segíteni a szüleinek, tetteikkel mutassa ki a szeretetét! Minden nap tegyetek valami jót és jegyezzétek le azt a füzetetekbe!

## 5. óra

### NEGYEDIK FEJEZET

amelyben egy gonosz varázslat történik, és sajnos egy icipicit szegény Dzsoni szeretete is megrendül

**Cél:** vizuális és auditív figyelem, kreativitás fejlesztése.

**Az óra kezdése:**

Az Árnika bábu a kastélyban marad, Dzsoni bábu pedig a Százarcú Boszorka kunyhójához érkezik. A következő fejezet meghallgatása magnóra felvett szöveggel. A gyerekek a helyükön ülve hallgassák a történetet, szemükkel követve a mese sorait a tankönyvben!

**Feladatok:**

1. Páros munka: a történetből kivágott mondatok sorbarendezése. Nyomtatott részletek összekeverése, borítékban megkapják a kis cetliket a gyerekek.

a. De abból aztán nem esztek! Szegény Dzsoni az enyém lesz. Azt a kacsa-macska farkát, változzatok azon nyomban kacsává!

b. Hát ahogy ott ül, látja ám, hogy megbolydulnak a kacsák a vízen.

c. Szegény Dzsoni leült egy fonott karosszékbe, a lány finomabbnál finomabb jégbe hűtött szörpöket adott neki, pecsenyét rakott eléje, hófehér kenyeret.

d. Fehér lett szegény Dzsoni, mint a fal, ijedten verdesett a szíve a mellében.

e. Egyik nap te leszel a kacsa, és szegény Dzsoni az ember, másnap meg fordítva.

Eléldegélhettek így a világ végéig is.

f. Így aztán elindultak a kastély felé vezető úton, elmentek jó messzire, nézték, hátha föltűnik a távolban egy kicsi kis pont, nő, nődögél, s egyszer csak előttük áll szegény Dzsoni.

g. Árnika is visszaváltozott, talán még szebb volt, mint annak előtte, visszaváltozott Östör király is.

h. Alighogy ez átvillant a fején, egy útkanyarulat mögött egy gyönyörű házikót pillantott meg. Csillogott-villogott a ház, pálmák meg eukaliptuszok nőttek az udvarán, s az udvar közepén egy kristálytisza vízű szökőkút muzsikált.

i. A Boszorka megint próbálkozott a farkas ordítással meg a tuskó trükkal is, de most Dzsoni résen volt, átugrotta a tuskót, és egykettőre kiért a Százarcú Boszorka területéről.

2. Árnika és Dzsoni kacsa báb készítése. Az osztály két csoportra osztása. A lányok a lány kacsát a fiúk pedig a fiú kacsát fogják elkészíteni.

Szükséges eszközök: fehér tollak, 2 db fehér kesztyű, 4 db fekete gomb, sárga textil festék, csillámpor, kis korona, kis kalap, folyékony ragasztó, 2 db fehér hungarocell kacsa test.

**Házi feladat:**

Két feladat közül választhatnak:

a. Ki lehet az a Hétfejű Tündér? Hogyan képzelitek el? Készítsetek saját bábót otthon. (Bármilyen kézműves technika alkalmazható, a szülők segítsége is igénybe vehető!)

b. Írjatok egy fogalmazást Szegény Dzsoni kalandozásairól! (maximum 15 mondat) Mit csinálhatott hat hónap alatt? Vajon kikkel találkozhatott?

## 6. óra

### ÖTÖDIK FEJEZET

amelyben Ipiapacsról, a hírhedett rablóról kiderül, hogy szerencsére nagyszerű gömbérzéke van

**Cél:** közösen gondolkodni arról, hogy ki miben tehetséges, kreativitás fejlesztése, kooperáció, közös gondolkodás.

#### **Az óra kezdése:**

A házi feladatok ellenőrzése. Az összes munka bemutatása. Közben a Szegény Dzsoni és Árnika bábut elindítjuk az úton a Hétfejű Tündérhez. Az összes tündér báb felkerül a táblára, a szerelmesek útjának végső céljaként. A gyerekekkel közösen készített kacsa bábok a tanári asztalra készítése.

#### **Feladatok:**

1. Gondolatébresztés: mi történhet ebben a fejezetben? Mi lehet az a gömbérzék?

2. Még mielőtt elolvassánk a fejezetet, az abból kiválasztott szavakkal megírjuk közösen, hogy szerintünk mi történhetett. Az egész osztály együtt dolgozik. A szavak felkerülnek a táblára, hogy mindenki jól lássa. Fontos, hogy a történetünkben az összesnek szerepelnie kell.

A szavak:

- rabló
- tizenhárom
- vasketrec
- dinnye
- focilabda
- pandúrkapitány
- Szegény Dzsoni SC

3. A tényleges fejezet megismerése, összehasonlítása az általunk írttal: magnóra felvett szöveget hallgatnak meg a gyerekek. Hasonlóságok, különbségek keresése. A kacsa bábok felvétele a kézre. A tanár egyik kezén Árnika kacsa, a másikon Dzsoni kacsa. A hallgatott fejezet történéseit figyelembe véve változtatja, hogy melyik kacsa bábót húzza elő a háta mögül. A fejezet végighallgatása után az új szereplőink bábjait feltesszük a táblára Dzsoni és Árnika mellé.

4. Beszélgetés, körkérdés: kinek hogy tetszett az elolvasott fejezet? A saját történetünk vagy az író által kitalált a jobb? Mi lehet a tanulság? („Mindenki egyedi és tehetséges!”) Ki miben tehetséges? Mindenki mondjon valamilyen tevékenységet, amit szeret csinálni és ügyesnek érzi magát benne!

#### **Házi feladat:**

Rövid fogalmazás írása arról, hogy ki mi szeretne lenni, ha felnő. (maximum 10 mondat) Külön lapra írják!

## 7. óra

### HATODIK FEJEZET

amelyben Rézbányai Győző többször is megsértődik, de aztán túljárnak az eszén

**Cél:** érzelmi intelligencia fejlesztése.

### ***Az óra kezdése:***

A házi feladatként elkészített fogalmazások beszédese. Árnika kacsa kitevése az asztalra (ezzel jelezve, hogy ebben a fejezetben ő marad a kacsa). Szegény Dzsoni és Árnika bábu egy rétre érkezik. A réten egy új szereplő bábja várja őket, aki nem más, mint Rézbányai Győző. Vele foglalkozunk a továbbiakban.

### ***Feladatok:***

1. Még a fejezet elolvasása előtt, szerepjáték: a tanár belehelyezkedik Győző figurájába. Felveszi a személyiségét és a gyerekeknek is elmondja, hogy ő Győző szerepét ölti majd magára. Az lesz a feladatuk, hogy minél több tulajdonságot gyűjtsenek össze a tanár által megformált szereplőről, kérdések feltevésével. (Lehetséges felvett pozíció: összefont karok, mogorva, durcás, sértődött arckifejezés. Rövid válaszok adása a gyerekek kérdéseire.)
2. Miután a tanár „visszaváltott” tanárrá, a gyerekek által összegyűjtött tulajdonságokat felírja a táblára. Közös megbeszélés. Milyenek ismertétek meg Győzőt? Szerintetek min kellene változtatnia? Mit gondolhat magáról? Szívesen barátkoznátok-e vele?
3. A fejezet közös elolvasása. Együtt haladunk, mindig más olvas. A tanár közben figyel a helyes artikulációra, valamint a hibát is javít. Ezután szövegértést fejlesztő és gondolkodásra készítő kérdések feltevése következik.
  - a. Tényleg olyan a Győző, mint ahogy megismertük a szerepjáték során?
  - b. Mit tettek Dzsoniék? Mit eszeltek ki Árnikával?
  - c. Sikertült megváltoznia?
  - d. Milyen jó tulajdonságokat mondott Győzőre Dzsoni? („kedves, okos”)
  - e. Miben segített nekik Győző?
  - f. Merre lakik a Hétfejű tündér?

### ***Házi feladat:***

Játékos, elgondolkodtató feladat: Győző „tulajdonság” boltot nyitott, miután Árnikaék továbbálltak. Nála mindenféle tulajdonságot lehet kapni és bármilyet le lehet adni. Gondolkodjatok el rajta, hogy milyen tulajdonságokat van, amit szívesen otthagynátok és milyen másokra cserélnétek le! (pl. sértődés – kedvesség).

## **8. óra**

### **HETEDIK FEJEZET**

amelyben a tizenkét nagyon testvérrel találkozunk, és Árnika jól leteremti őket

**Cél:** együttműködés, kooperáció fejlesztése.

### ***Az óra kezdése:***

A Dzsoni és Árnika bábu az életút térképen egy házikóhoz érkezik. Dzsoni kacsa kitevése a tanári asztalra. Az új szereplők bábjainak elővevése. A fejezet elolvasása, a gyerekek olvasnak. Egymást jelölik ki, aki olvasott mondhatja a következő olvasó nevét.

### ***Feladatok:***

Kooperációs játékok:

1. A gyerekek maguk közül kiválasztanak valakit, aki kimegy a teremből. Addig a többiekkel elrejtünk a teremben egy tál csokoládét. Visszahívjuk azt, akit kiküldtünk és bekötjük a szemét egy kendővel. A feladat az lesz, hogy a gyerekek különböző instrukciókat adva, elvezessék a bekötött szemű társukat az édességekkel teli tálhoz.



2. Miután megkerült a tál azzal lesz a következő feladat. (A csokik már kibontott állapotban vannak.) A tanár elővesz egy óriás csipeszt, amely hosszabb mint a gyerekek karja. Instrukció: a teremben mindenkinek kell kapnia a csokiból, viszont csak a csipessel lehet hozzányúlni, és egyből meg kell enni. (Rávezetés az együttműködésre, a cél az hogy mindenki másnak adjon a csokiból és ne magának vegye ki.)

3. Beszélgetés: hogy éreztétek magatokat a játékok közben? Vajon miért játszottuk ezt a két játékot? Hogyan kapcsolódik a fejezetünkhöz? Mit tanultatok belőle? Fontos az együttműködés?

**Házi feladat:**

Fogalmazás írása: van testvéretek? Ha igen, akkor írtok le, hogy miket szoktatok együtt csinálni. Ha viszont nincs, akkor képzeljétek el, hogy mit csinálnátok közösen. (min. 5 mondat).

## 9. óra

### NYOLCADIK ÉS EGYBEN UTOLSÓ FEJEZET

amelyben minden jóra fordul, és a Százarcú Boszorka százegyedik arcát is megismerjük

**Cél:** megtanulni, hogy mindenki változhat, szeretet.

**Az óra kezdése:**

Mindkét kacska a tanári asztalon, előttük a Dzsoni és Árnika bábok. A terem elsötétítve, néhány helyen LED lámpások, halk zene szól. A tanár pedig beöltözik Hétfejű Tündérnek, úgy várja a gyerekeket. A mese utolsó fejezetét a tanár olvassa fel, még tanárként. A történet befejezése alatt nem vált szerepet.

**Feladatok:**

1. Szerepjáték: Ha ti ott állnátok a Tündér előtt mit kérnétek tőle? A tanár a Tündér bőrébe bújik. Mindenki elmondhatja a kívánságát.

2. Ezután a tanár visszaváltozik, kivilágosítja a termet, a lámpásokat lekapcsolja, leveszi a Tündér jelmezt és felteszi a Százarcú Boszorka képét a táblára. A gyerekek addig gondolkodtató feladatokat kapnak: adtatok volna próbatételeket Dzsoninak és Árnikának a Tündér helyében? Mi lett volna akkor, ha a szerelmesek kacsák akarnak maradni? Hogyan élnek tovább? Mindenki írja le a válaszát a füzetébe.

3. A válaszok megbeszélése után a Százarcú Boszorkányról beszélgetünk tovább. Ki emlékszik milyen volt a történet elején a boszorka? Most milyen lett? Tulajdonságainak felírása a táblára az illusztráció mellé. Gondoltátok volna, hogy meg fog változni? Ti mit tettetek volna a visszaváltozott emberek helyében?

4. Vajon mi lehet a fejezet tanulsága? A szeretet tényleg képes megváltoztatni embereket? Emeljétek ki a szövegből azt a részt, ami erre a következtetésre utal!

**Házi feladat:**

A következő órára az egész történetet nézzék át, hogy emlékeztek.

A kedvenc jeleneteket illusztráljátok!

## 10. óra

### ÖSSZEGZÉS/ÖSSZEFOGLALÁS

**Cél:** a mese tanulságainak megfogalmazása, a szereplők utolsó áttekintése és a történet összefoglalása.

*Az óra menete:* játékos feladatokkal történő összefoglalás.

**Feladatok:**

1. Az összes szereplő neve egy kalapban. Ki vagyok én játék? Egy valakit kiválasztunk, aki húz a kalapból és találgatnia kell, hogy ki lehet ő. A többiek válasza igen vagy nem lehet az általa feltett kérdésekre.
2. Ki mondta? A történet főbb szereplőinek felismerése a meséből kiragadott mondataik alapján. Egyéni feladat.
  - Ne haragudjatok, ha azt mondtam volna, hogy kutya teremtette meg kutyák, de kutya mérges voltam. (Östör király)
  - Azt a kacska-macska farkát! (Százarcú Boszorkány)
  - Jaj, te szegény, hiszen te eltörted a lábad. (Árnika)
  - Pénzt vagy életet! (Ipiapacs)
  - Dehogynem vettél észre! Láttál már messziről. Csak nem akartál velem találkozni. El akartál kerülni! (Rézbányai Győző)
  - Én sírok, de örömben. (A tizenkettedik testvér)
  - Beszéljetek csak, mit szeretnétek? (Hétfejű Tündér)
  - Soha nem jutott eszébe, hogy meg is szerethetne végre valakit, sohasem jutott eszébe, hogy végre segítsen valakin? (Szegény Dzsoni)
3. Beszélgetés: kinek mit adott a történet? Mik a legfontosabb dolgok, amiket megtanultatok a meséből?
  - a. a feltétlen szeretet megváltoztat
  - b. a hűség fontos minden kapcsolatban
  - c. másoknak jó segíteni
4. Kirakó játék: a gyerekek által készített illusztrációk kiválogatása, laminálása és összevágása darabokra. A gyerekek csoportokra osztása, így kell kirakniuk a nekik adott darabokat, majd közösen a helyes időrendi sorrendbe kell állítaniuk a képeket.
5. Élékszobrok alkotása, a kirakóson ábrázoltakat felhasználva. Az előző csapatoknak megfelelően, minden csapat egy adott jelenetbe beáll és megdermed. A többieknek ki kell találniuk, hogy a szoborcsoport melyik mozzanatát ábrázolhatja a történetnek.

**Reflexió, értékelés:**

A gyerekek értékeljenek: hogy tetszett nektek a mese? Mit visztok belőle magatokkal? Melyik szereplő volt a legkedvesebb számotokra? Melyik játékos feladat volt a legszórakoztatóbb?

*A mese utóélete:* lehetőség van a színdarab megtekintésére az Operettszínházban.

**Mátyás király történeteinek tanórai feldolgozása**  
Kitzvéger Szabina

**Téma:** Mátyás az igazságosztó

**A témához választott művek:**

Csukafogta róka

Mátyás király és a kis kakast felosztó szomszéd

Hogyan ajándékozott Mátyás király?

Gergely juhász kanala  
Mátyás király és a kutyák  
Mátyás király mögbünteti a gazdag embört  
Mátyás király és a fiatal bíró  
Mátyás király meghúzta a határt  
Hogyan vigasztalta mög Mátyás királ az öregöket  
és hogy szomorította mög a fiatalokat?  
Mátyás király napszámba dolgozik  
Mi van legtöbb a világon?

### **A művek rövid összefoglalása**

1. Csukafogta róka: Volt egy szegény varga, aki kiment a patak szélére horgászni. Egyszer csak észrevette, hogy egy róka és egy csuka úgy összeverekedtek, hogy össze is gabalyodtak. A varga megfogta őket, hogy elvigye Mátyás királyhoz jutalomért cserébe. Palotához érve két ór is kérte jutalmának felét, azért cserébe, hogy beengedte őt. Mikor a királyhoz ért száz suhogós mogyoró botot kért, amit a király nem értett. Elmondta neki, hogy a két ór miatt neki már nem jár semmi a jutalomból, mert eligérte nekik. A király a két órát ezután megjutalmazta az 50-50 mogyoróbottal és a szegény vargának pedig adott egy tál aranyat.
2. Mátyás király és a kis kakast felosztó szomszéd: Volt egy ember, aki kitüntetés akart kapni, ezért elküldte a kakasát Mátyás királynak. Ő elfogadta a kakast azzal a feltétellel, hogy az az ember is ott lesz az ebéden, aki küldte a kakast és majd szétosztja azt igazságosan. Ez az ember sokáig gondolkodott, de a szomszédját küldte el maga helyett. Az ebéden szétosztotta a kakast, a király kapta a fejet, a királyné kapta a nyakat, a két fiú kapta a szárnyat, a két lány kapta a lábat, a többit pedig maga elé rakta. A király nagyot nézett, nem hitte volna, hogy ilyen okos az ember, majd mikor megtudta, hogy ő nem az az ember, aki valójában küldte a kakast, akkor neki adta a kitüntetést és még meg is ajándékozta.
3. Hogyan ajándékozott Mátyás király? Egyszer egy szegény ember talált egy nagy tököt, amit elvitt Mátyás királynak. Kapott érte aranyat, annyit, hogy tudott venni két ökröt, így már négy ökörrrel szánthatott. A szomszédban lévő gazdag ember kérdezte, hogy honnan van a két ökör, majd elmesélte neki. Ő is vitt Mátyás királynak egy szép csikót, majd Mátyás a nagy tököt adta neki cserébe, hiszen tudta, hogy neki nincs szüksége pénzre.
4. Gergely juhász kanala: Gergely juhász meghívta Mátyást vacsorára, aki azt parancsolta mindenki kapjon kanalat, kivéve Gergely. Ő kitepte a kenyere belét és azzal megette a levest, majd a kanalát is és azt mondta: „huncut, aki nem eszi meg a kanalát”. Mátyás megjutalmazta, de azt mondta nem kell neki a zsák arany, inkább egy májusi eső, mert annak mindenki örül.
5. Mátyás király és a kutyák: Volt egy szegény ember, akinek nem volt semmije, de meg akarta ajándékozni a királyt. Elvitte neki a kutyáját, amiért cserébe kapott egy kincstárnokot és meggazdagodhatott. A szomszéd gazdag ember ezt meghallotta és összegyűjtött egy falka kutyát, amit elvitt Mátyás királyhoz. A király tudta, hogy ő a gazdag szomszéd és azt mondta neki elkésett, hisz egyszer volt Budán kutyavásár.
6. Mátyás király mögbünteti a gazdag embört: Rongyos ruhában és kocsival járta a falvakat Mátyás, amikor eltört az egyik kereke. Elvitte megcsináltatni, de esteledett, így szállást kért egy gazdag embertől, aki elutasította. Aztán szállást kért egy szegény

embertől, aki adott neki egy szénabálán. Másnak a szegény ember vitte az istállóba a bálát és talált benne egy zsák aranyat, először nem értette hogyan, csak azután tudta, hogy a király megbüntette a gazdag embert.

7. Mátyás király és a fiatal bíró: Mátyás király rendetlenséget látott az egyik faluban és megkérdezte ki itt a bíró. Egy fiatal fiú volt, megkérdezte Mátyás, hogy miért nem az apja, amire azt felelték nem való ő bírónak. Kiadott egy feladatot a fiatal bírónak, aki elszomorodott és elmesélte apjának. Az apa elrendezte másnapra a feladatot és a király kilökte a fiút, hogy az apja való bírónak nem pedig ő.

8. Mátyás király meghúzta a határt: Szék Bonchidával viszályban volt, így Mátyás király meghúzta kardjával a határt, azóta nem volt veszekedés.

9. Hogyan vigasztalta mög Mátyás király az öregöket és hogy szomorította mög a fiatalokat? Mátyás király az egyik faluban látott egy pár öreg és egy pár fiatal cselédet. Azt tervezte ki, hogy kicseréli őket este. A fiatal lány cseléd mellé berakta az öreg férficselédet és a fiatal fiú cseléd mellé berakta az öreg nőcselédet. Reggel az öreg férficseléd nagyon megörült, hogy fiatal lett a felesége, a fiatal cselédlány pedig megijedt, hogy az ura milyen idős lett. Az idős nőcseléd szintén megörült, hogy milyen fiatal lett a férje és a fiatal cseléd fiú megijedt, hogy a felesége milyen öreg lett reggelre. Mátyás ezen jót nevetett és örült, hogy a két öregebb cselédet megvigasztalhatta.

10. Mátyás király napszámba dolgozik: Járt a falukat Mátyás és az egyikben épp egy házat építettek, beállt ő is. Majd megszakadt, a többiek csak kinevették, mert nem tudta, hogy hogyan kell napot lopni. Eltelt a hét és a pallér nem fizetett eleget, amikor Mátyás ezt szóvá tette, azt mondta, hogy naplopó volt. Nem sokkal később Mátyás kiment oda, már nem álruhában és a pallér hiába bizonygatta, hogy rendesen kifizeti a munkásokat, Mátyás megbüntette, de a naplopókat is.

11. Mi van legtöbb a világon? Mátyás és az urak azon gondolkodtak, hogy miből van a legtöbb. A bolond közbeszólt, hogy szerinte orvosból. Beküldték egy szobába, hogy gondolkozzon és ott halottnak tette magát. Ekkor az urak elkezdtek mondani, mit lehetne csinálni és miután az utolsó is elmondta a bolond felugrott és megkérdezte Mátyást, hogy ha ennyi orvos van a palotában, akkor a világban mennyi lehet.

Feladatok az adott műhöz/művekhez

## 1. óra

**Téma:** Előzetes kérés alapján a gyerekek utána olvasnak Mátyás királynak, hogy miért volt igazságos, ha szeretnének, még népmeséket is nézhetnek. Ezen az órán mondom el, hogy milyen meséket vagy mondákat fogunk megnézni és milyen sorrendben. Ezt a sorrendet fel kell írniuk a füzetbe, minden órán egyet fogunk alaposan megnézni és átbeszélni. Ezen az órán megnézünk egy népmesét, a Mátyás király és a vadkörtefát, majd kérdések és feladatok alapján elemezzük azt. (szöveget is kiosztok közben)

**Célok:** a gyerekek aktív részvétele az órán, a kíváncsiságuk felkeltése a témával kapcsolatban, ráhangolódás Mátyás királyra

**Feladatok:** 1. feladat: a népmese végighallgatása, közben figyelni arra, hogy miért volt igazságos Mátyás (ha szükséges még egyszer meg lehet nézni és hallgatni a mesét). 2. feladat: Van-e a népmesében idegen szó, ha igen húzd alá színessel. (ez után megbeszéljük őket képek segítségével) 3. feladat: Padtársatokkal közösen válaszoljatok a következő kérdésekre a szöveg alapján: a) hány évet foglal magába a mese? b) Kie lett a vadkörtefa végül? (kisebbik falué) c) Savanyú vagy édes a fa gyümölcse? (savanyú)

Házi feladat: a gyerekek olvassák el a Csukafogta rókát

## 2. óra

**Téma:** Csukafogta róka népmese elemzése. Felolvassuk óra elején, ha szükséges, de ez a lépés elhagyható a házi feladat miatt. Átbeszéljük, hogy miről szólt a népmese és mi volt a tanulsága, majd kérdések és feladatok alapján elemezzük azt. Ismeretlen szavak megbeszélése képek segítségével.

**Célok:** a gyerekek aktív részvétele az órán, emlékezet és szókincs fejlesztése

**Feladatok:** 1. feladat: Válaszoljatok a kérdésekre: a) Ki mit kapott ajándékul? b) Hogyan tett igazságot Mátyás? c) Ti hogyan tettetek volna igazságot? d) Ti a gazdag ember helyében mit tettetek volna és miért? 2. feladat: Csapatmunka. Álljatok 5 fős csapatokba és a csapatok beszéljék meg egymás között, hogy melyik csapat melyik részt játssza el! Ha megvan beszéljék meg a csapatok külön külön, hogy ki lesz a róka, ki a csuka, ki a szegény ember, ki a gazdag ember és ki lesz a király. Ha ez is megvan, gyakorolják el. Erre összesen 15 perc van, majd elő kell adniuk a csapatoknak közösen egymás után sorrendben.

**Házi feladat:** rajzoljanak le egy jelenetet a meséből és olvassák el a Mátyás király és a kiskakast felosztó szomszédot.

## 3. óra

**Téma:** Mátyás király és a kis kakast felosztó szomszéd népmese. Óra elején felolvassuk a mesét még egyszer. Átbeszéljük a tartalmát és feladatok alapján elemezzük azt. Ismeretlen szavak megbeszélése képek segítségével.

**Célok:** a gyerekek aktív részvétele az órán, emlékezet és szókincs fejlesztése

**Feladatok:** 1. feladat: Válaszolj a kérdésekre! a) Kik azok a személyek a történetben, akik fontos szerepet játszanak? b) Ki, milyen testrészt kapott a vacsorán? c) Miért azt a testrészt kapták az illetők? 2. feladat: Találj ki te is egy felosztási lehetőséget és írd le a füzetedbe! 3. feladat: Folytassátok úgy a mesét, hogy nem a szomszéd megy el az ebédre, hanem az az ember, aki tényleg a kakast ajándékozta a királynak! Olvassátok fel utána a megoldásokat!

**Házi feladat:** (Kiosztok mindenkinek egy kakast, amit ki kell színeznii.) Színezzétek ki a kakast, amit adtam és vágjátok úgy szét, ahogy a mesében szétosztotta a szomszéd! Olvassátok el a Hogyan ajándékozott Mátyás király? című népmesét.

## 4. óra

**Téma:** Hogyan ajándékozott Mátyás király? című népmese elolvasása egyszer, majd feladatok alapján ennek elemzése. Ismeretlen szavak megbeszélése képek segítségével.

**Célok:** a gyerekek aktív részvétele az órán, emlékezet és szókincs fejlesztése

**Feladatok:** 1. feladat: a) Hogyan ajándékozott Mátyás király? b) Mennyi pénzt adott a király a szegény embernek? c) Hogyan nézhetett ki a tök? d) Szerinted tanulhatt ebből a gazdag ember vagy igazságtalannak gondolhatta Mátyás király jutalmát? 2. feladat: Beszéljétek meg, hogy ki szerint volt igazságos Mátyás király és ki szerint nem. Érveljétek, hogy bebizonyítsátok az igazságot! Ha mindenki egy véleményen van, akkor beszéljétek meg miért döntött így mindenki.

**Házi feladat:** rajzoljátok le a szegény embert és a tököt. Figyeljétek a tök méretére! Olvassátok el a Gergely juhász kanalát!

## 5. óra

**Téma:** Gergely juhász kanala című népmese megbeszélése és a feladatok alapján a tartalmának rögzítése. Ismeretlen szavak megbeszélése képek segítségével.

**Célok:** a gyerekek aktív részvétele az órán, emlékezet és szókincs fejlesztése

**Feladatok:** 1. feladat: a) Hova hívta meg Gergely a királyt? b) Mit kért a király? c) Mivel evett Gergely? d) Milyen tréfát mondott a juhász? e) Miért lehet a juhászt jószívűnek, becsülendőnek nevezni? 2. feladat: Te mit tettél volna Gergely helyében, elfogadtad volna a jutalmat, vagy te is inkább közérdekű jutalmat kértél volna? 3. feladat: Az esőt itt tényleg esőként kell érteni vagy van más jelentése is? 4. feladat: A szövegben szereplő két lehetőségen kívül még mivel, hogyan ehette volna meg a levest?

**Házi feladat:** Olvassátok el a Mátyás király és a kutyák című népmesét!

## 6. óra

**Téma:** Mátyás király és a kutyák című népmese elolvasása egyszer és megbeszélése. Feladatok megoldása és idegen szavak megbeszélése az előző órákhoz hasonlóan.

**Célok:** a gyerekek aktív részvétele az órán, emlékezet és szókincs fejlesztése

**Feladatok:** 1. feladat: a) Hogyan lett gazdag a szegény ember? b) Miért adott Mátyás király ilyen nagy jutalmat? c) Miért hívhatjuk a szegény embert önzetlennek? d) Milyen melléknevekkel tudod illetni a gazdag embert? 2. feladat: Volt már hogy te is tettél valamilyen önzetlen cselekedetet? Ha igen, mit? 3. feladat: Milyen közmondás vagy szólás van elrejtve a szövegben? Mit jelenthet szerinted?

**Házi feladat:** Írj még 5 közmondást a füzetedbe és magyarázd meg mit jelent! Olvasd el a Mátyás király mögbünteti a gazdag embört.

## 7. óra

**Téma:** Mátyás király mögbünteti a gazdag embört című népmese elolvasása egyszer, majd rövid tartalmának megbeszélése, valamint idegen szavak kikeresése és megbeszélése az előző órákhoz hasonlóan.

**Célok:** a gyerekek aktív részvétele az órán, emlékezet és szókincs fejlesztése

**Feladatok:** 1. feladat: a) Miért kért szállást Mátyás király és e közben hogyan volt felöltözve? b) Ki adott neki szállást és hol? c) Mit talált a szegény ember másnap reggel? d) Hogyan jött rá, hogy mi történt? 2. feladat: Te adtál volna szállást egy idegen, koszos ruhás embernek? Ha igen, miért, ha nem, miért? 3. feladat: Álljatok két csapatba, az egyik csapatba az álljon, aki szerint érdemelt büntetést a gazdag ember, a másikba az álljon, aki szerint nem érdemelt volna büntetést. Érveljetek egymás ellen, próbáljátok meggyőzni a másik csapatot a saját gondolataitokról.

**Házi feladat:** Találjátok ki egy büntetést a gazdag embernek! Olvassátok el Mátyás király és a fiatal bírót!

## 8. óra

**Téma:** Mátyás király és a fiatal bíró című népmese elolvasása egyszer és tartalmának megbeszélése, majd az ismeretlen szavak kikeresése és megbeszélése az előző órákhoz hasonlóan.

**Célok:** a gyerekek aktív részvétele az órán, emlékezet és szókincs fejlesztése

**Feladatok:** 1. feladat: a) Kit tartott Mátyás a történet elején bírnak valónak? b) Milyen feladatot adott a király a fiatal bírónak? c) Ki oldotta meg a feladatot? d) Mi lett a fiatal

bíróval? 2. feladat: Te hogyan oldottad meg volna a feladatot? 3. feladat: Szerinted gonosz volt a király a fiatal bíróval, ha igen, akkor miért, ha nem, akkor miért?

**Házi feladat:** Gyűjts mellékneveket a királyra, a fiatal bíróra és az idősebb bíróra! Olvasd el a Mátyás király meghúzta a határt!

### 9. óra

**Téma:** Mátyás király meghúzta a határt című rövid történet elolvasása, ismeretlen szavak megbeszélése.

**Célok:** a gyerekek aktív részvétele az órán, emlékezet és szókincs fejlesztése

**Feladatok:** 1. feladat: a) Miről szól a történet röviden? b) Egy szóval fejezd ki a tartalmát, 2. feladat: két csapatra osztódjatok szét és írjátok meg a mesét minimum 10 mondatosra! 3. feladat: a térkép segítségével keressétek meg a két települést!

**Házi feladat:** Olvassátok el a Hogyan vigasztalta mög Mátyás királ az öregöket, és hogy szomorította mög a fiatalokat?

### 10. óra

**Téma:** Hogyan vigasztalta mög Mátyás király az öregöket és hogy szomorította mög a fiatalokat? című mese elolvasása egyszer és tartalmának megbeszélése, majd idegen szavak kikeresése és azok megbeszélése.

**Célok:** a gyerekek aktív részvétele az órán, emlékezet és szókincs fejlesztése

**Feladatok:** 1. feladat: a) Milyen kapcsolatban voltak a cselédek? b) Miért tette ezt a cserét a király? 2. feladat: A szöveg alapján honnan származhat ez a népmese? Indokold meg! 3. feladat: Szerintetek vicces volt, vagy sem, amit a király tett? Érveljetek egymással!

**Házi feladat:** Találj ki egy hasonlóan tréfás viccet a 4 cseléddel, valamint olvasd el a Mátyás király napszámba dolgozik című népmesét!

### 11. óra

**Téma:** Mátyás király napszámba dolgozik című népmese olvasása, idegen szavak kigyűjtése és a mese rövid tartalmának megbeszélése.

**Célok:** a gyerekek aktív részvétele az órán, emlékezet és szókincs fejlesztése

**Feladatok:** 1. feladat: a) Milyen munkába állt be a király? b) Meddig dolgozott? c) Igazságosan bánt vele a munkáltatója? 2. feladat: Volt már, hogy lebuktál, hogy füllentettél? Ha igen megbántad? 3. feladat: Milyen büntetést adhatott a király a naplopóknak, hogy soha többet gondoljanak a munka közbeni pihenő tartásra? 4. feladat: Játsszátok el a történetet az egész osztállyal! Válasszátok ki, hogy ki, milyen szereplő lesz, majd improvizálva játsszátok el!

**Házi feladat:** Az előző órán átvett anyagokból írjátok egy oldalas fogalmazást, hogy szerintetek Mátyás mennyire volt igazságos! Saját gondolataitokat írjátok le, nincs rossz és jó vélemény!

### 12. óra

**Téma:** Fogalmazásokat mindenki felolvassa és mindenkiét megbeszéljük, majd aki egy véleményen van, azokat egy csoportba osztom az utolsó ezzel kapcsolatos feladat miatt.

**Célok:** a gyerekek aktív részvétele az órán, emlékezet és szókincs fejlesztése

**Feladatok:** Csoportokban fogtok dolgozni, a feladat az lesz, hogy minden csapat mellékneveket gyűjt a királyra, majd a melléknevekből és az asztalra rakott lapon lévő

szavakból alkot egy rövid mesét Mátyás királyról, majd valaki a csapatból a legvégén felolvassa.

**Házi feladat:** Következő órán II. Rákóczi Ferencet fogjuk venni, aki szeretne, utána nézhet szorgalomból, de nincs kötelező házi feladat.

## HALLGATÓI MESE

### Csuri a csiga Gazdag Flóra meséje

Gyönyörű nyári napra virradt a tisztás apraja, nagyja. A pici állatkák, a rovarok, de még a pókok is örvendezve kivonultak a nap sugaraiban lubickolni. Csak Csuri ücsörgött magányosan egy fa tövében, ahol az árnyék betakargatta csupasz testét. Bánatos szemekkel figyelte, ahogy a többi csiga elcsúszik mellette, hogy belekóstoljanak a harmatos fűbe és levelekbe, amíg meg nem száradnak. Iparkodni kellett! A nap igazán fényesen ragyogott ahhoz, hogy hamar elpárologjanak a friss vízcseppek.

- Gyere velünk, Csuri! - invitálták a kis csigák. - Ha sietsz, neked is jut a finom harmatból!

De Csuri csak a fejét rázta.

- Nem megyek, mert melegem lesz! - tiltakozott. - Nektek van hová bújnotok a tűző nap elől, de nekem nincsen ilyen szép házikóm.

- Ugyan Csuri, nézd a jó oldalát! Nem kell ilyen nehéz súlyt cipelned télen-nyáron, sokkal gyorsabban megy a csúszás! - próbálkozott az egyik csigalány felvidítani, de mindhiába. Csuri csak bánatosan ingatta tovább a fejét.

- Annyira szépek a minták a házaitokon, úgy tetszenek a csíkok, a foltok, mindenki olyan különleges... - irigykedett. - Nekem nincs hol laknom.

Bár a többi csiga megsajnálta Csurit, mégsem tudtak mit kezdeni vele. Lehetetlennek bizonyult felvidíteni, és bizony sietni is kellett, mielőtt felszáradt volna a reggeli harmat. Így végül csupán csendesen tovacsúsztak.

Csuri halkan könnyezni kezdett, ahogy figyelte, milyen vidáman csemegéznek a társai. Alig bírta levenni a szemét a házukról, úgy csillogtak a napfényben!

- Nem baj... - dűnnyögte magában aztán. - Keresek magamnak én is egy lakhelyet. Csak nem lehet olyan nehéz...

Útnak indult. Ment, mendegélt, amennyire csak a kicsi csiga ereje bírta, mígnem egy nagy földkupachoz nem ért, amely közepén egy lyuk tátongott. Végre Csuri is elmosolyodott.

- Ez aztán a kedves lakhely! - örvendezett. - Nyirkosnak nyirkos, piszkosnak piszkos, de legalább könnyen el tudok benne rejtőzni.

Már épp bebújt volna a lyukon a csigafiú, amikor is egy giliszta dugta ki a fejét.

- Hát te meg ki vagy és mit akarsz itt? - kiáltott rá. Csuri úgy megrémült, hogy legurult a kupac tetejéről. Szerencsére nem esett baja, pici volt a túrás.

- Bocsánat az illetlenségért, nem akartam zavarni... - méltatlankodott. - Én csupán egy házat keresek magamnak.



- Lakhatsz itt, ha gondolod - egyezett bele a giliszta -, de vigyázni kell, mert jön a vakond!

Csurinak még visszakérdezni sem volt ideje, mert hirtelen hangos szuszogás ütötte meg a fülét. A giliszta rémülten bukott vissza a földkupac mélyére, a kis csiga pedig csak tehetetlenül kapkodta a fejét. Ő nem volt elég gyors, hogy időben elbújhasson, várta, mi fog vele történni. Egyszer csak megjelent a nagy, zsémbes, bajszos vakond és mérgesen a kis csigára nézett.

- Jó-ó na-napot ki-ki-kívánok! - dadogta Csuri, majd nyelt egy nagyot - ön lenne a vakond?

- Bizony én! No, gyorsan mondd, mit szeretnél, mielőtt feltalállak falni! - kiáltott rá.

- Jaj, kérem ne bántson, én nem tudtam, hogy ez a maga otthona! - könyörgött remegve a kis csiga.

A vakond csak sóhajtott.

- Na jó, megkegyelmezek neked, de csak mert ma jó napom van. Aztán meg ne lássalak itt még egyszer!

- Igenis, értettem! - mondta a csiga, és sietve elspurizott egy másik otthon után kutatni.

Nem kellett sokáig kajtatnia, a közeli kertben hamar megpillantott egy nagy, falécekből összetákolt házat, aminek még teteje is volt. Széles vigyorra húzta a száját, és habozás nélkül becsúszott. Rongyos, de annál kényelmesebb és puhább szőnyeget is terítettek a házikó padlójára. Kész luxus - gondolta magában.

Az új kuckó bár viszonylag sötét volt belülről, a léceken keresztül beszűrődő napfény épp elegendőnek bizonyult a csiga számára. Ahogy teltek az órák, egyre melegebb lett az idő, azonban az árnyék kellemes hűvösséget biztosított Csurinak. Már majdnem elbóbiskolt, mikor ismét hangos szimatolásra lett figyelmes. Körültekintően kukucskált ki a házikó bejáratán, és megpillantott egy szőrös kutyust, aki abban a pillanatban nedves orrával böködni kezdte a kis betolakodót.

- Ejnye, no! Ne csináld már! - kérlelte Csuri, a kutyus pedig felkapta a fejét.

- Én csak játszani akartam... - motyogta bizonytalanul a kutya.

- Na de így? - nézett rá a csiga dühösen. - Nyugodtan pihengetek, aztán valaki egyszer csak nekiáll ilyen vadul lökdösödni. Te mit szólnál hozzá a helyemben?

- Jól van, ne haragudj kedves... te milyen lény is vagy, ha megkérdezhetem? Netalántán egy kukac? - kérdezte gyanakvón.

- Dehogyan vagyok kukac! - húzta ki magát Csuri. - Én egy egyszerű csiga vagyok, tudd meg!

A kutya hangos nevetésben tört ki.

- Nem lehetsz csiga! Hiszen a csigáknak van házuk! - kiáltott vigyorogva.

- Nekem is van házam, ha nem látnád - puffogott Csuri sértődötten. - Éppen abban vitatkozunk!

A kutya nyomban abbahagyta a nevetést és mérgesen kipiszkálta mancsával a kis csigát új „lakhelyéről”.

- Ez igazán faragatlan tőled! - tápázkodott fel Csuri duzzogva.

- Ezt én is mondhattam volna neked, kedves idegen, aki betört a házamba! Ki is írta a gazdám a nevemet az ajtó felé!

Valóban. A lakhely bejárata felett nagy betűkkel díszelgett a következő felirat: „Csalhos”. Csuri is tudta, hogy ez nem lehet véletlen, így elszégyellve magát a figyel-

metlen és udvariatlan viselkedése miatt, lehorgasztotta a fejét és bocsánatot kért Csahostól, aki viszont mérgeződve hátat fordított neki, és leheveredett a rongyszőnyegre. „Most aztán mihez kezdjek?” – gondolta magában a csupasz kis csiga szomorúan, majd tehetetlenül elcsúszott onnan is.

Esteledett és kövér, fekete felhők jelentek meg az égen, majd nemsokára sűrű cseppekben zuhogni kezdett az eső. Csuri bár csiga volt, akik kedvelték a nyirkos időjárást, mégis félt a hangos vihartól, így hát sürgősen keresnie kellett valami ideiglenes menedéket magának. Egyszer csak megakadt a szeme egy nagy, sárga vödörön. Örömeiben ugrándozott volna, ha csiga létére tudott volna ilyesmit, ám e helyett csak sietve befúrta magát a homokon keresztül a bűvőhely alá.

- Ez aztán a tökéletes lakhely! – állapította meg vígan. – Ugyan hallom, ahogy kopog rajta az eső, de tökéletesen megvéd tőle. Ráadásul sokkal színesebb és harsányabb, mint a többi csiga egyszerű házikója. Arról nem is beszélve, hogy olyan tágas, hogy még vendégeket is tudnék benne fogadni.

Csuri végre elégedettnek érezte magát. Még a hangos, de szerencsére rövid nyári zápor sem zavarta őt abban, hogy végre lepihenhessen ezután a kalandos nap után. Sőt, szinte élvezte a vízcseppek monoton kopogást, amelyek a vödör tetejét érték. Kopp-kopp-kopp... Lassacskán álomba is ringatták őt.

Reggel hangos zibongásra ébredt a kis csiga. Gyereknevetés zavarta meg álmát. Ideje sem volt rendesen felocsúdni, egy kisfiú emelte le a vödört Csuri feje fölé, a nap pedig egyenesen a szemébe világított.

- Nini, egy kukac! – kiáltott a kisfiú.

Csuri annyira megrémült, hogy még ezen a téves megszólításon sem tudott zsörtölődni, csak remegve várta sorsát. A kisfiú lelkendezve nyomkodta meg apró ujjával a kis csigát, akinek ez nagyon fájt, de nem igazán tudott kinek panaszkodni róla, úgysem értette volna senki.

- Gyere kiskukac! Beleraklak egy dobozba, hátha ott majd átváltozol pillangóvá – mosolygott rá a fiú, és visszadobta Csurit a homokozóvödörbe. Meg is rázta őt, amitől teljesen elszédült. Rettegett a kis csiga, el sem tudta képzelni, mit fog vele tenni a kisfiú, csak reménykedett benne, hogy sikerül valahogy kiszabadulnia és elmenekülnie. Azonban a fiú sajnos hamar talált neki egy szűk, sötét dobozt tetővel együtt, és rácsukta valamiféle raktárhelyiség ajtaját. Csuri kétségbeesetten kiáltozni kezdett.

- Segítség! Segítség! Valaki mentsen meg!

Ám senki nem jött segíteni. A kis csigafiú hangos zokogásban tört ki.

- Annyira bánom, hogy nem mentem harmatot enni a többi csigával... Most nem kéne itt kucorognom magányosan. Itt bent nagyon hideg és sötét van, ki tudja, mikor látom újra a barátaimat, a tisztás napfényét, a finom, zsenge füvet és leveleket... Nem kellett volna olyan hálátlannak és telhetetlennek lennem. Úgy szégyeltem magam!

Csak úgy potyogtak a könnyecsek Csuri szeméből! Olyan keservesen sírt, hogy még egy élesfűlű ismerőse is meghallotta a hangját. A raktár ajtaja hirtelen kitárult és egy nedves orr lökte le a tetőt a dobozról.

- Csahos, te vagy az? – lelkendezett Csuri, mikor megpillantotta a kutyus szőrös pofáját.

- Persze, hogy én vagyok, te kis kukac! – felelte kedvesen Csahos, és a mancsával ismét kipöckölte a csigát, csak most nem a házából, hanem a félelmetes dobozból. – Láttam, mi történt veled és megsajnálalak.

- Jaj, annyira hálás vagyok! - kiáltott Csuri boldogan. - Köszönöm, hogy megmentetted az életem!

- Jól van, semmiség... - vágta rá szerényen Csahos. - Na, uzsgyi vissza az erdőbe, ott nem ér majd el a gazdím! És ne haragudj rá, nem gonosz ő, csak tudatlan. Én sem láttam még sosem csupasz csigát...

Csuri kicsit elszégyellte magát, de annyira örült, hogy kiszabadult, hogy nem gondolkozott sokáig az otthontalanságán. A kutyus orrára vette őt, majd elszaladt vele egészen a kerítésig, ahonnan a csiga már egyedül is tudta az utat a tisztás felé. Még egyszer megköszönte a segítséget, és elindult a fák irányába.

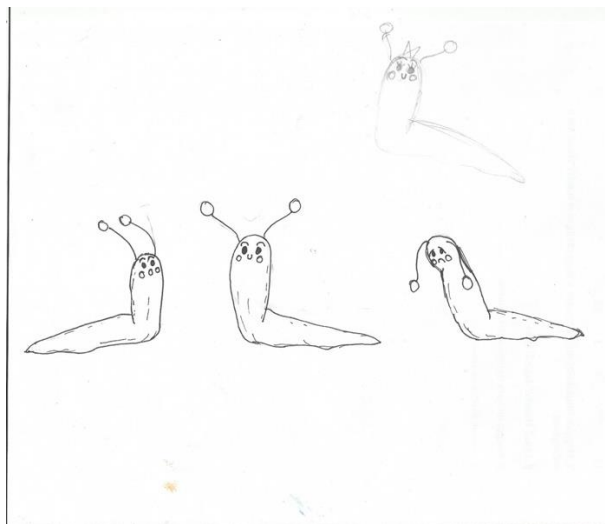
Nyáron a hirtelen zápor gyakran előfordul. Csurinak most is sietnie kellett, amennyire csiga erejéből kitelt, mert ismét esőfelhők lepték el a kék eget.

- Szia, téged még nem is láttalak erre! - hallott hirtelen egy hangot maga mellől. Oldalra nézett, és őt hozzá hasonlóan csupasz csiga csúszott az erdő felé. Csuri nagyon megörült. Hát mégsem ő az egyetlen meztelencsiga a világon!

- Csuri vagyok! - mosolygott barátságosan.

- Tarts velünk, kedves Csuri! - invitálta az egyik csinos csupasz csigalány. - Mi már rég találtunk egy tökéletes rejtekhelyet nekünk, meztelencsigáknak, ahol meghúzódhatunk a vihar elől.

Csuri lelkesen csatlakozott hozzájuk, és amennyire gyorsan csak bírtak, elrejtöztek egy sűrűlevelű bokor alatt, ahol éppen csak annyira érte őket a víz, hogy nem áztak meg teljesen, de kellemesen nyirkos volt számukra. Még a hangos esőcseppek kopogását sem találták olyan rémisztőnek így, hogy együtt lehettek. A kis csigafiú már nem érezte magát magányosnak. Sőt, már házra sem vágyott, mert sokkal fontosabb lett számára, hogy végre valahára igazi, szerető családra lelhetett





# Hírek, események



## **Semmelweis Egyetem Pető András Kar** **Hírek, események rendezvények**

*Tudományos ülések indulása, 2021. február*

A havi rendszerességgel szervezett tudományos ülések keretében, az azóta eltelt időben, a Művészeti Műhely, valamint az Anyanyelvi Nevelés és Kommunikációt Támogató Kutatások Műhelye elindított kutatásait, innovációit, további kutatási célkitűzéseit, valamint a Pedagóguskutatások és Pedagógusképzési Kutatások Műhelye elindított vizsgálatainak legfrissebb eredményeit, a műhelyben résztvevő hallgatók kutatásainak prezentációit, illetve a kutatási műhely által tervezett további kutatási és publikációs terveket ismerhettük meg. Nagy örömünkre a tudományos üléseken az oktató, kutató kollégáink mellett igen magas létszámban képviseltették magukat hallgatóink is, mind előadói, mind hallgatói minőségben.

*Pintér Henriett kitüntetése, 2021. február 10–12.*

2021 februárjában került megrendezésre a Semmelweis Egyetem Tudományos Diákköri Konferenciája, amelyet online formában, 35 magyar és további 6 nemzetközi szekcióban szerveztek meg, amelynek keretében az ünnepélyes megnyitón több, a tudományos diákkörhöz kapcsolódó elismerés is átadásra került. Dr. Pintér Henriett docens, a Kar TDK megbízott oktatója, munkájának elismeréseként a Semmelweis Egyetem Kiváló Tudományos Diákköri Nevelője kitüntetést vehette át. Az elismeréshez gratulálunk, szakmai munkájához további sikereket és eredményeket kívánunk!

*Online szakmai workshop, 2021. március 11.*

Online szakmai workshopot tartottak konduktoroknak és a társszakmák képviselőinek. A sikeres együttműködés eredményeképpen a Családbarát Ország Non-profit Közhasznú Kft. és a Semmelweis Egyetem Pető András Pedagógiai Intézete a Gyermek Fejlődésbeli Rendellenességének Felismerését, Fejlődésének Nyomon Követését Célzó Ismeretátadó online workshopot szervezett, konduktorok és a társszakmák képviselői számára. Az esemény az EFOP-1.9.5-VEKOP-16-2016-00001 azonosítószámú „A kora gyermekkori intervenció ágazatközi fejlesztése” elnevezésű kiemelt projekt keretében valósult meg. Az eseményt nagy érdeklődés követte, 152 fő vett részt a programon.

A résztvevők szakmánkénti megoszlása: konduktor (59%), gyógypedagógus (21%), hallgató (13,5%), szülő (8%), tanító/tanár (7,5%), óvodapedagógus (5%), felsőoktatásban oktató (3,5%), gyógytornász (2,5%), pszichológus (2,5%).

*Mascher Róbert kitüntetése, 2021. március 15.*

Dr. Mascher Róbert a Pető András Kar Humántudományi Intézetének igazgatója Ferenczy Noémi-díjban részesült.

Dr. Kásler Miklós, az emberi erőforrások minisztere nemzeti ünnepünk, március 15-e alkalmából miniszteri művészeti kitüntetéseket ítelt oda. Kiemelkedő ipari tervezőművészeti tevékenysége elismeréseként Ferenczy Noémi-díjban részesült dr. Mascher Róbert DLA formatervező iparművész, a Pető András Kar Humántudományi Intézetének igazgatója. Az elismeréshez gratulálunk, szakmai munkájához további sikereket és jó eredményeket kívánunk!

35. Országos Tudományos Diákköri Konferencia, 2021. április 20–21.

Az idei évben 35. alkalommal megrendezésre került Országos Tudományos Diákköri Konferencián (OTDK) a Semmelweis Egyetem Pető András Kart Aranyosi Zsuzsanna és Nagy Brigitta végzős hallgatóink képviselték. Aranyosi Zsuzsanna: Társadalmi szemléletformálás elősegítése 6–10 éves korú, ép fejlődésmentű gyermekek körében című kutatását, valamint Nagy Brigitta: Az augmentatív és alternatív kommunikáció beépítésének lehetőségei a konduktív napirendbe című kutatását mutatta be, aki szekciójában külön díjazásban is részesült. Gratulálunk!

24. Partiumi Tudományos Diákköri Konferencia, 2021. május 7–8.

Az Online módon megtartott 24. Partiumi Tudományos Diákköri Konferencián hat hallgatónk mutatta be kutatását, Andriska Petra: Idősek számára tervezhető irodalomterápiás lehetőségek felmérése pedagógusok interjúi alapján, Haga Orsolya: Fonológiai tudatosság tanulmányozása, Horváth Hanna: A következtetés fejlesztésének vizsgálata ismert meséken keresztül (Intervenció pilotvizsgálat), Szalóczy Emma: Pedagógusok kézírásról és gépirásról alkotott véleménye interjú alapján, Tankó Farkas Kinga: Egy tervezett augmentatív és alternatív kommunikációs intervenció próbamérésének bemutatása, Vörös Emese: Az expresszív írás alkalmazási lehetőségei. A zsűri Haga Orsolya munkáját III. helyezésben, Horváth Hanna munkáját I. helyezésben részesítette. Eredményeikhez gratulálunk!

III. Dékáni Fórum, 2021. május 20.

A III. Dékáni Fórumot 2021. május 20-án zoom rendszeren keresztül tartották meg hallgatók, oktatók és a kar vezetőinek részvételével.

Dr. Tenk Miklósné dr. Zsebe Andrea dékán készséggel válaszolt a feltett kérdésekre, amelyek a megvalósult és a jövőbeni stratégiai fejlesztésekre, a járványügyi helyzettel kapcsolatos szabályozásokra, a hallgatóbarátság jegyében kialakított és kialakítandó hallgatói terek fejlesztésére, illetve az Erasmus + program és egyéb továbbtanulási lehetőségekre vonatkoztak.

„Év dolgozata verseny”, 2021. május 26.

Hagyományainkhoz híven idén is megrendezésre került karunkon az „Év dolgozata verseny”. A zsűri az előszűrést követően hat hallgatói munkát juttatott a döntőbe. A végső megmérettetés eredményeképpen Kiss Dávid I., Nagy Brigitta II., Hodász Kata III. helyezést ért el, Kaló Lilla különdíjban részesült.

Gyermekoáallás és vakcináció témában tartott előadást dr. Bánhidy Ferenc a Pető András Karon, 2021. május 26.

Dr. Bánhidy Ferenc általános rektorhelyettes, a Szülészeti és Nőgyógyászati Klinika igazgatóhelyettese edukációs előadást tartott az oltás előnyeiről, külön kiemelve a vakcináció várandósokra gyakorolt pozitív hatásait. A Pető András Karon szervezett esemény célja az volt, hogy a hallgatók, a munkavállalók, mint gyakorló vagy leendő édesanyák, de elsősorban, mint pedagógusok, hiteles forrásból érkező információkkal nyújthassanak tájékoztatást a szülőknek. A rendezvényen lehetőség nyílt kérdéseket is feltenni az előadónak.



# Interjú



**„Mindent egy lapra tettem fel...”  
Beszélgetés dr. Túri Ibolyával**

Túri Ibolya 1993-ban lépte át először a Kút völgyi út kapuját, szakmai élete évtizedek óta köti az alma materhez. Bejárta a konduktori és az oktatói pálya majd minden lépcsőfokát, jelenleg tudományos dékánhelyettesként a kar tudományos életéért és utánpótlásáért, valamint a kari kutatásokért felelős, de lelkes szurkolója, pártfogója és szervezője az ergométeres bajnokságoknak is.

**Miért a Pető?**

Tudatosan választottam, van egyébként a családban érintettség: az unokaöcsém fejlődési rendellenességgel született, nem fejlődött ki rendesen a csípőcsontja, protézis kapott és már teljes értékű életet él. Abban biztos voltam, hogy az utam valahova a pedagógia területére fog vezetni, abban tudatos voltam, hogy nagyon utána néztem annak, hogy milyen pedagógiai területek léteznek, miből lehet választani. Amikor a képzésről olvastam az akkori felvételi tájékoztató könyvben, amiben egyébként nagyon részletesen bemutatták a képzést, akkor éreztem, hogy ezt szeretném csinálni. Volt ezen kívül még egy vállalásom magam felé: elhatároztam, mivel tudtam, hogy az első naptól bekerülünk a gyakorlóterületre, hogy az első benyomás fogja eldönteni számomra azt, hogy maradok-e a pályán vagy sem.

**Előtte hallottál már a képzésről?**

Hallottam a magyar tanáromtól annak idején a felvételi előtt, amikor gondolkodni kellett azon, hogy mit írjunk be első helyre, és akkor ő mesélt arról, hogy létezik ez a lehetőség is. Ettől függetlenül hatalmas meglepetést váltott ki az iskolában, hogy ide jövök, és emlékszem, amikor átvettem az érettségi bizonyítványomat, akkor úgy búcsúzott el tőlem az igazgató, hogy nagyon büszkének számított rám, hogy a Petőbe jövök. És ami különleges, hogy három évvel később ugyanebből az iskolából Földesi Renáta is követett a Petőbe, úgyhogy nekünk ilyen értelemben nagyon hosszú időre visszanyúló közös gyökerünk van.

**Melyik volt ez az iskola?**

Pestszentlőrincen egy közgazdasági szakközépiskola volt. Érdekes, hogy egyébként nagyon szerettem a közgazdaságtant, a statisztikát, bár a kedvenc tantárgyam a történelem volt, sőt, már akkor is játszadoztam a jogi egyetem gondolatával, de a pedagógiai terület hívása sokkal erősebb volt. Aztán persze később a jogi egyetem is eljött az életembe, de ez csak a Pető után következett.

**Emlékszel még arra, hogy mit jelöltél még be a felvételi lapon?**

Semmit. Egyedül csak a Petőt. Mindent feltettem egy lapra, annyira úgy éreztem, hogy ilyen erős ez az elhívás, hogy nem is gondolkodtam azon, hogy lehetne B vagy C verzió.

**Milyen volt akkor a Petőbe járni? Hogyan emlékszel vissza az első napokra?**

Nagy-nagy csoportok voltak, arra emlékszem, hogy rengeteg gyerekkel volt tele, mind a Kút völgyi épület, mind pedig a Villányi úti. Mégis, ennek ellenére családias volt. Ezt az arculatát, amit egyébként most is látunk, hogy bensőséges, mindenki név szerint ismeri egymást, akár az oktatókat, akár a hallgató társakat, az ugyanígy volt. Nagyon lelkes voltam. Arra emlékszem vissza, hogy az első naptól kezdve úgy éreztem, hogy itt van a helyem, hogy valamiért ide kellett jönnöm, nekem itt dolgom van, ez az érzés sohasem, azóta sem változott. Talán szerencsém is volt, talán sorszerű is volt, hogy végig olyan oktatóim voltak, illetve végig olyan konduktív

csoportokban dolgoztam és olyan gyakorlatvezető konduktoraim voltak, akikre a mai napig példaként nézek fel: Hári Mária, Herczeg Mária, Dombi Marika; Székely Ferencről pedig megtanulhattuk a segédeszköz-készítés csínját-bínját. De természetesen nem maradhat ki a felsorolásból Balogh Erzsébet és Kozma Ildikó sem. A csoportokban meghatározók voltak számomra a gyakorlatvezetők: Juhász Annától, Balogh Andreától nagyon sokat tanulhattam. Juhász Annához vissza is kérttem magam – emlékszem, hogy az iskolán kérték, hogy maradjak ott végzés után, de nagyon visszahúzott a szívem a IV/IV-es csoportba. Ez a csoport is megint egy közös bölcső sokakkal, Renátával, de sok, azóta oktatóvá vagy gyakorlatvezetővé vált konduktorral is.

### **Volt már akkor is többféle specializáció?**

Mi tanítóként végeztünk, akkor ez önálló szakmát adott, ez az a bizonyos konduktor-tanító diploma, ami teljes óraszámában magába foglalta a módszertani tárgyakat is. Emlékszem, az akkori fiatal oktatók közül Matos László, Mascher Róbert, Pintér Henriett is tanítottak, ők is akkor érkeztek az intézetbe, velünk együtt indult el az ő itteni oktatói pályafutásuk is.

### **Tovább is tanultál...**

Igen, tettem egy vargabetűt, először a jogi egyetem irányába, mert már hallgatóként is nagyon érdekelt az esélyegyenlőség, fogyatékoságügy szabályozása, kérdésköre, úgyhogy Pécsen is ebben a témában írtam a szakdolgozatomat, ebben végeztem kutatásokat. Egy kicsit még maradtam és elvégeztem az európai jogi szakjogász képzést, de nagyon szerettem volna a konduktori tevékenység mellett az oktatói lehetőségeket is kipróbálni, így az ELTE-re jelentkeztem a neveléstudományi mesterképzésre, itt szereztem bölcsészdiplomát és innen folytattam aztán az ELTE doktori iskolájában a tanulmányaimat.

Nem tudok olyat mondani, amit ne hasznosítottam volna itt a Petőben a tanulmányaimból. Akár a tudást, amit a nagyon magas színvonalú kurzusokról hoztunk az ELTE-ről. Olyan nagy nevektől volt szerencsém tanulni, mint Falus Iván, Golnhofer Erzsébet, Szivák Judit, Rapos Nóra, Nádasi Mária vagy Hunyadi Mária, akik olyan értékrendet és szemléletet képviselnek, melyek számomra mértékadóak, másrészt pedig olyan, a gyakorlatban alkalmazható kompetenciákat alakítottak ki bennünk, amiket nemcsak az oktatói munkámban, hanem a mindennapi életben is alkalmazhatok, kamatoztathatok a problémamegoldástól kezdve a kommunikáción át egészen az attitűd-formálásig. A mai napig nem tudok bemenni az óráimra a hallgatóim közé úgy, hogy mondandóm kizárólag a tananyagra szorítkozzon, feladatomban érzem, hogy ezen alkalmakkor is szemléletet, hozzáállást formálhassak, értéket közvetíthessek.

A jogi egyetemen tanultak ugyanígy nagy segítségemre voltak a petős éveim során. Egy ideig az akkori rektor mellett főtitkárként dolgoztam, és bízom benne, hogy a jogi tevékenységem hozzá tett az intézmény akkori életéhez, boldogulásához is. Voltak az életemnek olyan szakaszai is jóval később, amikor az oktatás mellett máshol, más területen dolgoztam, ügyvédi irodában vagy kormányhivatalnál, ott pedig úgy érzem, hogy a konduktori kompetenciáimat tudtam kamatoztatni és igyekeztem becsempészni néhány petős dolgot, értéket azokba a világokba is. Így segítettem hozzá a kormányhivatalt a Családbarát munkahelyi cím elnyeréshez, kialakítottunk baba-mama szobákat valamennyi járási hivatalban, de lehetővé tettük a gyors és akadálymentes ügyintézkést a fogyatékkal élők és a várandósok számára is.

### **Diploma után rögtön itt kezdél el dolgozni?**

Igen, rögtön abban a bizonyos IV/IV-es csoportban. Rengeteget tanultam ebben az időszakban, hogy hogyan lehet átalakítani azt a rengeteg gyakorlati tapasztalatot tudássá, közvetíthető tudássá. Nagyon termékeny évek voltak, amelyek megmutatták, hogyan lehet konduktornak konduktortól, konduktornak hallgatótól, hallgatónak konduktortól tanulnia.

Sosem engedtem el a Petó kezét, még akkor sem, amikor nem itt dolgoztam főállásban. Van egy láthatatlan köldökzsinór, amely végigkísér azóta, hogy betettem ide a lábamat 1993-ban, ide, a Kút völgyi útra, végig tanítottam mellette akár óraadóként, akár főállású oktatóként: mindig azt érzem, azt érzem azóta is, hogy van itt feladatom, itt van az „ügy”, ami miatt nem tudtam és nem is akartam soha elszakadni innen. Nagyon szeretek tanítani, engem mindig feltölt, ha a kurzusaimon ott lehetek, legyen ez egy szeminárium vagy egy tanköri csoportos kurzus. Nagyon jó érdeklődő, nyitott, a szakma iránt elkötelezettséget mutató hallgatókkal találkozni, együttgondolkodni.

### **Mi volt konduktorként a legnagyobb kihívás és kapcsolódóan a legnagyobb siker?**

Millió és egy ilyen élményem volt. Úgy gondolom, hogy a legapróbb siker is siker, de egy dolgot biztosan tudok: rengeteg súlyosabb állapotú gyermek volt a csoportunkban, ami mindenképpen kihívást jelentett konduktoroknak, hallgatóknak egyaránt, akiknek a vezető tünetei mellett olyan szekunder tünetei is voltak, mint a beszédképtelenség vagy a súlyos értelmi érintettség, de olyanok is voltak, akik nagyon nehéz szociális körülmények közül érkeztek, és mi tudtuk, hogy a Petó az egyetlen esélyük. Siker volt minden egyes apró mozzanat, amit megtanultak a kezeim között, és úgy gondolom, hogy bár volt ilyen, de nem az a legnagyobb siker, amikor elindul egy gyermek a kezeim között, de számomra ugyanakkor eredmény és élmény volt, amikor először ráfogott a kanálra és a szájához tudta vinni azt egyedül. Ha neki sikere volt, az az én sikerem is volt.

### **Külföldi gyermekekkel is dolgoztál?**

Igen, több külföldi projektben is részt vettem gyermekek csoportos nevelésében sok éven keresztül, ezek is ugyanúgy gazdagítottak emberileg és szakmailag egyaránt. Magyarországon magától értetődő, hogy létezik a konduktív nevelés és a Petó, ahová szakértői vélemény alapján bárki megérkezhet. Külföldön számomra példaértékű az a szülői összefogás és támogatói rendszer, ami lehetővé teszi, hogy ott is elérhető legyen a konduktív nevelés, mindig nagy tisztelettel néztem az ilyen kezdeményezésekből kinövő projekteket, intézményeket. Emlékszem, az első külföldi kiküldetésem során tíz hetet töltöttem Angliában. Sosem gondoltam úgy akkoriban, hogy nekem bármilyen gyökereim is lennének, hogy honvágyam lehet, nagyon fiatal voltam tele tettvággyal és inspiráló is volt egy más kultúrát megismerni. De azon a nyáron, a nyolcadik hét tájékán elkezdtem érezni azt, hogy nagyon hiányzik minden, ami itt Magyarországon, Budapesten vagy akár ebben a kis közösségben, akkori nevén a Petó Intézetben van. És onnantól tudtam, hogy vissza kell jönnöm, itt a helyem, mert van valami „ügy”, amiért itt kell lennem.

### **Miben más a mostani Petó, mint amikor te voltál itt hallgató?**

Ha köré kellene rajzolni egy körívet, akkor nagyon sok egyéb tényező jelenne meg a mostani Petó mellett. Egyrészt van egy megváltozott társadalmi elvárás, amelyek alakítják a mindennapjainkat, van a szakmaterületnek egy megváltozott elvárás rendszere, egész mást kell teljesíteni, mint ami 25 évvel ezelőtt volt mértékadó.

Nyilván változott a munka világa is, ami újszerű elvárások és kihívások elé állít bennünket, ilyen értelemben pedig a kollegiális, illetve a hallgatókkal való kapcsolataink is változtak. Úgy gondolom, hogy teljes mértékben megváltozott a körülöttünk lévő világ és ehhez nekünk rugalmasan alkalmazkodni kellett.

### **Hogyan látod a konduktív pedagógia jövőjét?**

Ha nem lennék biztos a jövőben, a pozitívan alakuló jövőben, akkor nem vállaltam volna el a tudományos dékánhelyettesi szerepet. A két évvel ezelőtti döntésem háttere is az volt, hogy úgy érzem, rengeteg tennivalónk van a konduktív pedagógia ügyének mentén, annak megismertetésében, de még inkább ennek a szakmai, pedagógiai, nevelési tevékenységnek a tudományos alapokra való helyezésében. Úgy látom, hogy bár a folyamat elején tartunk, de elindultunk és jó az irány a Semmelweis Egyetem támogatásával, nyitottságával. Optimista vagyok, és azt gondolom, hogy méltó helyére tudjuk tenni a konduktív pedagógiát.

### **Tudományos dékánhelyettesként mi a legfőbb célkitűzésed?**

Olyan vizsgálatok, mérések elindítása és végrehajtása, amelyek az eddigi eredményeink transzparenssé tételét szolgálják – ez a legfőbb célom. Ilyenformán a legfőbb feladatunk egy szolgálat, mert amit mi megtapasztalunk a gyakorlatban, azoknak az eredményeknek tudományos keretekben való közzététele feladatunk, mégpedig kutatásokkal kutatási eredményekkel alátámasztva. Nem újszerű ez az igény, hiszen Hári Máriaék is megkezdték ezt a tevékenységet, de időről időre újra kell gondolni a hogyanját és mikéntjét ennek a feladatnak.

Nagy örömünkre szolgál az, hogy a Gyógyszerésztudományi Karral közös kutatásunk engedélyezésre került és vizsgálhatjuk a zsályakrém alkalmazásának hatékonyságát, de folyamatban van több kutatás engedélyeztetése is például az Egészségtudományi Karral egy elektromágneses vibrációs eszköz alkalmazása cerebrális parézissel élő gyermekek körében. Tervezünk további kutatásokat is, és nem titkoltan szeretnénk megcélozni az egyetem összes karát közös kutatási projektekkel.

Számomra a legfontosabb, hogy az identitásunkat megtartva és megőrizve a konduktív neveléshez és konduktorképzéshez kapcsolódó vizsgálatokat helyezzük előtérbe, ezeket a projekteket szeretném támogatni és ezek tudományos hátterét megteremtteni.

### **Hogyan motiválnád a hallgatókat a tudományos műhelyekben való részvételre?**

A motiváció teljesen naprakész, éppen a minap fejeztem be egy előterjesztést a Kari Tanács felé. Szabadonválasztott tárgyként két kutatási műhelyt indítottunk, most arra tettem javaslatot, hogy ezt a lehetőséget a konduktorképzés mind a nyolc félévére bővítsük ki, így téve lehetővé, hogy a hallgatók képzésük során bármikor csatlakozhassanak a kutatási műhelyekhez kreditpontot érő kurzusként, belépést nyerve így a kutatási, tudományos életbe. Úgy gondolom, hogy minél előbb megkezdhető a hallgató kutatóvá nevelése, annál eredményesebb lesz ez a törekvésünk is.

### **Milyen lehetőségeik vannak a konduktoroknak, hogyha elvégezték az alapképzést?**

Eddig is választhattak persze MA képzések közül, de nagy örömömre szolgál az, hogy 2022 őszétől terveink szerint a konduktor MA képzés is elindul, melynek elvégzése egyenes utat jelenthet az egyetem valamely doktori iskolájába való bekapcsolódásra is. Akár az oktatói életpálya is megnyílhat számukra, akár pedig a nagyon fontos kutatói utánpótlás-nevelés is biztosított ilyen módon.

**Mit üzenél a hallgatóknak?**

Először is azt üzenem: jó helyen vannak. Merjenek kiállni azért a célért, amiért ezt a képzést választották, hiszen a képzés nagyon nyitott és gazdag múltú abban a vonatkozásban, hogy egyéni célokat támogasson. Javaslom, hogy próbálják ki magukat a lehető legtöbb területen és legyenek olyan elkötelezettek, mint a most őket oktató kollégák.

Az interjút készítette:  
Vona Zsófia