

**Konduktív pedagógia,
a konduktorképzés
és interdiszciplináris perspektívák**
Válogatott tanulmányok

**Konduktív pedagógia,
a konduktorképzés
és interdiszciplináris perspektívák
Válogatott tanulmányok**

Semmelweis Egyetem
Pető András Kar
Budapest, 2026

Szerkesztők

Túri Ibolya – Csikós Gábor – Hodász Kata
Kolumbán Erika – Pulay Márk
Kollega Tarsoly István

ISBN 978-615-82907-0-8

Semmelweis Egyetem Pető András Kar
Felelős kiadó Dr. Tenk Miklósné dr. Zsebe Andrea

Tördelőszerkesztő: Veres Ildikó
Nyomdai munkálatok: Virtuóz Kft.
Felelős vezető: Tolonics Gergely

Előszó

A Konduktív pedagógia, a konduktorképzés és interdiszciplináris perspektívák című kötet tanulmányai a Semmelweis Egyetem Pető András Kar szakmai és tudományos műhelyeiben zajló képzésfejlesztési, módszertani és interdiszciplináris gondolkodás lenyomatai. A válogatott írások közös célja, hogy a konduktorképzés és a konduktív nevelés aktuális kihívásaira reflektálva bemutassák azokat a fejlesztési irányokat, amelyek egyszerre erősítik az elméleti megalapozottságot, a gyakorlati alkalmazhatóságot és a szakmai identitás stabilitását. A kötet írásai bemutatják a curriculumfejlesztés folyamatait és eredményeit, a tananyag strukturális és módszertani megújításának irányait, valamint a gyakorlati képzés erősítésének lehetőségeit. Külön hangsúlyt kap a kompetenciaalapú megközelítés, a digitális és innovatív oktatásmódszertani megoldások integrálása, továbbá a szakmai gyakorlatok rendszerének fejlesztése. Az egyes tanulmányok hozzájárulnak a konduktív pedagógia interdiszciplináris beágyazottságának erősítéséhez, reflektálnak a hazai és nemzetközi felsőoktatási tendenciákra, és szakmai alapot teremtenek a képzés jövőbeni fejlesztési irányaihoz.

A kötet nyitó tanulmánya Túri Ibolya összefoglalója a konduktorképzés vonatkozásában megvalósított Curriculum-reform 2.0 projekt célkitűzéseiről és eredményeiről. Az írás átfogó képet ad a képzési struktúra felülvizsgálatáról, a kompetenciaalapú megközelítés erősítéséről, valamint azokról a tartalmi és szerkezeti változásokról, amelyek a konduktorképzés korszerűsítését szolgálják. A tanulmány egy tudatos, indikátorokra épülő fejlesztési folyamat eredményeit rendszerezi. Kállay Zsófia tanulmánya

a gyakorlatorientált konduktorképzés kérdéskörét vizsgálja a kompetencia-alapú felsőoktatás kontextusában. Elemzi a tanulási eredmények meghatározásának jelentőségét, a szakmai fejlődés és együttműködés dinamikáját, valamint a továbbképzés szerepét. Rámutat arra, hogy a reflektív gyakorlat és a tudatosan strukturált gyakorlati képzés a szakmai autonómia alapfeltétele. Frank Tamás írása a Z generáció tanulási sajátosságaira reflektálva mutat be módszertani és tartalmi megújulási lehetőségeket természet- és bölcsészettudományi kurzusok példáján. A tanulmány az aktív tanulás, a digitális eszközhasználat és a hallgatói bevonódás erősítésének eszközeit elemzi, hangsúlyozva a tanulási motiváció és hatékonyság növelésének fontosságát. Alliquander Anna és Fekete Mónika az Alkalmazott közegészségtan oktatásának szerepét tárgyalják a konduktorképzésben. Tanulmányuk a prevenciós szemlélet és a népegészségügyi alapok integrációját vizsgálja, kiemelve, hogy a konduktor szakmai munkájában elengedhetetlen az egészségi állapotot befolyásoló társadalmi és életmódbeli tényezők rendszerszintű megértése. A módszertani megújulás kérdésköréhez kapcsolódik Milesz Ágnes Dóra és Matos László tanulmánya, amely az ének-zenei nevelés adaptálási lehetőségeit és a tantárgypedagógiai filmek tapasztalatait mutatja be. A szerzők rámutatnak az audiovizuális eszközök szerepére a gyakorlati felkészülés segítésében és a differenciált pedagógiai megoldások elsajátításának támogatásában. Kapcsándy Gabriella írása a módszertani filmeket a hallgatói tanulás támogatásának eszközeként elemzi, hangsúlyozva a reflektív gondolkodás és a komplex pedagógiai helyzetek értelmezésének fejlesztését. Az írás célja az audiovizuális eszközök pedagógiai alkalmazhatóságának vizsgálata. Bemutatja, miként segíthetik a módszertani filmek a reflektív gondolkodás és a szakmai döntéshozatal fejlődését. Következtetése szerint a vizuális elemzés a gyakorlati felkészítés egyik innovatív eszköze lehet. A nemzetközi és interdiszciplináris dimenzió Kenesei Dorottya tanulmányában jelenik meg hangsúlyosan, amely a korai konduktív nevelés szemléletének adaptációját vizsgálja az angol nyelvű konduktor BA képzés tapasztalatai alapján. Az írás bemutatja, miként közvetíthető a konduktív pedagógia olyan kulturális és intézményi környezetekben is, ahol nincs kiépült konduktív infrastruktúra, és hogyan válhat a szemlélet alkalmazkodóképessé különböző társa-

dalmi kontextusokban. Földesi Renáta, Csikós Gábor és Kolumbán Erika közös tanulmánya a légzőfeladatok szerepét vizsgálja történeti, módszertani és pszichológiai megközelítésben. A tanulmány bemutatja a pszichanalitikus és pavlovi hagyományok hatását, valamint a légzés önszabályozó funkcióját. A légzés tudatos alkalmazását a konduktív nevelés rendszerének integráns részeként értelmezik, amely a mozgásfejlesztés mellett a figyelem, az önszabályozás és a pszichés stabilitás támogatásában is meghatározó. Következtetésük szerint a tudatos légzés a pszichofiziológiai önirányítás és ortofunkció fontos eszköze. Mascher Róbert tanulmányának célja innovatív, nemzetközi példák bemutatása, amelyek mozgássérüléssel élő személyek számára biztosítanak változatos és adaptív munkalehetőségeket. Írásában a társadalmi vállalkozások működését, eszközrendszerét és fenntarthatóságát is elemzi. Eredménye rávilágít arra, hogy a konduktív szemlélet mind az önállóság, mind a társadalmi integráció területén is érvényesíthető. Az interdiszciplináris szemléletformálás sajátos példája Benyovszky Andrea tanulmánya, amely egy innovatív kurzus tapasztalatait mutatja be orvostanhallgatók körében. Az írás a konduktív pedagógia filozófiai és módszertani alapjainak közvetítésén túl a holisztikus, emberközpontú gondolkodás és az orvos–pedagógus–család együttműködés erősítésének jelentőségét hangsúlyozza. Következtetése szerint a konduktív megközelítés hozzájárul az egészségügyi és pedagógiai szakmák közötti párbeszédhez. A művészeti dimenzió Elek Ágnes és Vadász Zsuzsanna tanulmányaiban bontakozik ki. Elek Ágnes tanulmánya a vizuális kultúra komplex, élményalapú tanításának lehetőségeit vizsgálja, rámutatva a kreativitás és az önkifejezés fejlesztésének pedagógiai potenciáljára. Eredménye a művészeti nevelés személyiségformáló erejének hangsúlyozása. Vadász Zsuzsanna a képzőművészet-terápia gyakorlati alkalmazását ismerteti konduktív iskolai környezetben, bemutatva a művészetterápia adaptációját sajátos nevelési igényű tanulók körében, valamint annak személyiségfejlesztő és közösségformáló hatásait. Az írás a szabad alkotás, bizalmi kapcsolat és önkifejezés szerepét elemzi. Következtetése szerint a művészet a személyes autonómia és önazonosság fejlesztésének hatékony eszköze lehet.

A kötet egészében a konduktorképzés megújításának átfogó célrendszerét törekedtünk megjeleníteni, így különösen a kompetenciaalapú fejlesztés,

az interdiszciplináris nyitottság, a gyakorlati orientáció erősítésének és az emberközpontú szemlélet következetes érvényesítésének igényét. Az itt bemutatott kutatások és pedagógiai innovációk közös üzenete, hogy a konduktív pedagógia egyszerre hagyomány és fejlődő szakmai rendszer, amely képes adaptívan reagálni a társadalmi és oktatási környezet változásaira. A konduktorképzés célja megújulva is változatlan: mégpedig, hogy az itt végzett szakemberek korszerű tudással, stabil szakmai identitással és a gyakorlati munkában alkalmazható kompetenciákkal kapcsolódhassanak be a konduktív nevelés és a rehabilitáció komplex rendszerébe.

Túri Ibolya

Összefoglaló a Semmelweis Egyetemen megvalósult Curriculum-reform 2.0 projekt célkitűzéseiről és fejlesztési eredményeiről

TÚRI IBOLYA

ABSZTRAKT

A jelen összefoglaló a Semmelweis Egyetemen 2023-ban meghirdetett Curriculum-reform 2.0 projekt bemutatására vállalkozik, átfogó képet adva a projekt képzésfejlesztési céljairól, annak folyamatáról, a felülvizsgálatot meghatározó indikátorokról, valamint a felülvizsgálat eredményeiről.

A Semmelweis Curriculum-reform 2.0 projekt elindításának mozgatórugója, reagálni a felsőoktatási képzések szakterületén elindult hazai és nemzetközi folyamatokra, a felsőoktatás területén végbement paradigma-váltásra (Kováts, 2024), amely a tananyagközpontú képzések helyett egyre inkább az ún. eredménykimenetelű képzések elérését célozza meg (Farkas, 2017; Halász, 2021). A felsőoktatás-irányítás új koncepciója nagy hangsúlyt fektet a tanulási kompetenciák fejlesztésére, az elméleti tudás bővítése mellett a klinikai és gyakorlati kompetenciák, tapasztalatok megszerzésének és a tanultak alkalmazásának támogatására, gyakorlatorientált képzések megvalósítására (Darányi, Vámosi, 2015; Túri, 2024). Egyúttal az Egyetem monitorozni kívánta a 2019-es Curriculum 1.0 projekt során bevezetett blokkoktatás eredményességét (Merkely, 2023), annak beválását, egyúttal megfogalmazni javaslatait az esetlegesen szükséges további finomhangolásra.

Az adatgyűjtéshez fókuszcsoportos és félig strukturált interjúk, kérdőíves kikérdezések, képzési dokumentumok elemzései, fogalomtérképezés, egyeztető megbeszélések és curriculum-térképezés szolgált. A képzésre vonatkozó vélemények, értékelések begyűjtésénél kiemelt szempont volt,

hogy a képzésben érintett valamennyi szereplő (oktatók, gyakorlatvezetők, klinikusok, hallgatók, rezidensek, külsős munkaerőpiaci és szaktestületi szereplők) bevonásra kerüljenek.

Az adatelemzések és értékelések alapján kerültek kidolgozásra a curriculumok finomhangolására tett javaslatok, amelyek előterjesztések formájában kerültek a Kari Tanács elé, majd az Egyetem Szenátus által jóváhagyásra. A projekt eredményeként megtörtént a Semmelweis Egyetem teljes Képzési Portfóliójának, valamennyi képzési curriculumának teljes körű felülvizsgálata, szükség szerinti finomhangolása.

BEVEZETÉS

A Semmelweis Egyetem hazai viszonylatban unikális módon reformálta meg az orvostudományok képzési curriculumát az ún. „blokkoktatás” egyedülálló bevezetésével 2019-ben, melyben a blokkoktatás tanterve az első kétéves időszak elméleti alapo­zó képzési blokkra, az ötödik és hatodik szemeszterben preklinikai blokkra, továbbá a 7–12. szemeszterek közötti klinikai blokkoktatásra épül (Kiss, 2022; Matolcsy, 2022). A jelen projekt elindítása során általános célkitűzésünk volt a blokkoktatás bevezetésének be­válás vizsgálata, eredményeinek monitorozása, a képzésfejlesztés további finomhangolása.

Fontos szempont volt az ezzel egyidejűleg zajló, a hazai felsőoktatási képzések modernizációját, a képzési szerkezet megújítását célzó Magyar Rektori Konferencia által koordinált Projekt (RRF-2.1.1-21-2022-00001) eredményeinek felhasználása és beépítése is, így a tantervek összevetése a képzési és kimeneti követelményekkel (a továbbiakban: KKK), illetve az újonnan nevesített ún. elvárt tanulási eredmények (a továbbiakban: ETE) kritériumaival. A projekt keretében érvényesült az egyes képzések vertikális és horizontális felülvizsgálata, a leírt törzskompetenciákkal való megfeleltetés és széleskörű ágazati egyeztetés mellett a hazai viszonylatban való lehetőség szerinti tartalmi és követelményrendszer szerinti egy­esítés (Oktatási Hivatal, 2022; Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság, 2022).

A Rektori Program 2.0 oktatásfejlesztési célkitűzéseinek fókuszában a hazai és nemzetközi viszonylatban is kiemelkedő színvonalú egyetemi oktatás megvalósítása, további fejlesztése állt, valamint az oktatás, kutatás és innováció területén egységesen érvényesülő „ranking” versenyében az Egyetem pozíciójának további erősítése, a világviszonylatban száz legjobb egyetem közé kerülés a cél (Merkely, 2023). A Rektori Program 2.0-hoz kapcsolódóan kapta a nevét a curriculum 2.0 projektje.

A CURRICULUMREFORM CÉLKITŰZÉSEI

Cél az egyes képzéseken belül az elméleti és gyakorlati képzés egymásra épülésének biztosítása, ezzel egyidejűleg a klinikai oktatás további erősítése, minőség- és gyakorlatorientált képzések megszervezése is. Olyan curriculum megvalósítása volt a cél, melyben a tárgyak kapcsolódása, egymásra épülése és együttműködése valóban érvényesül, és csökken a tantárgyak közti rivalizáció. Minderre azért van szükség, hogy az egyes tantárgyakban tanultak egy közös tudásba integrálódjanak a curriculum végén (Harden et al., 1975; Khan et al., 2013).

A curriculum-felülvizsgálat céljait inicializáló tényezőként tartjuk számon az eredményes tanterv kritériumainak elérését is. Az ideális tantervben a tudás fogaskerékszerű kapcsolódással, egymásra épülően, struktúráltan integrálódik, a képzés előrehaladtával bővül és szintetizálódik.

Célunk volt a tananyag, az oktatásmódszertan és oktatásszervezés felülvizsgálata, harmonizálása. A tananyag illesztése, ha szükséges csökkentése, a redundanciák, átfedések, hiányok feltárása, ugyancsak az elméleti és gyakorlati képzés egymásra épülésének monitorozása, a klinikai oktatás erősítése (óraszám, kredit és előfeltételi követelmények felülvizsgálatán keresztül). Mindezek érdekében folyamatos vertikális és horizontális egyeztetés zajlott a tantárgyak között: horizontálisan történt a párhuzamosságok racionalizálása, az adott szemeszterben oktatott tantárgyak nagyobb együttműködése, részben a tananyag összehangolásán, részben pedig a félévközi számonkérések összehangolásán keresztül. A vertikális tantárgyegyeztetés célja, hogy világosan kirajzolja, milyen kimeneti kompetenciákat igényelnek

a felsőbb éves tantárgyak az alapo­zó képzéstől, és milyen kompetenciák­kal kell a hallgatóknak rendelkeznie a curriculum egyes állomásain. To­vábbi cél a vertikális egyeztetés során is a nagyobb tantárgyi integráció, a párhuzamosságok, ismétlődések optimalizálása, észszerűsítése (Túri, 2024).

Kiemelt cél volt a képzésekben alkalmazott oktatásmódszertan erősí­ tése, a Z generáció új tanulási stílusának, preferenciáinak figyelembevéte­ lével (Purebl, 2022). A curriculumfejlesztés priorizált céljai közt szerepelt a hallgatók pályaa­rientációjának támogatása, a tehetséges fiatalok meg­ találása és megtartása, ez alapján új felvételi eljárás bevezetése, valamint kari mentorprogramok bevezetése által.

A hallgatói lemorzsolódás csökkentése érdekében számos felülvizsgá­ lati pontot jelöltünk meg, így az értékelési rendszerek megújítását, adott képzéstartalomhoz legjobban illeszkedő értékelési forma bevezetését, vizsgatesztek esetén a kérdés-válaszbank biztosítását, az írásbeli/szóbeli vizsgaértékelés százalékos arányosítását, az egyéni hallgatói tanulási utak támogatását.

Szükséges volt valamennyi képzésünk esetében a „képzési gerinc” meg­ határozása, azaz az ún. curriculum mapping elkészítése. Látnunk kellett, hogy mely képzéstartalmak jelentik az adott képzés gerincét, hogy a kép­ zési terv struktúrája, szerkezete, tartalma, módszertana valóban támo­ gassa és eljuttassa a hallgatót a képzés eredményes befejezéséhez, az alapos szakmai tudás és gyakorlati kompetencia megszerzéséhez.

A CURRICULUM-FELÜLVIZSGÁLAT MUNKAFO­LYAMATA, LEGFONTOSABB CSOMÓPONTJAI, MÓDSZERTANA

A Semmelweis Egyetem mind a hat karának curriculum-felülvizsgálatának lebonyolításáért felelős egy-egy kari curriculum-munkacsoport/munka­ bizottság alakult, míg az Általános Orvostudományi Karon két, egy elméleti curriculum-munkacsoport és egy klinikai munkacsoport került kijelö­ lésre. A munkacsoport tagjai vezető oktatók, tanszékvezetők, intézetigaz­ gatók, klinikai oktatók, gyakorlatvezetők, rezidensek, hallgatók delegált képviselői, továbbá bevonásra kerültek külső szakemberek, munkaerő-

piaci szereplők, kamarai képviselők. A curriculum 2.0 projekt meghirdetésével egyidejűleg ún. kick-off meetingeket szerveztünk, hogy megismeressük a szélesebb egyetemi közösségekkel a projekt elsődleges vállalásait, a felülvizsgálat célkitűzéseit, fejlesztési elképzeléseit.

A munkacsoportok, munkabizottságok megalakulásával egyidejűleg meghatározásra kerültek a curriculum-felülvizsgálat főbb indikátorai, valamint az adatgyűjtéshez ajánlott főbb módszerek és mérőeszközök is. Az adatgyűjtéshez általában a *fókuszcsoporthoz és félig strukturált interjúk, kérdőíves kikérdezések, képzési dokumentumok elemzése, fogalomtérképezés, egyeztető megbeszélések és curriculumtérképezés* szolgált. A képzésre vonatkozó vélemények, értékelések begyűjtésénél kiemelt szempont volt, hogy a képzésben érintett valamennyi szereplő (oktató, gyakorlatvezető, klinikus, hallgató, rezidens, külsős munkaerőpiaci és szaktestületi szereplő) bevonásra kerüljön; a hallgatók esetében különösen fontos volt a képzés befejezése előtt álló végzős hallgatók, illetve rezidensek véleményének megismerése, hiszen kellő ismerettel rendelkeztek a képzés egészére, és tapasztalattal annak megszervezésére, sajátosságaira vonatkozóan.

A felülvizsgálat során szempontként érvényesült a tananyagtartalom horizontális és vertikális felülvizsgálata és curriculum mapping készítése, a képzésen belül tanulói terhelés arányosítása a tananyag észszerűsítésével, a teljes képzéstartalmi felülvizsgálat a tematikák mikroszintjéig, az egymásra épülés és előfeltételi követelmények érvényesülésének vizsgálata, a kötelező, kötelezően választható és szabadon választható tárgyak arányosítása, illesztése, a tantárgyi és kreditallokáció szükségességének beazonosítása, a gyakorlati képzés erősítése, gyakorlati stúdiumok, laborok és klinikai gyakorlatok támogatása (kredit- és óraszámemeléssel), a betegágy melletti gyakorlat fejlesztése, valamint a digitális kompetenciák erősítése (EU, 2020), az oktatásmódszertan korszerűsítése és az értékelési rendszerek felülvizsgálata révén.

A felülvizsgálat keretében elvégzett adatgyűjtés elemzése és értékelése alapján kerültek kidolgozásra a curriculum finomhangolására tett módosítási és továbbviteli javaslatok. A javaslatok összegyűjtésére és véglegesítésére előterjesztések formájában került sor, amelyet az adott kari oktatási bizottság véleményezését követően a kar Kari Tanácsa, majd az Egyetem Szenátusa hagyott jóvá.

1. TÁBLÁZAT. A curriculum-felülvizsgálat szempontrendszere

TAN- ANYAG- TARTALOM	Horizontális összehasonlítás és vertikális vizsgálat Curriculum mapping elkészítése
	Transzparens előrehaladás a KKK/ETE felé
	Pályaorientáció, pályaszocializáció segítése (bemeneti képzési tartalom megújítása – kommunikációs és orvosi/egészségügyi alapkészségek)
	Mentorprogramok – hallgatói lemorzsolódás, kiegész megelőzése, tanulási előrehaladás támogatása, mentorpárok
	Gyakorlati képzés erősítése – Klinikai munka bevezetése és támogatása – betegágy melletti tapasztalat-szerzés, kredit és jogviszony
KÉPZÉSI BLOKKON BELÜL	Egymásra épülés vizsgálata, előfeltételi követelmény-rendszer felülvizsgálata, illesztések, észszerűsítés
	Kötelező tárgyak, kötelezően választható és szabadon választható tárgyak aránya, új tárgyak alapítása, bővítés
	Arányos terhek / szemeszter, tananyag-észszerűsítés lehetőségeinek vizsgálatai
MODULON BELÜL INTÉZET/ TANSZÉK	Tantárgyi allokáció szükségessége
	Kreditallokáció szükségessége
	Óraszám / kreditszám felülvizsgálat, gyakorlat, klinikai oktatás erősítése
OKTATÁS- MÓDSZER- TAN	Előadás helyett szeminárium, elmélet és gyakorlat óraszámainak arányosítása adott tantárgy oktatásán belül és szimultán megvalósítás, egymásra épülés, kiscsoportos gyakorlatok
KÉPZÉSEN BELÜL	Innovatív oktatásmódszertan, probléma alapú tanulás, projektmunka, csoportmunka, tematikus gyakorlatok, szimuláció, blended kurzusok

BLOKK/ MODUL	Digitális tananyag – E-learning (Kaltura, Moodle fejlesztések), IKT-eszközök (online oktató videók, online kvíz/tesztek, szimulátorok) tesztbankok, gamifikáció az oktatásban
ÉRTÉKE- LÉSI RENDSZER	Értékelési formák felülvizsgálata, új értékelési forma beépítése ill. definiálása (gyakorlati vizsga)
	A számonkérés módjának felülvizsgálata – külső gyakorlólhelyen teljesített gyakorlat lezárása – vizsga az SE klinikán Vizsgateszt – gyakorlótesztek (kérdések és válaszok megadásával) Sztenderd működési protokoll bevezetése a szóbeli vizsgáztatás során
KÉPZÉSEN BELÜL	A továbbhaladás biztosítása – a „görgetés” lehetőségei a lemorzsolódás csökkentése, egyéni tanulói utak támogatása céljából
BLOKKON BELÜL	OSCE típusú vizsgáztatás ¹ bevezetése és körének bővítése – V. évfolyamot követő, szintetizáló, OSCE vizsga

A MEGVALÓSÍTÁS ELSŐDLEGES EREDMÉNYEI, KARI SAJÁTOSSÁGAI

A Semmelweis Egyetem *Általános Orvosi Kar* esetében megtörtént mind a magyar nyelvű, mind a német és angol nyelvű curriculum teljes körű felülvizsgálata. Az idegennyelvű képzésbe érkező hallgatók – a középiskolai alacsony óraszámú biológia, kémia, fizika, biofizika, biokémia oktatása,

¹ Khan, Kamran Z.; Ramachandran, Sankaranarayanan; Gaunt, Kathryn; Pushkar, Piyush (2013): The Objective Structured Clinical Examination (OSCE): AMEE Guide No. 81. Part I: An historical and theoretical perspective. Medical Teacher. 35 (9): e1437 – e1446. doi:10.3109/0142159X.2013.818634.

valamint az emelt érettségi hiánya miatt – eltérő bemeneti tudásszinttel érkeznek a képzésbe, így egyéni megoldások megtalálása is feladat volt a felzárkóztatás, a tartományi képzési szintekhez illesztés okán. A tartalmi felülvizsgálat részeként elindult az egyes tantárgyak tartalmának monitorozása, a blokkokon belüli tartalmi összevetése és a tematikák harmonizációja. A hallgatói leterheltség arányosítása érdekében megvalósult a tantárgyak szükség szerinti allokálása (pl. tantárgyak helyének megváltoztatása és esetleges cseréje). Megvalósult az egyes tantárgyak óraszámainak növelése és/vagy csökkentése, illetve arányosítása (elméleti és gyakorlati órák között), valamint számos tárgyat érintően kreditallokáció is történt. Megvalósult az egyes tárgyak előfeltételi követelményeinek felülvizsgálata, a szükségtelen előfeltételek törlésre kerültek, a hallgatói tanulási előrehaladás és egyéni hallgatói utak támogatása érdekében, valamint a hallgatói lemorzsolódás csökkentése céljából ún. görgetett tantárgyfelvétel és vizsgázás került elfogadásra. Az elméleti előadások helyett a gyakorlati stúdiumok, szemináriumok számát növeltük, illetve a gyakorlati képzés erősítéseként szimulációs gyakorlatok, skill-labortevékenységek is integrálásra kerültek a tantárgytartalmakba.

Kiemelt célként valósult meg a klinikai gyakorlatok, valamint a nyári klinikai gyakorlat megújítása és erősítése, valamint a hallgatói klinikai gyakorlati munka felülvizsgált tervezése és indítása. Cél, hogy a hallgatók az elméleti ismereteket klinikai eseteken alkalmazzák, konkrét, a betegség mellett gyakorlati tapasztalatokat szerezhessenek, amelyeket csoportos/team-munkában közösen értékelnek, így a hallgatói visszacsatolás is aktívan hozzájárul a sikeres tananyag összeállításához. A klinikai gyakorlatok esetében kötelező lesz a gyakorlati vizsgát a Semmelweis Egyetemen valamely klinikai területén letenni, a hallgatói munka esetében érvényesítésre kerül a progresszív creditszerzés, a munkában eltöltött órák számának függvényében.

Sor került továbbá az értékelési szempontrendszerek felülvizsgálatára. A kollokvium, gyakorlati jegy vagy gyakorlati vizsga által történő zárási formák szükség szerinti módosítására. Több esetben gyakorlati vizsga vagy gyakorlati jegy lép a korábbi aláírás helyébe, illetve a gyakorlati nap/hét végén reflexiók kerülnek bevezetésre, amely tovább támogatja a tanulás-

ban való előrehaladást, egyben tanulóközösségek létrehozását, a kooperatív tanulás támogatását.

A Semmelweis Egyetem *Fogorvostudományi Karán* a reform keretében jelentős tantervi fejlesztések történtek. Középpontjában a gyakorlatorientált, kompetenciaalapú oktatás megvalósítása áll, célja, hogy a hallgatók a legkorszerűbb, a mindennapi klinikai gyakorlatban jól hasznosítható tudással és készségekkel rendelkezzenek a képzés befejezésére. A tantervi átalakítás által a legmodernebb technikák és technológiák, például a korszerű endodonciai eljárások és a digitális fogászat ún. chairside CAD/CAM rendszerek oktatására is sor került. A tantervi reform részeként több tantárgy esetében kötelező jelenlétet igénylő szemináriumokat vezettünk be az előadások helyett, illetve a Moodle felületén megjelenő online oktatást is alkalmaztuk. Ez lehetővé teszi a rugalmasabb, modern tanulási formákat, amelyek támogatják a hallgatók önálló tanulását és a digitális készségek egyidejű fejlődését. Ennek érdekében folyamatos számonkérés/tudásreflexió került bevezetésre, amely során az elméleti tudás ellenőrzése minden alkalommal a klinikai gyakorlati oktatás előtt történik meg. A tananyag korszerűsítése során nagy hangsúlyt kapott a legmodernebb technikák és technológiák integrálása, valamint a digitális eszközök alkalmazása.

A Fogorvostudományi Kar klinikai és intézeti áttekintették és átalakították az általuk oktatott tárgyak tematikáját, melynek célja az volt, hogy a hallgatók naprakész, a nemzetközi sztenderdeknek megfelelő tudást szerezzenek, és már a képzés során találkozzanak a digitális fogászattal, korszerű endodonciai, protetikai, gyermekfogászati, fogszabályozási, parodontológiai és szájszészeti ismeretekre tegyenek szert. Ezzel párhuzamosan módosításra kerültek a tantárgyi előfeltételek is, amelyekkel csökkenteni kívántuk a párhuzamosságokat és az azonos tananyag ismétlését a képzés során. Így a tantárgyak egymásra épülése átláthatóbbá és logikusabbá vált, elősegítve a mélyebb szakmai tudás kialakulását. A curriculum felülvizsgálata során sor került a tantárgyak és kreditek újraelosztására is. A korábbi, elmélet-központú struktúra helyett az új rendszerben nagyobb hangsúlyt kapnak a gyakorlati tárgyak és a szemináriumok, kiemelt vállalat volt a skill-labor kialakítása. Új tantárgyak kerültek bevezetésre, amelyek a modern fogászati eljárások és technológiák oktatását támogatják,

ezzel is növelve a hallgatók versenyképességét a munkaerőpiacon. Az előadások óraszámja csökkent, míg a szemináriumok száma jelentősen nőtt, ami azt mutatja, hogy az oktatás egyre inkább az interaktív, hallgatóközpontú módszerek felé mozdult el. A gyakorlati órák aránya továbbra is meghatározó, biztosítva a gyakorlati készségek elsajátítását.

A *Gyógyszerésztudományi Kar*on 2020-ban több évtized után átfogó curriculum korszerűsítés történt az Egyetem stratégiai céljainak megfelelően. A Curriculumreform 1.0 keretében a képzés a változó szakmai, társadalmi és gazdasági igényekhez való igazítása történt meg. Több új tárgy került bevezetésre az új, korszerű ismeretek elsajátításának céljából és finomításra került a korábbi tárgyak súlypontjai is, figyelembe véve a hazai és nemzetközi képzési irányokat, a gyógyszerellátás és gyógyszeripar elvárásait, ill. a munkaerőpiaci igényeket.

A Curriculum-reform 2.0 keretében a megújított tanrend felülvizsgálatára és szükséges módosítására került sor, hogy erősítsük képzésünket, figyelembe véve a nemzetközi és hazai folyamatokat, a piaci és társadalmi elvárásokat. A modellváltással a felsőoktatási intézmények autonómiája jelentősebbé vált, így a gyógyszerészképzés modernizációs folyamatában a Gyógyszerésztudományi Kar felelőssége is megnövekedett, egyrészt a gyakorlat- és tanulási eredményorientáltság hangsúlyozásában, másrészt a hallgatói lemorzsolódás csökkentésében. A felülvizsgálat eredményei alapján szükségesnek találtuk a különböző bemeneti szinttel rendelkező hallgatók tudásának kiegyenlítését az első év során. A hallgatói leterheltség és lemorzsolódás csökkentése érdekében a tantárgyi egymásra épülés áttekintése és racionalizálása is szükségesnek bizonyult. Az előfeltételi követelmények módosítása, a szükségtelenek megszüntetése, valamint az alapozó tárgyaknál a diszciplínák és tématerületek szerinti lehetséges szétválasztás segíti a hallgatókat, hogy az egyéni igényeiknek és képességeiknek megfelelően haladjanak előre, valamint támogatja a hallgatói mobilitási programokban való részvételt is. A hallgatói leterhelés és a jobb időkihasználás érdekében szükségzerű volt a tantárgyi tematikák összehangolása, az átfedések csökkentése, az ismeretek egymásra épülésének biztosítása. A visszajelzések alapján szükségessé vált az egyes tantárgyak óraszámainak és kreditértékeinek kiigazítása, hogy azok jobban megfeleljenek az

elsajátítandó ismeretek mennyiségének. A mintatanterv megújításának célja volt továbbá a kommunikációs ismeretek és egyéb soft skillek oktatásának erősítése, valamint a gyakorlati és szemináriumi oktatás súlyának növelése az elméleti oktatással szemben. A tananyag modernizálása során cél volt a korszerűtlenebb ismeretek helyett új, a munkaerőpiaci igényeknek jobban megfelelő tudás komponensek bevonása a curriculumba. Vállalás volt továbbá a problémamegoldás, döntéshozatal elsajátításának elősegítése a szakmai tudás és készségek soft skill elemekkel történő kiegészítésével, a mesterséges intelligencia beépítése (3D printing, Python programozás), illetve az együttműködések erősítése kooperatív képzés számára (patikák, ipar, hatóság, startupok).

Az *Egészségtudományi Karon* a curriculum rendszerszintű áttekintésében két szemléleti irányt követtünk, egyrészt a horizontális vizsgálatban a párhuzamosan működő alapszakok, szakirányok, specializációk, mesterszakok és egyes képzési modulok összevetését végeztük el, a vertikális spektrumban pedig a technikumi szakképzés, az alapképzések, a mesterképzések, a doktori programok és a szakirányú továbbképzések analitikáját valósítottuk meg.

A gyakorlatorientált képzés elsősorban a képzésben markáns helyet elfoglaló gyakorlatok átgondolását és megújítását tette szükségessé. Ennek tükrében a gyakorlati órák számát megnöveltük, a gyakorlatok konstrukciójába beépítettük a kommunikációs készségek fejlesztését, az elméleti órák és gyakorlatok szinergiáit megerősítettük, a klinikai gyakorlatok és az egészségügyben végzett klinikai munka kapcsolatát intenzívebbé tettük, átgondoltuk a duális képzések lehetőségeit és előnyeit, megvizsgáltuk a szimulációs gyakorlatok helyettesítő képességét, valamint megfontoltuk a nyári gyakorlatok bevezetésének lehetőségét és indokoltságát. Nem különben kiemelt feladatként definiáltuk a gyakorlatvezetők képzésének kiterjesztését.

A mintatantervek átalakítása, mint a projekt centrális vezérintézkedése alapvetően olyan elemekből állt össze, mint gyakorlati óraszámok növelése, egyes tantárgyak áthelyezése a tantervi hálóban, tantárgyak összevonása, tantárgyak szétválasztása, új tantárgyak bevezetése, egyes tantárgyak megszüntetése, egyes kritérium-tantárgyak kreditesítése, tantárgyak

átnevezése, klinikai munka bevezetése, tanulmányi konzultáció bevezetése, első félévek kreditszámának emelése.

A Curriculum-reform 2.0 innovációs program ikonikus innovációi közül érdemes kiemelni a természettudományi propedeutika tantárgy bevezetését, az idegen nyelv oktatás és számonkérés teljes megújítását, a gyakorlati, elsősorban a klinikai gyakorlati óraszámok növelését, az előkövetelményi rend racionalizálását, a tantárgyfelvételek könnyítését, a gyakorlati vizsgák általánossá tételét, illetve a 33 különböző mintatanterv fenti szempontok szerinti átalakítását. A megvizsgált kb. 2300 tantárgyból valamilyen innovációs beavatkozás megközelítőleg 1350 tantárgyat érintett. Az ETK-n a tantárgyak órátípusainak átrendezése, így a gyakorlatok fókuszálása mintegy 210 tantárgy esetében valósult meg, ugyancsak sor került a vizsgaforma átalakítására 99 esetben, a szakmai felügyelet átpozicionálására 110 esetben, a train of trainers program megvalósítására (gyakorlatvezetők képzése, bevonása, alkalmazása az oktatásba), továbbá a klinikai gyakorlatok minőségének, ellenőrzésének erősítésére, a hallgatói munka vezetésére, a gamifikáció, módszertani fejlesztés megvalósítására is.

Az *Egészségügyi Közzolgálati Kar* mind a négy képzése elkötelezett a kompetenciaalapú curriculum fejlesztése, a problémaalapú, gyakorlat-orientált módszerek használata, a digitális készségek és kompetenciák erősítése, a transzverzális készségfejlesztés és az innováció és fenntarthatóság támogatása mellett. Ennek érdekében felülvizsgálatra kerültek a képzési célok, az ehhez illeszkedő oktatásmódszertan, a mintatantervek, továbbá átalakultak az oktatási környezet, és az értékelési rendszer egyes elemei is.

A reform részeként átalakításra került az Egészségügyi szervező szak digitális egészségügyi szervező specializációja, kiemelt hangsúlyt fektetve a gyakorlatorientáltságra: jelentősen megnövekedett a gyakorlati órák száma, erősebb hangsúlyt kapott a tantárgyak egymásra épülése, támogatva a fokozatos és mélyebb tudásszerzést.

Az Egészségügyi menedzser mesterszakon több lényegi változás került bevezetésre: a képzés elején készségfejlesztő workshop támogatja a hallgatók beilleszkedését, és fejleszti együttműködési, prezentációs és tanulási stratégiáikat; egy új módszertani kurzus már az első félévben megalapozza a vezetői elemzéshez és döntéshozatalhoz szükséges készségeket. A záró-

vizsga keretében új elem, hogy komplex, több tantárgyhoz kapcsolódó esetek segítségével történik a képzés során elsajátított ismeretek és készségek értékelése. Emellett átrendeződött a tantárgyak időbeli és tematikus struktúrája, hogy jobban egymásra épüljenek, és kiegyenlítettebb legyen a hallgatói terhelés.

Az Interdiszciplináris családtudomány mesterképzésen módosult a mintatanterv, a curriculum mapping során azonosításra kerültek olyan készség- és kompetenciaelemek, amelyek nem kellő súllyal szerepeltek korábban a tantárgyi programokban, mindez együtt járt a kurzuspaletta bővítésével is.

A Szociális munka mesterképzésen célunk volt nagyobb hangsúlyt fektetni a szociális ellátórendszer, a jogszabályi környezet és a civil szféra működésének átfogó, rendszerszintű ismeretére, valamint a gyakorlatorientált, fejlettebb módszertani és önismereti képzésre. Fontos célként jelent meg a kiegészítés megelőzése, a segítői jóllét támogatása, a vezetői és projektmenedzsment kompetenciák fejlesztése is.

A *Pető András Kar* curriculum-felülvizsgálatának első lépéseként ellenőriztük, hogy a képzési és kimeneti követelményekben meghatározott szakmai kompetenciák teljeskörűen megjelennek-e a képzésben, a kapcsolódó tantárgyak, alkalmazott módszerek mennyiben támogatják az elsajátításukat. A felülvizsgálat során valamennyi, így mindösszesen 3400 órát lefedő, mintegy 194 tantárgy áttekintésére került sor, amelyből 1900 óra elméleti tárgy (158 tantárgy) és 1500 óra gyakorlat (36 gyakorlati tantárgy) monitorozását jelentette. Szükségszerűen elvégeztük a tantárgyi tudástartalmak felülvizsgálatát, azok tartalmi összehangolását, a szükséges átfedések, redundanciák kivezetését, melynek jövőbeni biztosítékaul vezettük be a modulfelelősi rendszert is.

Céloztuk az egyes modulokon belüli összhang megteremtését, a képzési tartalmak egymásra épülését és egymás hatásainak erősítését; hangsúlyt helyeztünk a digitális oktatástartalmak fejlesztésére, digitális tananyagaink bővítésére, az ehhez szükséges oktatói és hallgatói IKT kompetenciák és skillek támogatására, mindezt a tematikák felülvizsgálata szintjéig, valamint az oktatásszervezés újragondolása mentén. Több tárgyat érintően került sor tantárgy- és kreditallokációra, 9 előadástípusnál szemináriumi változtatásra, ezáltal gyakorlati elemek beépítésére, további szabadon

választott kurzusok bevezetésére a hallgatók által ösztönzött specifikus témákban. További nagyobb vállalásként az egyes tananyagelemek teljesítésének értékelési rendszerét felülvizsgáljuk, erre az alapképzéshez kapcsolódó mindhárom specializáció (óvoda, iskola, pedagógiai rehabilitáció) esetében, amelyek egyben összekapcsolódnak a gyakorlati képzés teljesítésének teljes spektrumával.

A szakmai gyakorlatok vonatkozásában szükségesnek mutatkozott a módszertani (külső) gyakorlatok felülvizsgálata és egységesítése, ennek keretében: a pedagógia rehabilitáció specializáció gyakorlati helyek számának növelése (utazó konduktori szolgálat tevékenységébe való integrálás), 6 új gyakorlati helyszín bevezetése, emellett elindult a szakmai gyakorlatok nemzetköziesítésének projektje. Sor került továbbá a gyakorlati értékelési szempontrendszer felülvizsgálatára, az előfeltételi követelményrendszer módosítására, mindhárom specializáció szerkezeti és tartalmi finomhangolására. Megtörtént az új intézményi felvételi követelményrendszer bevezetése, a mentorprogram, a mentorált lehetőségeinek bővítése.

ÖSSZEGZÉS

A Curriculum 2.0 projekt meghirdetésével az egyetem mind a hat karának valamennyi képzése esetében megvalósult képzésfelülvizsgálat és módosítás: akár a már bevezetett Curriculum 1.0, akár újra akkreditálások keretében, vagy épp azáltal, hogy az új és változó igényekre reagálva a karok maguk is folyamatosan fejlesztették képzéseiket. A curriculum-felülvizsgálat eredményeként megfogalmazott vállalásaink előterjesztését mind a Kari Tanácsok, mind az egyetem szenátusa jóváhagyta, a fejlesztési vállalások éles tesztelése és felmenő rendszerű bevezetése 2024/2025. évi tanév őszi szemeszterétől megkezdődött.

A képzésfelülvizsgálat elindításának többes célja mellett kiemelt fókuszot kapott annak tudatosítása is, hogy az orvostudomány és egészségtudományok ismeretanyaga régóta meghaladja az egyén kognitív kapacitását, így áthelyeződik a hangsúly a tanulás tanítására. Mindezek nem csupán az egyes szemeszterek jól átgondolt, tanterv- és ütemterv-felülvizsgálatát tet-

A curriculum-felülvizsgálat folyamata 2023. április – 2024. szeptember		
1. szakasz 2023. április – augusztus	2. szakasz 2023. augusztus – december	3. szakasz 2024. január – szeptember
2023. április „Kick off” meetings	2023. augusztus – Adatelemzések eredményeinek értékelése	2024. januártól – Curriculum-módosítási javaslatok kidolgozása
2023. május – Kari munkacsoportok kijelölése Tagok: intézetvezetők, oktatók, klinikusok, hallgatók – Felülvizsgálati indikátorok kijelölése – Támogató egyeztetések	2023. szeptembertől – Egyeztetések megkezdése a karok curriculum-munkacsoportjaival A fejlesztéshez beazonosított fókuszok: a) saját erőforrás b) átcsoportosítás, átszervezés c) külső erőforrások bevonása (személyi, tárgyi, egyéb)	A módosítások fókuszai: – tartalmi megújítás és illesztés – tantárgy, kredit-allokációk – előrehaladás támogatása / lemorzsolódás csökkentése – előfeltételi követelményrendszer – értékelés felülvizsgálata, megújítása, arányosítás
2023. május 19-ig – Véleményfeltárás eszközeinek kijelölése (mérési design) – Curriculum-térkép felrajzolásának megkezdése	2023. októbertől – Tantervfelülvizsgálat – Módszertanra és oktatásszervezési reflexiók, megoldási javaslatok	2024. márciustól Munkacsoporti véglegesítő egyeztetések ↓

2023. május 20. – június 30. – Adatgyűjtés és curriculum mapping	2023. novembertől – Elméleti és gyakorlati / klinikumi tapasztalatok illesztése	2024. márciustól – Kari Tanácshoz benyújtott előterjesztések a curriculum-módosításáról ↓
2023. július – augusztus 25. – Adatelemzések – Tapasztalatok és reflexiók elemzései		2024. júniusig – Szenátushoz benyújtott előterjesztések tárgyalása és elfogadása ↓ – 2024. szeptembertől megújított curriculummal induló 2024/2025. tanév

1. ÁBRA. A Semmelweis Curriculum-felülvizsgálat folyamata

ték szükségessé, hanem a tantervek és az elvárt tananyag szisztematikus újragondolását is, megszüntetve a felesleges redundanciákat, valamint a párhuzamos, egymással átfedést mutató oktatást és az egyetemi „presztízsversenyekeket”. Alapcél, hogy a képzésről kilépő hallgatók egy biztos alapkészségkészlettel, kompetensen, tudásukban magabiztosan és gyakorlottan kapcsolódhassanak a betegellátásba, a rehabilitációba és/vagy a tudományos életbe.

Bár minden reform valamilyen filozófiai, elméleti alapból indul ki, végső soron mégis az emberekről szól: elsőként a páciensek, kliensek szenvedésének enyhítéséről, életminőségük javításáról, másodsorban a hallgatói közösségről, harmadrészt a háttérrel adó intézmény fejlesztéséről, végezetül a munkatársakról. Figyelemmel kell lenni arra, hogy az oktatók, illetve intézményvezetők feladata nemcsak az, hogy megőrizték és

továbbadják a több évtizedes, évszázados tradíciókat, az elődök tudását, hanem hogy a „tanulás tanításának” folyamatához ők maguk is proaktívan hozzájáruljanak, az egyéni hallgatói utak kiépítésének támogatásán keresztül. Ehhez kívánt támogatást, biztos alapot adni a Semmelweis Curriculum-reform 2.0.

IRODALOMJEGYZÉK

- Derényi András – Vámos Ágnes (2015): A felsőoktatás képzési területeinek kimeneti leírása – ajánlások. Egy kísérleti fejlesztés eredménye. Budapest, Oktatási Hivatal. (online) <https://rb.gy.kgrphp>
- EU (2020): Digitális oktatási cselekvési terv 2021–2027, COM (2020) 624 final. (online) <https://rb.gy/bnwlcu>
- Farkas Éva (2017): Tanulási eredmény alapú tanterv- és tantárgyfejlesztés a felsőoktatásban. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Halász Gábor (2021): A tanulás és tanítás minősége és eredményessége az egyetemeken. *Quality and Effectiveness of Learning and Teaching in Higher Education*. Magyar Tudomány, 182. évf. 11. sz., 1147–1487.
- Harden, R. M. – Stevenson, M. – Downie, W. W. – Wilson, G. M. (1975): Assessment of clinical competence using objective structured examination. *BMJ*. 1 (5955), 447–451.
- Merkely Béla (2023): Hagyomány, tudás és alázat: félúton a világ 100 legjobb egyeteme közé. Rektori Program és Pályázat a Semmelweis Egyetem rektori munkakör betöltésére 2.0., Semmelweis Egyetem, Budapest.
- Kováts Gergely (szerk.) (2024): Felsőoktatás-menedzsment kézikönyv. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest.
- Oktatási Hivatal (2022): A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja. RRF-2.1.1-21-2022-00001 <https://www.oktatas.hu/koznevelis/projektek/rf211>
- Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (2022): A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja. (szerk. Tolnai Ágnes) <https://www.>

mab.hu/wp-content/uploads/a_felsooktatasi_kepzesek_agazati_modernizacioja.pdf

Khan, Kamran Z. – Ramachandran, Sankaranarayanan – Gaunt, Kathryn – Pushkar, Piyush (2013): The Objective Structured Clinical Examination (OSCE): AMEE Guide No. 81. Part I: An historical and theoretical perspective. *Medical Teacher*. 35 (9): e1437 – e1446.

Matolcsy András (2022): A „klasszikus nagy elméleti tárgyak” oktatásának megújuló feladata. The new challenges of teaching classical theoretical subjects. In: *Orvostképzés* (2022) XCVII. évf. 3. szám, Semmelweis Egyetem, Budapest, 425–427.

Purebl György (2022): Az új generáció fogadása az orvosegyetemen. Welcoming the new generation at the medical university. In: *Orvostképzés* (2022) XCVII. évf. 3. szám, Semmelweis Egyetem, Budapest, 413–418.

Kiss Levente (2022): Tiki-taka vagy catenaccio? – A kurrikulum kialakításának szempontjai a modern orvostképzésben. Tiki-taka or catenaccio – Aspects of curriculum design in modern medical education. In: *Orvostképzés* (2022) XCVII. évf. 3. szám, Semmelweis Egyetem, Budapest, 418–425.

Túri Ibolya (2024): A konduktorképzés feladatairól, jelenéről – Hári Mária nyomdokain. *Tudomány és Hivatás* 2023/2., 81–86.

Gyakorlatorientált konduktorképzés a kompetenciaalapú felsőoktatás tükrében: tanulási eredmények, szakmai fejlődés, együttműködés, továbbképzés

KÁLLAY ZSÓFIA

KOMPETENCIAALAPÚ SZEMLÉLET ÉS TANULÁSI EREDMÉNYEK A FELSŐOKTATÁSBAN

Az elmúlt évtizedekben az oktatáspolitikában paradigmaváltás ment végbe. A tradicionális, tárgyi tudás mellett a hangsúly a tanulási eredményekre helyeződött és a kompetenciaalapú szemlélet került előtérbe. Fontossá vált olyan készségek és képességek fejlesztése, amelyek nem csupán egy adott szakmához, hanem az élet különböző területeihez is nélkülözhetetlenek. Az alapkészségek, kulcskompetenciák, transzverzális képességek, valamint az egész életen át tartó tanulás mára az oktatás és képzés középpontjába kerültek.

A munkaerőpiac, a társadalom és a gazdaság gyors ütemű változása egyre inkább elvárja a kritikai gondolkodást, a problémamegoldó képességet, az innovációt, a kreativitást, a vállalkozóképességet, az idegen nyelvismeretet, a közös munkavégzésre való alkalmasságot, valamint a továbbtanuláshoz szükséges készségeket a következő generációktól. (K. Nagy, 2016; K. Nagy, Pálfi, 2017; Szittné Csányi, Vass, 2023)

A tanulási eredmények a tudás, képesség, attitűd, felelősség és autonómia dimenzióiban kerülnek meghatározásra. Céljuk, hogy világosan rögzítsék, mit tud, mit ért és mire képes önállóan a hallgató egy tanulási folyamat lezárása után, függetlenül annak helyétől, módjától vagy időpontjától. Ezek tehát olyan kimeneti követelmények, amelyek a tanulás során – jellemzően egy szakasz végére – elérhető teljesítményt írnak le. (CEDEFOP 2008; Európai Parlament és Tanács 2008; Európai Unió Tanácsa 2017 idézi Farkas, 2017; Európai Unió Tanácsa 2018)

Az oktatás alapkérdései így már nem csupán arra irányulnak, hogy mit és hogyan tanítsunk, hanem arra, hogy milyen felkészültséggel rendelkezzen

a hallgató, milyen tevékenységek elvégzésére legyen képes, és milyen szintű autonómiára, felelősségvállalásra van szüksége a feladatok eredményes teljesítéséhez. A tanulási eredmények ezáltal összekapcsolódnak, egymásra épülnek és egymásból következnek. (Farkas, 2017, 14.)

A kompetenciafejlesztés előtérbe kerülése a gazdaság és a társadalom szempontjából egyaránt kulcsfontosságú. Ez olyan képzési formákat igényel, amelyekben a tudásanyag gyakorlati szempontból is hasznosul, és amelyek eredményeként magasan képzett, versenyképes munkaerő kerül ki a felsőoktatásból, tehát a tanulási eredmények és a gazdasági elvárások között összhang jön létre. Egyre nagyobb az igény arra, hogy a tudás és képességek ne csupán a megértés szintjén jelenjenek meg, hanem a végzett hallgatók képesek legyenek alkotó módon alkalmazni azokat saját szakterületükön. (Szittné Csányi, Vass, 2023; Derényi 2024; Udvardi-Lakos, é. n.) Mindez szükségessé teszi a felsőoktatásban a gyakorlatorientált megközelítés erősítését.

A GYAKORLATORIENTÁLT KONDUKTORKÉPZÉS FEJLŐDÉSE ÉS JELENKORI JELLEMZŐI

A konduktorképzés gyakorlatának előzményei Pető András pedagógiai gyakorlatához vezethetők vissza, aki a „mester és tanítványa” modell alapján oktatta a mozgásterápiai kezelőnőket a mindennapi munkavégzés során már az 1950-es években. A tanulás folyamata szorosan összefonódott a gyakorlati tevékenységgel. A résztvevők Pető András irányításával végezték a konduktív mozgásterápiai feladatokat,¹ ezáltal közvetlen tapasztalatokat szereztek a konduktív nevelés módszertanáról. Ez a gyakorlati alapú képzési forma a konduktorképzés hivatalos elindulását követően sem szűnt meg. A képzésben részt vevők kettős jogviszonyban – hallgatóként és munkavállalóként – tevékenykedtek, így a munkavégzés egyben a gyakorlati képzés részét képezte. A felsőoktatási rendszerbe való integrációval a hallgatói státusz vált elsődlegessé, azonban a gyakorlatorientált

¹ Az 1950-es években a konduktív nevelésre használt kifejezés.

szemlélet továbbra is meghatározó maradt a konduktorképzés struktúrájában (Kállay, 2019; 2024; Hári, 1997).

Jelenleg a képzés teljes óraszámának 44%-át teszi ki a gyakorlati rész. A hallgatók már a tanulmányok kezdetétől aktívan bekapcsolódnak a gyakorlati munkába, így az elméleti tudás azonnal alkalmazhatóvá válik. Emellett a gyakorlati tapasztalatok folyamatosan visszacsatolásra kerülnek az elméleti képzésbe is. Az elméleti és gyakorlati elemek szoros összhangban, egymásra épülve és párhuzamosan valósulnak meg, ami elősegíti a tanulási folyamat kiegyensúlyozott, egyidejű fejlődését. (Kállay, 2019, 2024; Gál et al., 2023; Túri, 2023)

A konduktorképzést is érintő oktatáspolitikai és társadalmi környezet folyamatosan változik, ennek megfelelően a Semmelweis Egyetemen kurikulum-felülvizsgálat zajlik. A hangsúly a gyakorlatban is jól hasznosítható tudásra és képességekre helyeződött, előtérbe került a naprakész, szakmájukban kompetens konduktorok képzése. Olyan szakembereké, akik képesek a konduktori tevékenység gyakorlati megvalósítására. (Túri, 2023; 2024) Megfelelő hivatástudattal, szaktudományos ismeretekkel, pozitív pedagógiai attitűddel rendelkeznek, kialakították a szükséges transzverzális és soft skilljeiket, reflektív módon viszonyulnak munkájukhoz továbbá felelősséget vállalnak tevékenységükért.

A konduktorképzés gyakorlati modulja spirális felépítésű: a feladatok ismételten, de eltérő összefüggésben és mélységben térnek vissza (Raffay et al., 2023; Kis et al., 2019; Katona, 2020, 21–22.) A magas gyakorlati óraszám, az elvárt tanulási eredmények kiemelt szerepe, valamint az elmélet és gyakorlat azonnali összekapcsolása mind erőteljesen jelen van a képzésben.

A GYAKORLATORIENTÁLT KÉPZÉS HATÁSA A HALLGATÓI KOMPETENCIÁK ÉS SZAKMAI IDENTITÁS FEJLŐDÉSÉRE

A konduktorképzésben megvalósuló gyakorlatorientált megközelítés számos pozitív hatással jár (K. Nagy, 2024; Szittné, Vass, 2023; Rajnai, 2016). A hallgatók számára különösen ösztönző, hogy a képzés során közvetlen

kapcsolatba kerülhetnek a konduktív nevelésben részesülő gyermekekkel, felnőttekkel és családtagjaikkal. A személyes élmények – például a bizalom kialakulása, az elért fejlesztési eredményekben való részvétel, valamint a gyermekek, felnőttek visszajelzései – érzelmileg megerősítően hatnak. E tapasztalatok hozzájárulnak az önreflexió mélyüléséhez, a személyes fejlődés tudatosításához, valamint a célirányos gondolkodás kialakulásához, amelyek együttesen fokozzák a *tanulási motivációt*.

A gyakorlatban végzett tevékenység gyorsabb tanulást eredményezhet, mélyebben rögzül, *könnyebben alkalmazható* valós helyzetben.

A gyakorlatorientált képzés lehetőséget teremt az *azonnali visszacsatolásra*, amely megvalósulhat a gyermekek, kliensek reakcióin, a feladatmegoldások eredményességén keresztül, illetve közvetlenül a gyakorlatvezető konduktor, a képzésben részt vevő szakemberek vagy a hallgatótársak részéről.

Ez a képzési forma elősegíti a *kulcskompetenciák* célzott fejlesztését, és hozzájárul az *innovatív* tudás kialakulásához. A nevelési és oktatási folyamatokban való részvétel, valamint a felnőttek fejlesztése során a *kreativitás* kibontakoztatása, a *problémamegoldó gondolkodás* alkalmazása és az *egyéni ötletek* megvalósítása válik lehetővé. Emellett a hallgatók megtapasztalhatják a magas színvonalú *szakmai munka követelményeit*, legyen szó a felkészülésről, a dokumentációs tevékenységekről vagy a professzionális megjelenésről.

A szakmai tevékenység során gyakran elengedhetetlen a *rugalmas* hozzáállás. A konduktív nevelés mindennapjai megkövetelik az *alkalmazkodóképességet*, a hatékony *stresszkezelési stratégiák* kialakítását, valamint az új megközelítések, ötletek iránti *nyitottságot*. E készségek fejlesztését támogatja az évente változó gyakorlati csoport, csoportösszetétel, illetve az eltérő életkorú célcsoportokkal zajló konduktív nevelés a különböző gyakorlati területeken. Ennek révén a hallgatók számos diagnózissal, diszfunkcióval, pedagógiai attitűddel, nevelési szituációval, együttműködési formával és váratlan helyzetek kezelésére szolgáló megoldásokkal találkozhatnak, csak hogy néhányat említsünk.

A konduktorok munkájukat jellemzően teamben végzik, amely lehet homogén vagy interdiszciplináris összetételű. Az ilyen *együttműködés* alap-

feltétele a kooperáció, a konfliktuskezelés, az empátikus viszonyulás, a tolerancia és a kölcsönös tisztelet. A közös cél érdekében végzett munka, valamint az elért eredmények közös megélése a szakmai mindennapok szerves részét képezi.

A gyakorlati képzés nemcsak a teamben való együttműködés fejlesztését szolgálja, hanem lehetőséget biztosít az *önálló döntéshozatal* és az ezzel járó *felelősségvállalás* megtapasztalására is, különösen a nevelési folyamatban betöltött szerepkör kapcsán.

A hallgatók számára alkalmat teremt az *időmenedzsment* és az *önszervezés* képességének fejlesztésére, például az írásbeli feladatok határidőre történő teljesítése, valamint a napi tevékenységek időkeretének betartása révén.

Ez a képzési forma egyfajta *átmenetet* képez az oktatás és a szakmai élet között, elősegítve a munka világába való zökkenőmentes belépést. Emellett támogatja a *szakmai kapcsolatok* kiépítését, amely hosszú távon hozzájárul a szakmai identitás megerősödéséhez és a pályaszocializációhoz.

A KONDUKTÍV PEDAGÓGIAI GYAKORLAT RENDSZERE: SZEREPLŐK, EGYÜTTMŰKÖDÉSEK AZ ELVÁRT TANULÁSI EREDMÉNYEK TÜKRÉBEN

A konduktorképzésben megvalósuló konduktív pedagógiai gyakorlati képzés – azaz a folyamatos szakmai gyakorlat – komplex rendszerként értelmezhető, amelyben több szereplő együttesen járul hozzá a hallgatói kompetenciák fejlődéséhez.

A konduktor, aki szakmai példamutatásával, módszertani tudásával és reflektív visszajelzéseivel támogatja a tanulási folyamatot.

A konduktív csoport, mint komplex pedagógiai és szociális színtér lehetőséget nyújt a különböző szereplőkkel – gyermekekkel, felnőttekkel, családtagokkal, szakemberekkel és hallgatótársakkal – való együttműködés gyakorlati megtapasztalására. Egyúttal alkalmat teremt a neveléstudományi, pszichológiai, orvosbiológiai és konduktív pedagógiai ismeretek alkalmazásának, megfigyelésének és értelmezésének valós kontextusban történő elmélyítésére.

A mozgássérült gyermek vagy felnőtt, akinek fejlődéséért vállalt felelősség révén a hallgató nemcsak szakmai, hanem személyes kompetenciáit is fejleszti, továbbá lehetőséget ad az eltérő diagnózisok, tünetek, diszfunkciók és különböző életkorok megismerésére.

A gyakorlati képzés során a hallgató aktív részvétele elengedhetetlen, hiszen a nevelési, oktatási és fejlesztési folyamatban való jelenlét, a szándékos cselekvés és a felelősségvállalás alapvető feltételei a szakmai fejlődésnek.

A gyakorlati képzési struktúra tartalma és elemei – célok, feladatok, követelmények, elsajátítandó kompetenciák, számonkérési és értékelési rendszer – biztosítják a gyakorlati tevékenységek keretét.

Az oktatói háttér, különösen a gyakorlatok koordinálásáért felelős oktatók szerepe kulcsfontosságú a folyamat eredményessége szempontjából. Az oktatók irányítása, támogatása és visszajelzései hozzájárulnak a gyakorlatok szakmai színvonalának fenntartásához és a hallgatók fejlődési útjának követéséhez.

A konduktorképzés gyakorlati moduljának egyik kiemelkedő erőssége a képzési területek közötti szoros együttműködés, amely elősegíti a szakmai tapasztalatok hatékony megosztását és az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazását. Ez az integrált szemlélet kulcsfontosságú az elvárt tanulási eredmények sikeres eléréséhez. A képzés során alkalmazott részvételen alapuló, reflexióra épülő, a rendszerjellegre figyelembe vevő tananyagfejlesztés biztosítja, hogy a gyakorlati képzés folyamatosan fejlődő formában valósuljon meg. Ez a dinamikus és adaptív megközelítés hozzájárul a hallgatók szakmai kompetenciáinak célzott és fenntartható fejlesztéséhez. A konduktorképzés során a hallgatók jelentős időt töltenek gyakorlati tevékenységgel, amely a teljes képzési idő közel felét teszi ki. Ennek megfelelően kiemelt fontosságú, hogy a gyakorlati képzés szervezeten és hatékonyan működjön. A konduktív pedagógiai gyakorlatok – folyamatos szakmai gyakorlatok – eredményes megvalósítása, szakmai támogatása több szinten is biztosított.

Az akadémiai oldalról a folyamatos szakmai gyakorlatokért felelős oktató és az évfolyamfelelősök közötti folyamatos, szakmailag megalapozott együttműködés és rendszeres egyeztetés járul hozzá a folyamat stabilitásához. A gyakorlóterületeken a gyakorlatvezető konduktorok és vezetőpeda-

gógusok szakmai irányítása biztosítja a hallgatók fejlődését, miközben a két szféra közötti intenzív kommunikáció és koordináció garantálja a képzés minőségének fenntartását.

A *folyamatos szakmai gyakorlatokért felelős oktató* feladata a konduktív szakmai gyakorlatok koordinálása. A képzési tartalmakat rendszerszemléletben értelmezi, horizontális és vertikális összefüggésekben vizsgálva azokat az elvárt tanulási eredményekkel. Felelős a tananyag folyamatos fejlesztéséért, valamint a spirális tanulási modell érvényesítéséért.

Szoros együttműködést tart fenn a szakfelelőssel, a Konduktív Pedagógiai Intézet igazgatójával, a gyakorlóterületek vezetőivel, az évfolyamfelelősökkel, gyakorlatvezetőkkel, vezetőpedagógusokkal, oktatókkal, hallgatókkal, továbbá a Tanulmányi és Hallgatói Központtal, Karrierirodával. Feladatai közé tartozik a hallgatók gyakorlóterületi beosztásának megszervezése, ennek kapcsán egyeztet a gyakorlóhelyekkel, illetve koordinálja a gyakorlatok órarendi elhelyezését

Az *évfolyamfelelősök* felelnek egy adott évfolyam és azon belül az egyes hallgatók tanulmányainak támogatásáért mind az elméleti és gyakorlati képzésben. A folyamatos szakmai gyakorlatokért felelős oktatóval együttműködve támogatják a hallgatók folyamatos szakmai gyakorlatának sikeres megvalósulását.

A *gyakorlatvezetők és vezetőpedagógusok* a gyakorlóterületeken biztosítják a gyakorlati képzés szakmai tartalmának megvalósítását. Egyéni és csoportos megbeszéléseket tartanak, elősegítik a hallgatók felelős szakmai munkavégzését a csoport többi szakemberével, neveltjeivel és klienseivel. Tapasztalataikkal hozzájárulnak ahhoz, hogy a hallgatók mélyrehatóan megismerjék a konduktori tevékenység gyakorlati aspektusait. Napi szintű kapcsolatban állnak a folyamatos szakmai gyakorlatokért felelős oktatóval és az évfolyamfelelősökkel.

TOVÁBBKÉPZÉSI MODELL

Az elmúlt években a Curriculum 2.0 keretében a szakmai gyakorlatok rendszerének többdimenziós felülvizsgálata és korszerűsítése zajlik. A fejlesztési

folyamat egyik alapvető kiindulópontját a résztvevők – gyakorlatvezetők, oktatók és hallgatók – által nyújtott folyamatos visszajelzések jelentették. Ők nem csupán a reflexió tárgyát képező gyakorlatokat biztosították, hanem aktív szereplőként járultak hozzá a fejlesztés minden szakaszához, saját tevékenységükre, a képzési folyamatra, valamint annak makro- és mikroszintű aspektusaira reflektálva.

Két fő irányvonal emelhető ki: egyrészt a tartalmi elemek és azok kivitelezhetőségének vizsgálata az elérni kívánt tanulási eredményekkel összhangban, másrészt a gyakorlati képzésben közreműködő szakemberek együttműködésének és szakmai kompetenciáinak megerősítése. Ez utóbbi esetben jelentős eredményként említhető a Pető András Kar hallgatóinak folyamatos szakmai gyakorlatát koordináló gyakorlatvezetők és vezetőpedagógusok számára szervezett Karon belüli továbbképzés megvalósulása. A képzési program kidolgozását egy munkacsoport végezte, amely a célok, feladatok és ütemterv meghatározásával kezdte meg a munkát, majd áttekintette a gyakorlati képzéssel kapcsolatos dokumentumokat. A program kidolgozása egy átfogó helyzetelemzésre épült, amelyben a gyakorlati képzésben érintett szereplők – gyakorlatvezetők, oktatók és hallgatók – reflexiói meghatározó szerepet kaptak. A joggyakorlatok összegyűjtése, a gyakorlatvezetői és hallgatói igények feltérképezése, valamint az ezek alapján elkészített SWOT-analízis szolgált alapul a témakörök és tananyagok összeállításához.

A hallgatói populációk generációs sajátosságai, az egyéni tanulási utak támogatása, a lemorzsolódás megelőzése, valamint a gyakorlatvezetők, vezetőpedagógusok életkori diverzitása és az eltérő oktatási rendszerekben szerzett tapasztalataik a képzési mindennapokban érzékelhető kihívásokat eredményeztek. A továbbképzés célja, hogy elősegítse az elméleti tudás és a gyakorlati tapasztalatok összekapcsolását, megerősítse a gyakorlatvezetői szerepkört és támogassa az oktatásmódszertani megújulást.

A program keretében hangsúlyt kaptak a hallgatótámogató oktatásmódszertani tartalmak, különösen a tanulási kompetenciák fejlesztése, a tanultak gyakorlati alkalmazásának támogatása és a tanulásszervezés hatékony technikái.

Különböző kommunikációs technikák megismerése, különös tekintettel a generációk közötti együttműködésre, valamint a konfliktuskezelési stratégiák, amelyek a hallgatók, konduktorok és gyakorlatvezetők közötti interakciókban egyaránt relevánsak szintén része volt a tematikának. A program kiemelten támogatja az önreflexív szemlélet kialakítását, amely hozzájárul a gyakorlatvezetői szerep tudatosabb, reflektív betöltéséhez, és ezáltal a hallgatók kulcskompetenciáinak és transzverzális készségeinek célzott fejlesztéséhez.

A képzés során megismerik az alapképzés szerkezetét, az elméleti és gyakorlati komponensek kapcsolódási pontjait, valamint az elvárt tanulási eredményeket, a képzési kimeneti követelményeket. Külön figyelmet kapnak a konduktori szakmai kompetenciák, amelyek a gyakorlati munka során irányadóak. A résztvevők megismerik a gyakorlati képzés szabályozó dokumentumait, követik azok változásait, és megismerkednek a legújabb tanulástervezési, tanulósszervezési és feladatszervezési lehetőségekkel.

A résztvevők átfogó ismereteket szereznek a különböző generációkhoz tartozó hallgatók jellemzőiről, különös tekintettel a tanulási szokásokra, motivációs mintázatokra és kommunikációs preferenciákra. Ennek célja, hogy a gyakorlatvezetők a felnőttképzés korszerű módszereinek alkalmazásával hatékonyan reagáljanak a hallgatói sokszínűségből fakadó kihívásokra és kompetens és támogató módon tudjanak részt venni a gyakorlati képzésben, hozzájárulva a hallgatók szakmai fejlődéséhez és a képzési rendszer minőségi működéséhez.

A szakmai nyelvhasználat egységesítése érdekében elmélyítik ismereteiket a konduktív pedagógia terminológiájában, amely elengedhetetlen a közös szakmai gondolkodás és együttműködés szempontjából. Fejlesztik azon képességüket, hogy egyéni támogatási stratégiákat alakítsanak ki, valamint hatékonyan kezeljék a képzési folyamatban felmerülő konfliktushelyzeteket.

ÖSSZEGZÉS

A konduktorképzés gyakorlatorientált megközelítése nemcsak a szakmai tudás elmélyítését szolgálja, hanem lehetőséget teremt a személyes készségek formálására is. A közvetlen tapasztalatszerzés, az érzelmi megerősítés és az azonnali visszacsatolás révén a tanulási folyamat mélyebb, tartalmasabb és motiváltabb módon valósul meg. A gyakorlati képzés nemcsak a kulcskompetenciák célzott fejlesztését teszi lehetővé, hanem hozzájárul a kreativitás, a problémamegoldó gondolkodás és az önálló döntéshozatal képességének kibontakoztatásához is. A konduktív nevelés komplexitása, a változatos célcsoportokkal való munka, valamint a szakmai együttműködés és felelősségvállalás együttesen támogatják a hallgatók pályaszocializációját és a szakmai identitás megerősödését, ezáltal elősegítve a munka világába való sikeres belépést.

A konduktív pedagógiai – folyamatos szakmai – gyakorlatok a konduktorképzésben komplex, rendszerszemléletű struktúraként jelenik meg, amelyben több szereplő összehangolt munkája biztosítja a hallgatói kompetenciák célzott fejlesztését. A képzés hatékonyságát a gyakorlatvezetők, vezetőpedagógusok, konduktorok, a folyamatos szakmai gyakorlatokért felelős oktató és évfolyamfelelősök közötti folyamatos együttműködés, valamint a tananyag reflexív és adaptív fejlesztése garantálja. Az integrált szemlélet és a gyakorlati tevékenységek magas aránya kulcsfontosságú az elvárt tanulási eredmények elérésében.

IRODALOMJEGYZÉK

- CEDEFOP (2008): Terminology of European education and training policy: A selection of 100 key terms. Publications Office of the European Union. https://www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf [2025.11.02.]
- CEDEFOP (2022): Defining, writing and applying learning outcomes: A European handbook – second edition. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ee9b069f-fba7-11ec-b94a-01aa75ed71a1/language-en> [2025.11.02.]

- Derényi A. (2024): A képesítési keretrendszerek hatása a felsőoktatásra. *Educatio*, 33(2), 153–165.
- Európai Parlament és Tanács. (2008): Ajánlás (2008. április 23.) az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról (2008/C 111/01). <https://europass.europa.eu/hu> [2025. 11.02.]
- Európai Unió Tanácsa. (2017): A Tanács ajánlása (2017. május 22.) az egész életen át tartó tanulás európai képesítési keretrendszeréről, valamint az egész életen át tartó tanulás európai képesítési keretrendszerének létrehozásáról szóló 2008. április 23-i európai parlamenti és tanácsi ajánlás hatályon kívül helyezéséről (2017/C189/03).
- Európai Unió Tanácsa. (2018): A Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2018/C 189/01). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) [2025.11.02.]
- Farkas É. (2017): Tanulási eredmény alapú tanterv- és tantárgyfejlesztés a felsőoktatásban. Szegedi Egyetemi Kiadó. <https://mek.oszk.hu/18400/18497/18497.pdf> [2025.11.02.]
- Gál, F. – Kállay Zs. – Kapcsándy G. – Pásztorné Tass I. – Vissi T. (2023): A gyakorlati képzés sajátosságai a Semmelweis Egyetem Pető András Karán. In: Földesi R., Kollega Tarsoly I. (szerk.): *Tudomány és Hivatás Évkönyv 2022*. Semmelweis Egyetem Pető András Kar, 191–219.
- Hári M. (1997): *A konduktív pedagógia története. Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete*. Bp.
- Kállay Zs. (2019): Az intézményfejlődés folyamata. In: Feketéné Szabó É., Zsebe A., Kollega Tarsoly I. (szerk.): *A konduktív pedagógia kézikönyve. Több mint gyakorlat...* Semmelweis Egyetem Pető András Kar, 79–96.
- Kállay, Zs. (2024): Milestones of conductor training. In: Földesi R., Kollega Tarsoly I., Túri I., Vissi T. (eds.) *Presentations of the XI–XII World Congresses on Conductive Education*, Semmelweis Egyetem Pető András Kar, 27–33.
- Katona N. (szerk.): (2020): *Pedagógiai és módszertani szakkifejezések gyakorló pedagógusok számára*. Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutató-

- csoport, EKE. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/pedagogiai-s-modszertani-szakkifejezesek.pdf> [2025.11.02.]
- Kis K. – Hampel Gy. – Benkő-Kiss Á. (2019): Végzett hallgatók elvárt munkaerőpiaci kompetenciáinak vizsgálata. Jelenkori társadalmi és gazdasági folyamatok, 14(1), 223–232.
- K. Nagy E. (2016): Milyen oktatást szeretnénk? Új Pedagógiai Szemle, 66(3–4), 7–13.
- K. Nagy E. – Pálfi D. (2017): Paradigmaváltás a pedagógusképzésben? A pedagógusképzés áttekintése a sikeres pályára való felkészítés szempontjából. Új Pedagógiai Szemle, 67(1–2), 76–82.
- K. Nagy E. (2024): Új típusú, gyakorlatorientált tanárképzés: Jegyzet mentoroknak, hallgatóknak. Miskolci Egyetemi Kiadó. https://pedagoguskepzes.uni-miskolc.hu/files/30392/K%C3%A9zik%C3%B6nyv_mentoroknak.pdf [2025.11.02.]
- Miniszterelnökség (2016): Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014–2020 közötti időszakra. <https://2015-2019.kormany.hu/download/7/fe/20000/Eg%C3%A9sz%20%C3%A9leten%20%C3%A1t%20tart%C3%B3%20tanul%C3%A1s.pdf> [2025.11.02.]
- Raffay-Danyi Á. – Bogdány E. – Dabronaki-Priszing K. (2023): Híd a felsőoktatási emberi erőforrások alapképzés és a munkaerőpiaci kompetenciaelvárások szakadéka felett. Vezetéstudomány – Budapest Management Review, 54(6), 3–16.
- Rajnai Z. (2016): Gyakorlatorientált képzés a műszaki felsőoktatásban. Műszaki Tudományos Közlemények, (5), 45–52.
- Szittné Csányi K. – Vass V. (2023): A kompetencia-alapú felnőttképzés/ továbbképzés módszertani és szervezeti tapasztalatai a Budapesti Metropolitan Egyetemen. Új Munkaügyi Szemle, 4(1), 33–42.
- Túri I. (2023): A konduktorképzés feladatairól, jelenéről – Hári Mária nyomdokain. Tudomány és Hivatás, 7(2), 81–86. https://semmelweis.hu/pak/files/2024/01/Tudomany-es-Hivatas_2023_2.pdf [2025.11.02.]
- Túri I. (2024): Report on the progress of the project for the renewal of higher education in Hungary and the revision of the curriculum of Semmelweis University. Tudomány és Hivatás, 8(1), 11–16. <https://>

semmelweis.hu/pak/files/2024/07/Tudomany-es-Hivatas_2024_1.pdf [2025.11.02.]

Udvardi-Lakos E. (é. n.): A kompetencia-kártya, avagy paradigmaváltás a gyakorlatban. In: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal. A kompetencia-kártya, avagy paradigmaváltás a gyakorlatban.

A Z generáció oktatásának módszertani és tartalmi megújítása néhány természet- és bölcsészettudományi kurzus esetében a Pető András Karon az elméleti keret tükrében

FRANK TAMÁS

ABSZTRAKT

A Z generáció generációs jellemzőinek okán az oktatás módszertani megújítása elengedhetetlen annak érdekében, hogy a tanulás számukra releváns, élményszerű és motiváló legyen, oktatóként pedig hatékony. A felsőoktatásnak a kihívásokra reagálnia szükséges. Az egyik legfontosabb irány a digitális és hibrid tanulási környezet kialakítása, fejlesztése. Az online platformok, a rövid és fókuszált tananyagfeldolgozás, a szinte azonnali visszajelzés, a módszertanilag változatos kurzusvezetés, valamint a gamifikáció eszközei segítik a bevonódásukat. Ugyanakkor az élményalapú, projektorientált tanulás lehetőséget ad arra, hogy a tanulók valós problémákat oldjanak meg, miközben kreativitásuk és problémamegoldó képességük fejlődik. Emellett fontos szerepet kapnak az interaktív módszerek, mint a viták, szerepjátékok vagy a történetmesélés, amelyek érzelmi kapcsolatot teremtenek a tananyaggal. A Z generáció oktatásának megújítása a tanulói élményt, az aktív részvételt és a 21. századi készségek – például a kritikus gondolkodás és a digitális írástudás – fejlesztését helyezi a középpontba. Tanulmányomban az elméleti keretre építve a konduktorképzés specifikumait szem előtt tartva néhány bölcsészettudományi és természettudományi kurzus esetében mutatok be olyan megoldásokat, melyek a főiskolai hallgatóink esetében a hatékony készségfejlesztést és tudáskonstruálást szolgálja.

BEVEZETÉS

A Z generáció, vagyis az 1995 és 2010 között született fiatalok oktatása új kihívások elé állítja a felsőoktatásban tevékenykedő oktatókat. E nemzedék tagjai digitális bennszülöttek, akik a technológiát természetes közegként használják, gyorsan dolgozzák fel az információt, de figyelmük könnyen elterelhető. Az oktatás módszertani megújítása ezért elengedhetetlen annak érdekében, hogy a tanulás számukra releváns, élményszerű és motiváló legyen, oktatóként pedig hatékony. Az egyik legfontosabb irány a digitális és hibrid tanulási környezet kialakítása, melynek hatékonyságára a Covid-járvány következtében kialakított oktatási protokollok nyújtanak alapot. Az online platformok, a rövid és fókuszált tananyagfeldolgozás, a szinte azonnali visszajelzés, a módszertanilag változatos kurzusvezetés, valamint a gamifikáció eszközei segítik a bevonódást és a motiváció fenntartását. Ugyanakkor az élményalapú, projektorientált tanulás lehetőséget ad arra, hogy a tanulók valós problémákat oldjanak meg, miközben kreativitásuk és problémamegoldó képességük fejlődik. A differenciált, személyre szabott tanulás is kulcsfontosságú, hiszen támogatja az egyéni erősségek kibontakozását és az önálló tanulási utak kialakítását. Emellett fontos szerepet kapnak az interaktív módszerek, mint a viták, szerepjátékok vagy a történetmesélés, amelyek érzelmi kapcsolatot teremtenek a tananyaggal. A Z generáció oktatásának megújítása a tanulói élményt, az aktív részvételt és a 21. századi készségek – például a kritikus gondolkodás és a digitális írástudás – fejlesztését helyezi a középpontba. Csak így érhető el, hogy az oktatás valóban felkészítse őket a jövő kihívásaira és a lehető legjobb konduktorokká válhassanak, akik képessé válnak érvelni szakmai álláspontjuk mellett, képesek legyenek szakmailag adekvát kommunikációt folytatni a praxisban.

A tanulmány elméleti keretét a következők mentén határozom meg. Először a Z generáció jellemzői, majd a felsőoktatásban résztvevő hallgatók generációs jellemzőit mutatom be az eddigi hazai és nemzetközi kutatások tükrében, majd pedig szűkítve a területet a tanítás- és tanulásmódszertani vizsgálatok eredményeire mutatunk rá és végül a természet- és bölcsészettudományos oktatás kihívásait vesszük górcső alá a különböző

hazai vizsgálatok bemutatásával és a korábbi kari kutatások alapján, végül pedig a közelmúlt felsőoktatási vizsgálatai alapján próbálunk meg az elméleti keretre építve egy jó gyakorlat-típusú ajánlattal szolgálni.

Z GENERÁCIÓ JELLEMZŐI

A generációkutatás a társadalomtudományok egyik fontos területe, amely a különböző korosztályok értékrendjét, viselkedését és társadalmi szerepeit vizsgálja. A 21. század elején született Z generáció – más néven digitális bennszülöttek nemzedéke – új kihívások elé állította a kutatókat, az oktatási rendszert és a munkaerőpiacot egyaránt. E generáció tagjai az 1995 és 2010 közötti időszakban születtek, tehát gyermekkorukat már az internet, az okostelefon és a közösségi média határozta meg. A Z generáció tehát az első olyan korosztály, amely a digitális térben szocializálódott, és ennek megfelelően a társadalmi kapcsolatok, az identitásformálás és a tudásszerzés terén alapvetően eltér elődeitől. A Z generáció társadalmi tapasztalatainak középpontjában a technológia áll. Míg az előző nemzedékek fokozatosan alkalmazkodtak a digitális környezethez, a Z generáció tagjai beleszülettek abba. Ők azok, akik már kisgyermekként megtapasztalták az online jelenlétet, és az internetet nem eszközként, hanem természetes közegként használják. A kutatások szerint a Z generáció tagjai naponta átlagosan több órát töltenek képernyő előtt, elsősorban a közösségi média különböző platformjain, különböző arányban. Ez a jelenség kettős hatását: egyrészt fejleszti az információkeresés és a multitasking képességet (Frank, 2025), másrészt hozzájárul a figyelem megosztottságához és a személyes kapcsolatok átalakulásához. A digitális szocializáció következménye, hogy a Z generáció kommunikációs formái radikálisan megváltoztak. A vizualitás és az azonnaliság vált uralkodóvá: a szöveges tartalmakat felváltották az emoji-k, GIF-ek és rövid videók. A kommunikáció tehát gyors, fragmentált és kontextusfüggő lett, valamint az írásbeliség átalakulásával radikálisan megváltozott, sokak szerint a helyes megfogalmazás az, hogy romlott a helyesírásuk (Dörnyé Zábrády, 2024) és ez bizonyos helyzetekben normalitássá vált. Mindezek nemcsak a személyes

kapcsolatokban, hanem az oktatásban és a munkahelyi kommunikációban is érezteti hatását. Az értékrend és a társadalmi érzékenység tekintetében is komoly változást mutat ezen generáció az elődeihez képest. A Z generáció értékrendje jól tükrözi a globális világ kihívásait. A digitalizáció és az információs társadalom által biztosított hozzáférés révén a fiatalok korábban sosem látott mértékben találkoznak különböző kultúrákkal, életmódokkal és véleményekkel. Ennek következtében erősebben jelenik meg körükben a tolerancia, a diverzitás elfogadása és az inkluzivitás igénye (Fodor és mtsai., 2017). Fontos számukra a társadalmi igazságosság, a nemek közötti egyenlőség és a környezeti fenntarthatóság kérdése, illetve meg kell említenünk előbbieik akár traumatizáló hatását is rájuk nézve. E generáció különösen érzékeny a globális problémákra, mint a klímaváltozás, a gazdasági egyenlőtlenségek vagy a migráció. Számos nemzetközi mozgalom – például a Fridays for Future – mögött épp a Z generáció aktivistái állnak. Az online tér lehetőséget biztosít számukra a véleményformálásra és a közösségi cselekvésre, ezáltal a társadalmi részvétel új formái alakulnak ki. A digitális aktivizmus, a „hashtag-mozgalmak” vagy az online petíciók mind azt mutatják, hogy a Z generáció számára a társadalmi részvétel nem feltétlenül hagyományos politikai csatornákon keresztül történik.

A már említett traumatizáló hatások kapcsán a reziliencia kérdésköre is egyre hangsúlyosabbá válik a felsőoktatásban. A fiatal generációt erő impulzusok, amellyel szemben ugyan az online környezet biztosította védőburok rövid távon akár védelmet is nyújthat, de középtávon kihívást jelentenek a fiatalok számára. Erre a közelmúlt pandémiás helyzete példánisan világított rá (Sipeki és mtsai., 2021). A krízisek elkerülhetetlenek, hiszen akár egy vizsgaszituáció is annak tekinthető, de a gyakorlatközpontú képzésünk is tartogathat olyan helyzeteket, melyet a hallgató nehezen él meg, úgy érzi, nincsen az eszköztárában megfelelő eljárásrend, protokoll és ez frusztráló számára, melyet egyedül nehezen vagy egyáltalán nem képes megoldani. Bármennyire is sokan úgy vélik, de az online tér mindenre – egyelőre – nem tud megoldást nyújtani.

Az identitás és önkifejezés kérdése is fontos, hiszen a Z generáció identitásformálása szorosan összefonódik az online jelenléttel (Guld, 2024).

A közösségi média profiljai nem pusztán kommunikációs felületek, hanem identitás-konstrukciók is. A fiatalok itt építik fel saját digitális képüket, miközben folyamatosan visszajelzéseket kapnak a közösségtől. Ez a folyamat ugyan segíti az önkifejezést, de egyben fokozza az önértékelési zavarok és a mentális problémák kockázatát is. A pozitív visszajelzések iránti vágy, amely náluk szinte csak az online térre terjed ki, ideális esetben erősíti képüket, miközben addiktív is, hiszen a like egyrésről csak egy klikk, másrésről ugyanilyen könnyen lehet valakit akár negatív minősítéssel traumatizálni, gyengíteni is. A pszichológiai kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy a Z generáció körében nő a mentális egészségügyi problémák – például a szorongás, depresszió vagy kiégés – előfordulása és a különböző addiktív szerhasználat is jelen van (Paulus és mtsai., 2021). Ennek egyik oka a folyamatos online összehasonlítás, a „tökéletes élet” illúziója, amelyet az influenszerkultúra erősít (Tessényi, Mikis, 2024), illetve reprezentál egy olyan mintát, modellt, mely szinte elérhetetlen, illúziókra épül. A fiatalok gyakran érzik úgy, hogy állandóan teljesíteniük kell, ami fokozott nyomást helyez rájuk. Ugyanakkor a generáció tagjai sokkal nyíltabban beszélnek mentális nehézségeikről, és elfogadóbbak mások problémáival szemben is, mely a felsőoktatási populáció tagjai esetében is így van.

OKTATÁS ÉS TUDÁSKONSTRUKCIÓ

A Z generáció tanulási szokásai is eltérnek az előző korosztályokétól. A felsőoktatásban pallérozódó Z generáció tagjai esetében is az egyik kérdés, milyen tanulási stílus jellemzi őket és ezen stílusoknak, melyek a legattraktívabb jegyei, tehát hogyan jellemezhetők (Romanelli és mtsai., 2009), bár a szakirodalomban nincs egységes álláspont arra vonatkozóan, hogy létezik-e egyáltalán egységes, elfogadott mérőeszköz a tanulási stílus leírására, azonosítására. Ettől függetlenül törekvés érezhető ennek beazonosítására, mivel főleg a felsőoktatásra érvényes a hallgatói sokszínűség jelenléte, a multikulturális jegyek halmozódása, az eltérő szociokulturális háttér. Amit megállapíthatunk, hogy a gyors információáramláshoz szokott fiatalok a rövid, vizuális és interaktív tananyagokat részesítik előnyben, mely

a felsőoktatásban résztvevő hallgatókra is érvényes (Bessenyei, 2024). Az önálló, digitális tanulás, az online kurzusok és videós oktatási formák számukra természetesenek. A hazai oktatási szcénában jelenlévő tantárgy-specifikus weboldalak, mint a Mateking, a Matek érthetően, a Megoldásközpontú Matekos Gondolkodásmód, a Webkurzus, a Matek oázis vagy a Zanza tv rendkívüli népszerűségnek örvendenek, mely annak köszönhető, hogy egyrészt a digitális tartalmak reflektálnak a tantárgyi tudáshiányból fakadó igényekre, másrészt a vizualitásukkal az érintett generáció tudásszerző és tudáskonstruáló jellegzetességeire építenek. Az érintett generációk már inkább a képi és akusztikus tudáselsajátításának kihívásaival, illetve az ezzel szinte szembeállítható tankönyvközpontú oktatás problémájával szembesítik az oktatáspolitikai és a praxis művelőit, mely így a különböző standardizált mérőeszközök relevanciája okán a szakmai diskurzus egyik sarokkövévé vált (Bessenyei, 2024). Ettől függetlenül – sajnos – a hazai intézményi oktatási rendszer vagy akár az árnyékoktatás is sokszor még mindig a frontális, lineáris tanítási módszerekre épül, arra épít, ami gyakran nem találkozik a Z generáció igényeivel. A pedagógiai kutatások szerint e korosztály számára a motiváció az egyik kulcskérdés. Csak akkor hajlandók mélyen elmerülni egy témában, ha annak értelmét és gyakorlati hasznát látják. Ebből következik, hogy a tanulási folyamatban a személyes élmény, az interaktivitás és a digitális technológia bevonása elengedhetetlen. A Z generáció munkához való viszonyát – és ilyen értelemben a felsőoktatási tanulás is már az előszobája ennek – a rugalmasság és az önmegvalósítás igénye jellemzi. Kevésbé motiválja őket a stabil, de monoton tanulás, sokkal inkább keresik az értelmes, kreatív feladatokat a tanulás, az önképzés folyamatában, melyet gyakran a felsőoktatási rendszer félreértelmez, normaszegésként detektál, miközben a kritikus gondolkodás, illetve az arra való ösztönzés, motiválás, a problémamegoldó gondolkodás és a tények közötti összefüggések keresése, megtalálása és interpretálása a 21. századi készségek attribútumai. A hierarchikus struktúrákat idegennek érzik, inkább az együttműködésen, a kooperációra építő és a csapatmunkán alapuló szervezeti és esetünkben oktatási-intézményi kultúrát értékelik, így ennek készség- és képességstruktúrának a fejlesztése lenne célirányos a részünkről is. Előnyben részesítik a gyakorlati

feladatokat, a gyakorlatban való tanulást, mely a későbbi praxisgyakorlatuk során alkalmazható készségek fejlesztését is jelenti. Ezen túlmenően előnyben részesítik a felsőoktatásban tanulók a képzelőerő, a fantázia, kreativitás alkalmazását (Gál, Árváné Ványi, 2018).

E nemzedék számára a munka és a magánélet egyensúlya alapvető érték. Bár gyakran hajlamosak vagyunk elfelejteni, hogy a felsőoktatásban tanuló fiatal felnőttek életük nem minden percét a képzéssel töltik, tehát vannak társadalmi, szociális, emberi igényeik is, melyek nem a képzés immanens részei, de a szervezetnek és így a felsőoktatási intézményeknek akceptálnia szükséges. Nem hajlandók feláldozni mentális egészségüket a karrier, esetünkben a tanulás oltárán, és erre a multinacionális vállalati kultúrában jól ismert employer branding szegmensben már alkalmazott aktivitásokkal nyújthatunk megoldást. Emellett fontos számukra, hogy az intézményi etikai és társadalmi felelősségvállalása összhangban legyen saját értékrendjükkel, a választott szakmaprofil ethosza a sajátjukéval. Ez a jelenség új kihívás elé állítja az oktatási intézmények oktatóit, akiknek a korábbinál rugalmasabb, emberközpontú szervezeti és oktatási kultúrát kell kialakítaniuk, melynek immanens része a tehetséggondozás mellett az egyéni tanulási utak megtalálása, a szakmai innováció permanens megvalósítása. A médiahasználat terén a Z generáció elfordult a hagyományos médiumoktól. A televíziót és a nyomtatott sajtót szinte teljesen felváltották a streamingszolgáltatások és a közösségi platformok, a vlogok és podcastek fogyasztása. Az algoritmusok által személyre szabott tartalomfogyasztás ugyan kényelmes, de hosszú távon információs buborékokat hozhat létre, ami torzíthatja a valóságérzékelést és téves tudásmintázatot hozhat létre, melynek kritikai észrevételezése konfliktust generálhat oktató és hallgató között.

A Z és az alfa generáció számára készített természettudományos és társadalomtudományi tudásforrások még mindig alapvetően tankönyvközpontúak, miközben mind a jelenleg a felsőoktatásban pallérozódó Z generáció és a köznevelésben tanuló alfa generáció is a tudást és rajta keresztül a készségeket már akusztikus, képi elsajátítás útján interiorizálják. A tudás- és kultúrahagyományozó szerep tehát megváltozott. A tankönyv mint vezérmédium szerepe változóban van, amelyre reagálni kell. Mint ahogy

reagálni szükséges a kritikai és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztésének igényére is, illetve a tények közötti összefüggések felismerésére is képezni kell a növendégeinket kortól, nemtől, diszciplína-orientáltságtól függetlenül, hiszen a munka világában való boldogulásuk ezek nélkül szinte esélytelen. Mint ahogy a kooperációra való alkalmasság is egyre fontosabb, valamint a holisztikus szemlélet és műveltség tartalom is kívánatos (Túri, 2023).

MEGOLDÁSOK, LEHETŐSÉGEK

Az előző fejezetekben a Z generáció jellemzőit mutattam be és hangsúlyt fektettem a felsőoktatásban tanuló hallgatók jellemzésére, a velük kapcsolatos kihívásokra. A következőkben a Pető András Kar konduktorképzésének azon szegmenseire fókuszálok, melyek összhangban vannak a képzési követelmények alapvetéseivel és harmonizál a kimeneti kompetenciák fejlesztésével. Kurzusokhoz kapcsolódóan mutatom be azon módszertani apparátust, melyek az elméleti keretre alapozva segítik a Z generáció hallgatóinak hatékonyabb tanulását, ezáltal csökkentik a frusztráltságukat, valamint felkészíti őket a munka világában is érezhető új kihívásokra.

Bölcseztudományi kurzusok módszertani megoldásai

Az elsajátítandó szakmai kompetenciák körébe tartozik többek között, hogy ismeri a társadalom fejlődésének és működésének történelmi, eszmei, strukturális és funkcionális összefüggéseit, valamint képes elméleti, társadalomtudományi, pedagógiai, pszichológiai, orvosbiológiai, konduktív pedagógiai ismeretei kreatív és adekvát megvalósítására valamennyi életkorú és tünettípusú mozgássérült fejlesztésében. A konduktorképzés erőteljesen épít a neveléstudományi alapozására, melynek kurzusai közé tartozik a neveléstörténet. Az emberi populáció fejlődése, a kultúrák létrejötte társadalmi konstrukció eredménye. Elemezhetők. Vita tárgyává tehetők politikusok, hadvezérek, neveléstörténet prominenseinek cselekvései,

hétköznapi emberek aktivitásai, döntései. Az emberi mértékkel mérhető idő múltbeli eseményei „újrajátszhatók”, modellezhetők. Az ókori görög városállam, Athén esetében szituációs játék keretében érvelhetnek a hallgatók az egyik demokratikus alapeszmény, a választójog kiterjesztése mellett és ellen, attól függően, kinek a szerepében vállalkoznak az athéni Agorán erre, valamint az osztrakiszmosz (cserépszavazás) kezdeményezése körül napirendre. Fontos, hogy a hallgatók felkészülési idő keretében az oktató iránymutatásával az online tér eszközparkja segítségével információkat gyűjthessenek egyénileg, mikrocsoportban. A felkészülés során érveket és ellenérveket keresnek, állítanak szembe egymással, keresnek, kutatnak. Megpróbálnak belehelyezkedni az érintett életébe, így empátiájuk fejlődik, és értelmezik az adott korszak gazdaságtörténeti kontextusát. A játék során a vita módszere kerül középpontba. Ennek révén fejlődik érvrendszerük, kommunikációjuk, megtapasztalják az eltérő kommunikációs stílusok jellemzőit is. Megérik a sebezhetőséget, akár a hatalmi aspektust. Részai lehetnek befolyásolásnak, manipulációnak. A történeti múlt következő kihívása a kurzus során a reformpedagógiák megjelenése. Feladat: a város vezetőségének döntést kell hoznia, hogy a polgárosodó lakosság igényeinek engedve létrejöhessen egy reformiskola a város falain belül. A vita során a városvezetés, a felekezetek, a céhek és szülők, illetve a reformiskola atyja, továbbá a város választott képviselői folytatnak disputát az iskolaalapításról. Érvek-ellenérvek feszülhetnek egymásnak a hallgatók interpretálásában.

A kommunikáció kurzus keretében a kommunikáció technológiai evolúcióján kívül az interperszonális és a tömegkommunikáció történeti változása kerül fókuszba. Szem előtt tartva a Z generáció jellegzetességeit, a kurzus teljesítésének egyik feltétele, hogy Instagram bejegyzést kell készíteniük (nem publikus hozzáféréssel) az egészség témakörében induló vállalkozás témájában. A vizualitás ennek a korosztálynak a sajátja, de a kép mint reklámhordozó, mint kommunikációs eszköz sokféle kihívást rejt magában, melyekre érdemes felkészíteni a hallgatóságot. A GDPR-szabályok, a személyiségi jogok, az esztétikum, az online térben alkalmazott helyes, stilisztikai szempontból ideális kifejezések, szakmailag adekvát szövegek alkalmazása, a „célközönség” pontos meghatározása – mind meg-

jelenik a feladat során. A korosztály jellegzetessége, hogy kevésbé szeret grafomotoros tevékenységet végezni, jegyzetelni, de előnyben részesíti a gyakorlati hasznosságot mutató aktivitásokat. Ennek keretében a feladat CV készítése a megadott szempontok alapján. Ehhez kapcsolódóan a motivációs levél írása is megjelenik, mely komoly kihívás, hiszen tapasztaljuk, magunkról állításokat, tulajdonságainkat megfogalmazni, melyek egy jövőbeli munkaadó számára releváns lehet, nem könnyű. A témakört lezárva, a munka világával keretezve egy állásinterjú megvalósítása történik. A felkészülési idő során a bizottság tagjai (fejlesztőház, tantestület) összeállítják a jelölteknek felteendő kérdéseket, a szereposztást megbeszéli (igazgató, közvetlen munkatárs, középvezető). A pályázó az előre kiadott sillabusz alapján felkészül a megpályázott munkakörből, munkahelyből, várható kérdésekből. Ahhoz, hogy a kurzus többi hallgatói is aktívak lehessenek, megfigyelési szempontokat kapnak: verbális és non verbális kommunikáció megfigyelése.

Mindkét kurzus esetében a hallgatói visszajelzések, vélemények gyűjtésére szolgál a Mentiméter (menti.com), melynek alkalmazása erősíti a hallgatók bevonódását az órai munkába, aktivitásra ösztönöz, és egyben az aktuális tananyag rész feldolgozásának menetétre is hatást gyakorolhatnak a válaszaikkal, mely szintén erős motivációként szolgál számukra és a különböző motivációval rendelkező és eltérő képességű hallgatókat is közös tevékenységre, aktivitásra ösztönzi (Ónodi, 2023). (Részletesebb információk a mentimeter alkalmazásáról: <https://semmelweis.hu/oktatasmodszertan/oktatasi-segedanyagok/online-oktatasi-eszkozok/>) Ezen kurzusok esetében alkalmazott online oktatási eszköz a Kahoot (www.kahoot.com), mely több szempontból is hatékony eszköz, s amelyet hazai kutatások is megerősítenek (Baksáné Varga, Horánszky, 2023). (A Kahoot alkalmazásáról: <https://semmelweis.hu/oktatasmodszertan/oktatasi-segedanyagok/online-oktatasi-eszkozok/>) Egyrészt a saját digitális eszközeik alkalmazása (BYOD) önmagában motiváló a Z generáció tagjai esetében (Herzog, Racsko, 2016), másrészt ezen túlmenően a korábbi tanórák anyagainak ellenőrzésére tökéletesen megfelel, hiszen a kvízkérdések megfeleltethetők a papíralapú tesztkérdésekkel. Előnye a szinte azonnali visszajelzés és a rangsorolás, mely akár az egymást követő válaszok esetében más és más

sorrendet alakít ki a helyes válaszok tükrében, így megjelenik a kompetitív, de kellemes hangulatú versengés is. További érv mellette, hogy páros munkában a kooperációt, az egymástól tanulást fejleszti. A Kahoot alkalmazásának egy kevésbé alkalmazott lehetősége, hogy a hallgatók készítsenek Kahoot-kvízeket, és egyben ők vezetik a versenyt is, ezáltal megtagasztalják a tanárszerep nyújtotta helyzeteket mind a kommunikáció, mind a pedagógiai konfliktusok terén.

Természettudományi kurzusok módszertani megoldásai

A Pető András Kar képzési követelményei külön is kitérnek az óvodai specializáción tanuló konduktorhallgatókra. A dokumentum megfogalmazza, hogy a konduktor ismeri azokat a műveltségi tartalmakat, amelyek a társadalmi igényeknek megfelelően, pedagógiai-pszichológiai megfontolásból az óvodáskorúak fejlesztésében szerepet kapnak. Képes a mozgásérült óvodáskorú gyermekek integrált, inkluzív nevelésére, a nevelési tevékenység tervezésére, a megfelelő módszerek kiválasztására, a nevelési folyamat szervezésére, irányítására, értékelésére, foglalkozási-nevelési terv készítésére a helyi program kimunkálásától az egyes foglalkozások tervének elkészítéséig. Ezek szem előtt tartása alapvetés.

Az óvoda és iskola specializációs hallgatók számára a természettudományos kurzusok komoly kihívásokat rejtenek. Jelen tanulmánynak nem célja a természettudományos műveltség és készség szint elemzése, okainak interpretálása, de rögzíthetjük, komoly nehézségekkel szembesül a felsőoktatás a hallgatók körében érzékelhető természettudományos ismerethiány miatt. Éppen ezért különösen fontos megtalálni az egyéni tanulási utakat, és azon eszközöket és módszertanokat, melyek egyrészt segítenek a felzárkóztatásban, másrészt a természettudomány negatív megítélését megfordítja, illetve a tehetséges konduktorjelölteket továbbfejleszti. A konduktorképzés során hangoztatott egyik tantárgypedagógiai alapvetés a szemléltetés és a cselekedtetés. Utóbbi pillért a felsőoktatási hallgatók esetében is alkalmazzuk, mert látható, hogy a generációs jellemzők sorában a „csináld magad” elv hatékonysága kiemelkedő. Mind az elméleti

rész tárgyalásakor (pl. földrajzi alapismeretek, csillagászat, élővilág evolúciója, matematikai alapismeretek stb.), mind a szakmódszertan oktatásánál megjelenik, függetlenül attól, hogy tehetséggondozásról vagy alulteljesítő jó képességű hallgatóról van szó. Tehát egyértelmű cél, hogy a természettudományos megismerőfolyamat ne passzív elszenvedője, hanem aktív tagja legyen a hallgató. Egyszerű példákkal illusztrálva: a napszakok váltakozása, a bolygómozgások oktatása – és mivel ezt tanítani is fogják végzett konduktorként – a bevonásukkal, aktív részvételükkel történik, tehát a hallgatók szimbolizálják a bolygókat a Naprendszerünkben és keringve a Nap körül, tengelyük körül forogva önmaguk szemléltetik a mozgásokat. Azonkívül, hogy aktivitásra serkent a mozgás, a külső szemlélőnek, a feladat végrehajtásában nem aktív hallgatónak vizualizálja az elméletet. A természettudományos alapozású modellezés mellett itt is megjelenik a Kahoot oktatási platform alkalmazása, hiszen egzakt tudományként például a matematikai tartalom és a környezetismeret alapvetései könnyebben ellenőrizhetők ezáltal. Érdekes vetülete a természettudományos oktatásnak a tudománytörténeti szegmens. A hallgatók előszeretettel végeznek számukra érdekes témákban kutatómunkát, és a feltárt információk prezentálásával fejlődik kommunikációs, prezentációs készségük is. A „nők a természettudományban” vagy a különleges tudományágak bemutatása során elmélyülnek az adott természettudományos kutatások történetében, emberi sorsokat ismernek meg, és elgondolkodnak a feltárt problémáról és közben kontextualizálják az olvasottakat. Ez a fajta komplex feladatfeldolgozás lehetővé teszi, hogy ne csak a matematika, a fizika, kémia szemüvegén keresztül lássák az adott témát, hanem holisztikusan tekintsenek rá. Ez a fajta megközelítés, feldolgozásmód segíti a különböző természettudományos tantárgyak közötti összefüggések felismerését és talán áthidalhatóvá teszi a köznevelésben is érezhető, a tantárgyakhoz kapcsolódó szinte megkövült tantárgyspecifikus műveltséget, mely gátja a flexibilis, alkalmazásképes tudásnak és képességfejlődésnek (B. Németh, 2000). Egy hatékony tanulássegítő szoftver az ALF-tesztkészítő és tananyagmenedzsment szoftver, melynek előnyei között említhető, hogy az SE PAK megvásárolta a szoftver gold licenszét. (Részletesebb információk az Alf-szoftverrel kapcsolatosan: https://iskolaellato.hu/shop_ordered/)

80027/pic/Hasznalati_utmutatok/Alf_hasznalati_utmutato.pdf) A Kahoot-hoz hasonlóan többféle feladattípussal operálhat a kvízkészítő: feleletválasztó szöveges és képes formában, memóriajáték, puzzle, szövegdoboz alkalmazása, képrendezés stb. A program helytől és időtől függetlenül elérhető laptopról, így idő- és térfüggetlen gyakorlás lehetőségét biztosítja, mely a mai fiatal generáció szempontjából prioritás. A motiváció fenntartása érdekében a kérdések sorrendje, és a feleletválasztós kérdéstípusok esetében a válaszopciók randomizáltak, így nem lehet rutinból bejelölni a helyesnek vélt válaszokat.

A Z generáció képi, akusztikus alapú tanulása, információszerzése számunkra is egyértelmű irányt mutat a tananyagfejlesztés tekintetében (Pais, 2013). Ennek megfelelően a hagyományos írott jegyzetekkel, segédletekkel párhuzamosan filmformátumú, tehát képi-akusztikus oktatási anyagokat készítünk a szakmódszertani, tanításmódszertani kurzusok számára, ezzel segítve hallgatóinkat a hatékony ismeretelsajátításban. A matematika és a környezetismeret kurzus keretében is alkalmazzuk ezt. A filmek előnyei kézzelfoghatóak: közelebb áll a mostani hallgatói generáció információbefogadó és -feldolgozó módjához, térben és időben is többször, szabadon visszanézhető, tehát alkalmazkodik az egyéni beosztásokhoz, életritmushoz.

A narrációval kísért filmek több érzékszerv bevonását teszi lehetővé, így hatékonyabb. A szaknyelv használata is fejlődik általa.

A természettudományos kurzusok tananyagában hangsúlyos szerepet kap a szemléletformálás elméleti és gyakorlati aspektusa. Ennek két oka van. Az egyik, hogy a Z generáció érzékeny a saját életminőségével kapcsolatos információkra, társadalmi felelősségvállalás terén aktív (Délczegh és mtsai., 2025), sokkal tudatosabban vásárol, étkezik, utazik, választ fogyasztási cikkeket, vásárol tartós eszközöket mint az előző generációk tagjai. Fontos számára a fenntarthatóság szemlélete és sokkal tudatosabb a pénzügyi aktivitások terén is (Baranyi, Zsigrai, 2023), mint elődjek. A másik ok, hogy mindezek az ismeretek, készségek megjelentek a nevelteink tananyagaiban is (ONOAP és a különböző tantervek), így a hallgatóinkat fel kell készíteni arra, hogy reflektív módon, az aktuális trendeket neveléstudományi keretezéssel képesek legyenek óvodai tevékenység vagy

iskolai tanóra során feldolgozni. A szemléltetés, a gyakorlati tapasztaltatás a kurzus szemléletformáló egységeiben is megjelenik. A hallgatói előadások, különösen az érintett hallgatók prezentálásában egyrészt motiváló az előadó számára, hiszen saját életfelfogását kell bemutatnia az elméleti keret és a mindennapok szintjén, másrészt a hallgatóság számára pedig hiteles előadó, hiteles előadását hallgathatják meg. Minden ilyen hallgatói prezentációt kérdések követhetnek. Szintén a szemléletformálás gyakorlati élményszerzésére nyújt lehetőséget, ezáltal aktivitásra ösztönöz a hallgatóink által tartott szemléletformáló tevékenység külső intézményekben. A felkészülés során az elméleti keret alapvetéseire építve, az adott intézmény szociokulturális hátterét szem előtt tartva kerül sor a tervezésre, a megvalósításra, melyet minden esetben diszkusszió követ. Ez a hármas egység kellően motiváló, szakmailag kompetens és megfelel a generációs igényeknek is.

ÖSSZEGZÉS

Fontos megjegyeznünk, hogy nemcsak a Z generáció által képviselt jellemzők, mintázatok állítják kihívás elé esetünkben a felsőoktatást, amelyről az elméleti keretben részletesebben szóltunk, hanem az igen diverzifikált, igen eltérő szociokulturális jellemzők is, melyek a generáción belül is eltérő tanulási utakat, kommunikációs és tanulási stílust jelentenek. Éppen ezért nem ragaszkodhatunk a régi típusú oktatási sztenderdekhez, módszerekhez, hanem innoválni szükséges a felsőoktatásban is úgy, ahogy az alsóbb szintű oktató-nevelő munkában a legújabb pszichológiai, szakmódszertani eredményeket involválja a pedagógia. Csapó Benő már 40 évvel ezelőtt a perszonalizált oktatás hazai megvalósítását jósolta (Csapó, 1983), hiszen már akkor látszódtak azok a problémák, melyek a Z generáció megjelenésével tovább erősödtek a hazai felsőoktatási szcénában is. Közismert, hogy a pedagógia tudománya a megfontolt haladás ethosza mentén változik, de a Covid pandémia világított rá arra, hogy szükség esetén nagyon gyorsan és hatékonyan képes a rendszer megújulni. Az utánunk felnövekvő fiatalabb generáció ugyanúgy nehezen értelmet az,

amit a mi generációnk sem szeretett hallani szüleitől, oktatóitól: „Bezzeg a mi időnkben!” Ahhoz, hogy mi se ragadjunk bele a „bezzegelésbe”, nyitottnak, innovátornak kell lennünk, azzá kell válnunk, hiszen hallgatóinkat is ilyennek szeretnénk képezni, ilyennek szeretnénk látni. Márpedig nélkülünk ez nehezen megvalósítható. A jövő konduktorai a jelenben képződnek.

IRODALOMJEGYZÉK

- B. Németh M. (2000): A természettudományos ismeretek alkalmazása. Iskolakultúra, 10(8), 60–68.
- Baksáné Varga E. – Horánszky Z. (2023): Esettanulmány. Hallgatói eredményesség javítását célzó módszer alkalmazása a felsőoktatásban. Információs Társadalom, 23(1), 9.
- Baranyi A. – Zsigrai H. (2023): Z generáció véleménye a zöld pénzügyi megoldásokról egy primer kutatás tükrében. Acta Carolus Robertus, 13(2), 160–175.
- Bessenyei I. (2024): PISA2025: Hagyomány, reform, utópia. Új Pedagógiai Szemle, 74(1–2), 99–104.
- Csapó B. (1983): A perszonalizált oktatás. Felsőoktatási Szemle, 32(9), 564–569.
- Délczegh I. – Garai-Fodor M. – Schwarz K. – Huszák, N. – Buszák K. Á. (2025): A Z generáció altruizmusa és hatása a fenntartható fejlődésre. Máltai Tanulmányok, 7(2), 45–67.
- Dőryné Zábrády, O. (2024): A helyesírás változásainak hatásai – hallgatók tapasztalatai/véleményei a 2015-ös helyesírási szabályzat kapcsán. In: Nézőpontok a helyesírásról, 21–34. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger.
- Fodor M. – Jäckel K. – Nagy O. (2017): Employer Branding a Z generáció szemével. Milyen munkahelyre vágnak és milyen szempontok alapján döntenek a munkahelyválasztásról a Z-k? Vállalkozásfejlesztés a XXI. században, 7(1), 145–153.

- Frank T. (2025): Multitasking és a természettudományos oktatás. Konferenciaelőadás. XVI. Taní-tani Online Nemzetközi Konferencia, Miskolc.
- Gál T. – Árváné Ványi G. (2018): Hogyan tanul a Z generáció? How Does Z Generation Learn? *Gradus*, 5(1), 66–73.
- Guld Á. (2024): A lassítás mint ellentrend: Hétköznapióság és domesztikáció a BeReal applikáció felhasználói kultúrájának tükrében. In: *Tettek és szövegek. A hatvanéves Szijártó Zsolt köszöntése*. 163–178. Média-negyed Egyesület.
- Herzog C. – Racsko R. (2016): Táblagép az osztályteremben. *Iskolakultúra*, 26(10).
- Ónodi A. (2023): Felsőoktatási hallgatók tanulási aktivitása. *Educatio*, 32(1), 147–154.
- Pais E. R. (2013): Alapvetések a Z generáció tudománykommunikációjához. In: *Tudománykommunikáció a Z generációnak*. 2–19. Pécsi Tudományegyetem.
- Paulus, D. J. – Capron, D. W. – Zvolensky, M. J. (2021): Understanding hazardous drinking and suicidal ideation and suicide risk among college students: Anxiety sensitivity as an explanatory factor. *Cognitive Behaviour Therapy*, 50(5), 378–394.
- Romanelli, F. – Bird, E. – Ryan, M. (2009): Learning styles: A review of theory, application, and best practices. *Am J Pharm Education*, 73(1).
- Sipeki I. – Vissi T. – Túri I. (2021): Nehézségek és támogató tényezők a pandémia harmadik hullámában a SE PAK hallgatói körében. *Tudomány és Hivatás*, 6(2), 60–78.
- Tessényi J. – Mikis M. L. (2024): A digitális generáció tartalomfogyasztási preferenciái. *Gradus*, 11(2), 1–8.
- Túri I. (2023): A konduktorképzés feladatairól, jelenéről – Hári Mária nyomdokain. *Tudomány és Hivatás – „Hári 100”*, 2, 81–86.

Az iskolai specializáció gyakorlati kurzusainak szervezése, kihívások a kurrikulumfejlesztés folyamatában

GÁL FRANCISKA

ABSZTRAKT

Szakmai közleményünk a Semmelweis Egyetem Pető András Karán (SE PAK) folyó gyakorlati képzés 2018 és 2025 közötti időszakának iskolai specializáción történt változásait összegezve, az iskolai gyakorlat aktuális helyzetét elemezve reflektál a múltból eredeztethető képzési tradíciókra és a jövő kihívásaira. Fókuszban a felsőoktatásban jelenlevő paradigma-váltásra és annak szükségszerűen az aktuális trendekben megjelenő hatásaira (Connell, 2019), a SE PAK duális jellegű pedagógusképzésének sajátosságain keresztül mutatva be az iskolai gyakorlat kurrikuláris innovációit. A segítőszakma jelenlegi differenciálódása (Pintér. Gál, 2010) és a hazai oktatáspolitikai koncepciók mentén kitérve a társadalmi és a gazdasági elvárások, valamint a technológiai változások generálta belső elmozdulásokra, illetve a szükségszerű változások elemeinek bemutatására. Szemléltetve azt az utat, hogy mit jelent egy modellváltó kutató-elitegyetemhez való csatlakozás egy több mint félévszázados múlttal rendelkező, gyakorlatorientált pedagógusképző intézmény számára a gyakorlati képzés tekintetében. Megmutatva azt a folyamatot, hogy a belső és külső harmonizáció segítségével, a különböző együttműködési stratégiák mentén mely módon lehet alkalmazkodni és közös értékeket teremteni úgy, hogy az iskolai gyakorlati képzés sajátos arculata mint speciális érték fennmaradjon.

BEVEZETÉS

Az egységes és jól hasznosítható szakmai tudás kialakítására való törekvés a konduktív nevelés bölcsőjétől eredeztethető koncepció a konduktorképzés során. A gyakorlatorientált speciális pedagógusképzést végző főiskolánk 2017-ben csatlakozott a modellváltó Semmelweis Egyetemhez, amelyben külön karként működik tovább. Egy nagymúltú pedagógiai koncepció számára is rengeteg új lehetőséget, feladatot és kihívást hozott a kutató-elitegyetemhez való csatlakozás. Az iskolai szakirány volt az a legrégebben fennálló komplex képzési forma, melyet az elődök az önálló konduktorképzés hagyományaira építettek fel, mely végül iskolai specializációként realizálódott a pedagógusképzés központi átalakítása után. Dr. Pintér Henriett specializációfelelőssel 2018 augusztusában kaptunk dékáni felkérést az iskolai specializáció tartalmi és formai megújítására. Ebben az időszakban már két specializáción folyt az elméleti és gyakorlati képzés: dr. Zsebe Andrea óvodaspecializáció felelős és Babos Zsuzsanna óvodai gyakorlatokért felelős oktató közös munkájának gyümölcseként egy jól kidolgozott, modern alapokra helyezett koncepció készült ezen specializációt választó hallgatóink számára. Elképzelésünk a kezdetektől a két specializáció közötti harmonizáció volt, megkezdtük a közös munkát és gondolkodást arról, hogy mely elemek építhetők be az iskolai területet választó hallgatók képzési struktúrájába, milyen centrális tartalmak és formák vehetők át a már kidolgozott jógyakorlatból. Belső igényektől és külső kényszerítő körülményektől vezérelve – a fentiekhez hasonlóan általános oktatáspolitikai intézkedések nyomán – az akadémiai területen az elméleti tárgyak revideálása 2010-től elkezdődött. Az elméleti tartalom a csatlakozás idejére már egyszer megújult, mely folyamat a felsőoktatás átalakulása, valamint az egyetemi aktuális trendek szerint, illetve gazdasági és társadalmi elvárásokra is reflektálva napjainkig is tart. 2015-től indult néhány egyetem bizonyos fakultásain a duális képzés, mely karunkon már a kezdetektől fellelhető, alapvető létezési formaként nem jelentett újdonságot. A duális képzést vizsgáló kutatások középpontjában – a kompetenciák közül – a nem kognitív tényezők (például a kritikus gondolkodás, az együttműködés, a tárgyalási technika vagy egyéb soft skilllek gyakorlása)

állnak, valamint a munkaalapú tanulásban szerzett tapasztalatok képezik a vizsgálódás tárgyát (Tóth, 2021). A kvalitatív kutatások eredményei azt mutatják, hogy a duális képzés hozzájárul a hallgatók eredményességéhez, motiváltságához és szakmai fejlődéséhez, illetve, hogy a támogató (mentor) olyan tényező, amely tovább fokozza a hallgatók sikerességét (Pusztai, 2011, idézi Kocsis, 2022). A pandémiás időszak bebizonyította, hogy a kornak megfelelő oktatási és képzési rendszer elengedhetetlen (EU, 2020, idézi Szabó, 2022). A COVID-19 járvány és a harmadik specializáció megalapítása a Kar számára újabb feladatokat generált, mely kihívások bizonyos folyamatban lévő változások gyorsítását vagy megoldását eredményezték:

1. A technológiai innovációt; az oktatók és hallgatók személyes, technológiai alapú kompetenciáinak fejlesztését és fejlődését.
2. Az online felületek, fórumok és platformok bővülését.
3. Az online tananyagok, online tanítás, vizsgáztatás és online osztálytermi folyamatok, illetve online kommunikáció fejlődését és egyésedését.
4. A hibrid jellegű oktatás markáns megjelenését.
5. A specializációk szabályozásának, formájának és tartalmának összehangolását.
6. Az oktatás/képzés/kutatás stratégiáinak, módszereinek modernizációját és céljainak határozott kijelölését.
7. Az infrastruktúra és a tágabb értelemben vett tanulási környezet sokrétű megújulását.
8. Az extrakurrikuláris programok bővülését és a hallgatói mentálhigiénés és szociális támogatások gyarapodását (Purebl, 2022).
9. A különböző együttműködések letisztulását, és a vállalt vagy delegált feladatok realizálását.
10. A gyakorlatokban résztvevő szakemberek képzését és továbbképzését (Derényi, 2010).

KURRIKULÁRIS FOLYAMATOK ÉS AZ ISKOLAI SPECIALIZÁCIÓ KÉPZÉSI STRATÉGIÁJÁNAK FORMÁLÓDÁSA

A Semmelweis Egyetem Pető András Kar (továbbiakban SE PAK) iskolai specializációján folyó szakmai képzés fundamentumát az akadémiai oldalon folyó elméleti oktatás és a saját gyakorlóterületen történő egyéni szakmai gyakorlat adja. A pedagógiai jellegű, különböző tanulási környezetben realizálódó módszertani és nevelési gyakorlatok ezen alapokkal szerves egységű szisztémát képeznek, az elméleti és képzési tartalmak – a nemzetközi trendeknek megfelelően – spirálisan kapcsolódnak egymáshoz, a benne létrejövő folyamatok és jelenségek elszigetelten nem, csakis a teljes rendszerben értelmezhetők.

1. Az irányítás megváltozása

Az iskolai specializáción az oktatói szerepek az óvodai specializáció mintájára lettek kialakítva: kari dékáni megbízottként az iskolai specializációfelelős akadémiai területről érkező, sokéves tapasztalattal rendelkező minősített oktató; partnere a munkában a gyakorlatokért felelős, konduktor végzettségű oktató, a feladatra való felkérés minden esetben két szemeszterre szól. Döntéshozó testülete a SE PAK Gyakorlati Képzési Bizottsága, valamint szakmai tanácsadó testülete az oktatási dékánhelyettes által vezetett és működtetett kari Szakmai Fórum.

2. Mit tanul meg a hallgató a képzése során?

A tanulási eredmény (tudás, képesség, attitűd és az autonómia-felelősség mátrixában) definiálja, hogy a hallgató mit tud, mit ért és önállóan mire képes, miután lezárt egy tanulási folyamatot, függetlenül attól, hogy hol, hogyan és mikor szerezte meg ezeket a kompetenciákat (CEDEFOP 2008; Európai Parlament és Tanács 2008, Európai Unió Tanácsa 2017, idézi Szabó, 2022). A képzési kimeneti eredmények kidolgozása jelentős

oktatási paradigmaváltás (a korábbi tartalmi és folyamatszabályozást felváltja a kimeneti szabályozás), amellyel a felsőoktatás képes válaszokat adni a gazdasági és társadalmi környezet kihívásaira (Szabó, 2022). Az iskolai specializációt választó hallgatók a pedagógusképzés keretein belül, 8 félév alatt szerezhethetnek konduktor-iskolai specializáció (Conductive Teacher) diplomát. A iskolai specializáció hallgatói folyamatos szakmai gyakorlatukat a SE PA Gyakorló Általános Iskola és Kollégium csoportjaiban teljesítik a 3. félévtől az adott évfolyam számára meghatározott követelményekkel. Az iskolai specializáció célja, hogy a képzésben résztvevő konduktorhallgatók képesek legyenek a kisiskoláskorú mozgássérült vagy atipikus fejlődésmenetet mutató, illetve a többségi közösségben tanuló (alapozó/esélyteremtő/konduktív és többségi általános iskolai csoportok) nevelésére, oktatására és fejlesztésére, valamint a mindenkori iskolai curriculum (Nemzeti alaptanterv) megvalósítására (Gál, 2022).

„A gyakorlat keretein belül a hallgatók egyéni és kollektív tapasztalatot szerezhethetnek a tanulási-tanítási tevékenységek tervezéséről, a tanórák levezetéséről; az önértékelés módjairól, a reflektív pedagógusi magatartásról; a konstruktív kritikai megnyilvánulások, a szakmai párbeszéd, a kulturált eszmecsere értelmezési tartományairól. Társadalomtudományi, pedagógiai és pszichológiai ismereteit kreatívan és adekvátan alkalmazza az 1–4. osztályos mozgássérült gyermekek egyéni és csoportos nevelésében-oktatásában. Képes az egyéni képességek megismerésére, a fejlődésbeli lemaradás mértékének megállapítására. A képességek ismeretében egyéni és csoportos fejlesztést végez, képes a képességhiányok korrigálására, kompenzálására, a fejlődés diagnosztizálására, dokumentálására. Folyamatosan fejleszti a sajátos nevelési szükségletű kisiskolások tan- és fejlesztő eszközeit. Megvalósítja az 1–4. osztályos, sajátos nevelési igényű gyermekek inkluzív csoportban folyó nevelését, személyiségfejlesztését. Képes az 1–4. osztályos, eltérő fejlődésű tanulók tanulási tevékenységeit, tanulási folyamatait megtervezni és irányítani, kiválasztani szükséges oktatási-nevelési terveket és alkalmazni a különféle értékelési eljárásokat. Cerebral paretikus gyermekek körében képes a műveltségterületek és a hozzájuk kapcsolódó speciális tantárgy-pedagógiai ismeretek adekvát transzferálására spon-tán nevelési helyzetekben. Eligazodik a sajátos nevelési igényűek gyermek-

védelemmel kapcsolatos jelzésértékű feladatok ellátásában.” (Simmelweis Egyetem Pető András Kar, Képzési kimeneti követelmények, 2025) Az iskolai gyakorlatok célja a hallgatók felkészítése az 1–4. évfolyamos sajátos nevelési igényű gyermekek inkluzív csoportban folyó nevelésére, tanulásának irányítására; feladata az iskolai gyakorlatokban a tanulás-tanítás tervezése és megvalósítása. A hallgatók specifikus képzésüket nevelési és módszertani gyakorlatok tekintetében az 5–8. félév során teljesítik egy egymásra épülő, rendszerszemléletű képzési háló keretei között. A portfólió funkciója a hallgatói képzés alatt végzett írásbeli munkák archiválása, célja a hallgatók önmonitorozása és saját szakmai fejlődésének irányítása a képzés alatt (Gál, 2022).

3. A gyakorlóterületek, a személyi és tárgyi feltételek átalakulása

3.1. Semmelweis Egyetem Pető András Konduktív Gyakorló Általános Iskola és Kollégium

Az úgynevezett belső, szegregált gyakorlatok saját gyakorlóterületünkön valósulnak meg, több évtizedes jó szakmai együttműködés keretei között. Közvetlen kapcsolatban állunk az intézményegység vezetőjével (Liptákné Papp Judit iskolaigazgató) és a gyakorlatban résztvevő szakmai csoportokkal (konduktív nevelési csoportok; programvezetők; konduktor-tanító mentorpedagógusok), valamint a neveltekkel. A konduktor-tanító mentorpedagógusok iskolai gyakorlatokban való közreműködése munkakörük részeként valósul meg, ezen munkájukat a TÉR rendszerben veszik figyelembe. A jelenlegi mentorpedagógusok jól ismerik a képzési tartalmakat és koncepciót, korszerű pedagógiai repertoár birtokában vannak. A gyakorlatok alanyai az iskola normál tanrendű tanulói, helyszíne a tanulók osztályai. A gyermekek szakértői véleménnyel vagy javaslattal kerülnek iskolánkba. Az alapító okirat és a pedagógiai program szerint a központi idegrendszeri sérült gyermekek mellett más SNI ellátást igénylő gyermekek is tanulhatnak nálunk. Jelenleg négy hallgatói csoport négy konduktív nevelési csoportban végzi gyakorlatát. Az iskola normál tanrend

szerint, a Nat2020 ajánlásai alapján működik, Helyi tantervük és tanmeneteik ezzel harmonizálva készültek el, az Oktatási Hivatal által kiadott oktatási segédanyagokat használják a mindennapi iskolai tevékenységek során. Természetesen az iskola nagy hangsúlyt fektet a gyermekek egyéni tanulási-tanítási szükségleteinek biztosítására, minden lehetséges személyi és tárgyi feltételt megteremtve a teljesen egyénre szabott fejlesztés megvalósulásához. Az iskolai gyakorlattal összefüggésben a környezetismeret és a személyiségfejlesztő játék tantárgy oktatása mutat speciális eltérést: 0–2. osztályban a környezetismeret külön tantárgy (egy csoportokban komplex műveltségterületek részeként); a személyiségfejlesztő játék 3–4. osztályban mozgó iskola koncepcióban valósul meg. A gyakorlatban részt vevő szakemberek a konduktor-tanítói végzettségen túl egyéb képzettségekkel is rendelkeznek (például gyógypedagógiai ismereteket adó képzések; szakirányú továbbképzések). Folyamatban van a megelőző évekhez hasonlóan a konduktor-tanítók szakmai és módszertani továbbképzésének megszervezése. Az iskola több ütemben megvalósuló infrastrukturális fejlesztésen esett át, melynek eredményeképpen megújultak a belső terek, speciális játszótér került átadásra, modern bútorok és IKT eszközök kerültek beszerzésre. Különböző projektek eredményeképpen megszépült és felfrissült az iskolát körülvevő kert; kényelmi funkciókat kiszolgáló automaták kerültek felszerelésre. A megbeszélésekhez az iskola biztosítja számunkra a kellemes környezetet adó szemináriumi termeket. Ennek eredményeképpen hallgatóinkat is egy minden szempontból inspiráló tanulási környezet veszi körül. A hallgatók csoportjait a Konduktív Pedagógiai Intézet által delegált oktatók vezetik, a konduktor mentorpedagógusok és szakmódszertanos oktatókkal kiegészülve segítik a hallgatói tevékenységek előkészítését, megtervezését és megvalósítását, valamint értékelését. A hallgatók saját és közös tevékenységeiket fél évente pedagógiai portfólióba rendezik. A hallgatói munka értékelését a résztvevő oktatók közösen végzik; a információáramlás felülete online zárt csoport; a tananyagok, segédanyagok, irodalom és egyéb segédletek a MOODLE rendszerben archiváltak; az érdemjegyeket a csoportvezető oktatók rögzítik a NEPTUN rendszerbe; a résztvevő oktatók és pedagógusok munkáját az OMHV keretein belül értékelhetik a hallgatók.

3.2. Városmajori Kós Károly Általános Iskola

Az integrált iskolai gyakorlatok külső partnerintézményben valósulnak meg. A Városmajori Kós Károly Általános Iskola a Közép-Budai Tankerület által fenntartott emeltszintű ének-zenei profilú többségi iskola a XII. kerületben. A felújított műemlék épületben hallgatóink négy, napköziotthonos rendszerű alsó tagozatos osztályában végzik iskolai gyakorlatukat. Közvetlen kapcsolatban állunk az intézmény vezetőjével, az együttműködés több mint harminc éve tart különböző formában és intenzitással. Karunk részéről egy szupervízor oktatóval, az iskola részéről egy kapcsolattartó mentorpedagógus részvételével valósul meg a gyakorlatok helyi koordinálása. A négy hallgatói csoportot a Humántudományi Intézet által delegált csoportvezető oktatók és az iskola által kijelölt mentorpedagógus vezeti, munkájukat szak módszertanos oktatók is segítik. Az partnerintézménnyel együttműködési szerződéssel működünk együtt, a mentorpedagógusokkal Karunk megbízási szerződést köt az aktuális félévre. A képzési és segédanyagok a MOODLE rendszerbe kerülnek feltöltésre, a kapcsolattartás zárt csoportokban egyetemi elektronikus felületen zajlik, hallgatóink a résztvevőket az OMHV rendszerben értékelhetik. A hallgatók féléves munkáikat portfólióba rendezik, a hallgatói munka értékelését a résztvevő oktatók közösen végzik, a csoportvezető oktatók a NEPTUN rendszerben rögzítik. A gyakorlatra való felkészülés során a hallgatók megismerik az intézmény szervezeti és működési szabályait, a helyi oktatási és nevelési dokumentumokat. A hallgatói jelenlétre és tevékenységekre nézve az iskola szabályozói az irányadók (Gál, 2022).

4. A SZABÁLYOZÁS ÉS SZABÁLYOZÓK HARMONIZÁCIÓJA

Az intézményi képzés és működés jogi koordinálásának bonyolult és sokrétű rendszere az évek során egyetemi (központi) és kari (helyi) szabályozók formájában realizálódott. Központi szabályozók: a Semmelweis Egyetem Szervezeti és működési szabályzata; a Hallgatói követelményrendszer; a Tanulmányi és vizsgaszabályzat (Semmelweis Egyetem Szervezeti és

Működési Szabályzata, 2025). Helyi szabályozó az iskolai gyakorlatok tekintetében: A szakmai gyakorlatok és a gyakorlati képzésre vonatkozó speciális szabályok a Pető András Karon. Az iskolai gyakorlatok formáját, tartalmát és időpontját, valamint követelményeit a hatályos tematikák tartalmazzák. A különböző specializációk egységes keretrendszerét, a hallgatók egyforma terhelését és értékelését a másik két specializációval együtt fontos közös célunknak tekintjük. A fenti szabályozókon túl – a harmonizáció érdekében – mindhárom specializáción azonos értékelési szempontsor, tervezet és portfólióminta került bevezetésre.

5. A FORMA ÁTALAKULÁSA

Az iskolai gyakorlatok közül a SE PPAK TPGY306 (jelenleg Integrált iskolai módszertani gyakorlat 1.) kurzus formai keretei változtak meg a következőképpen: a gyakorlat kéthetes gyakorlatból egyhetes tömbösített gyakorlat lett, mely gyakorlat a megengedő szabályok szerint a vizsgaidőszak első hetében kerül megrendezésre. A SE PPAK TPGY305 (jelenleg Szegregált iskolai módszertani gyakorlat 1.) gyakorlat – a Kari Tanács döntése alapján – a külső gyakorlat helyett a belső gyakorlat első tétele lett.

6. A TARTALOM FRISSÍTÉSE

Az iskolai gyakorlatok tartalmi megújítása folyamatos, az elméleti és gyakorlati képzés szükségszerű változásai: a felsőoktatás átalakulása és az aktuális egyetemi trendek (Kiss, 2022; Alpár, 2022; Matolcsy, 2022); a munkaerőpiaci kihívások (Bácsi, Dén-Nagy, 2024); a hallgatói elvárások és igények (Purebl, 2022); a társadalmi és gazdasági változások, és a gyakorlóterületek igényein túl a tanítás-tanulás modernizálása (Huang et al., 2021; Tornóczi, 2022); az oktatási reformok (Nat2020); a demográfiai változások (Bessenyei, 2009); a társadalmi és gazdasági környezet változásai; a tanulói szükségletek; a belső harmonizációs és innovatív tö-

rekvések; a specializációk közös értékeinek és egyéni arculatának formálása elsődleges karunk mindennapjaiban. A képzési és kimeneti eredmények kidolgozása, valamint az ehhez kapcsolódó képzési programok folyamatos fejlesztése, nagyszerű lehetőséget teremt a módszertani, tantárgy és tananyagfejlesztési, valamint mérésértékelési stratégiák innovatív újrágondolására és újratervezésére (Farkas, 2017, idézi Szabó, 2022).

Az iskolai gyakorlatok rendszerében fontos szerepet kap a hallgatók naprakész felkészítése az eredményes tanítási-tanulási tevékenységekre. Az eredményesség alapja az egyén szintjén a biztos elméleti tudás, illetve a pedagógusi munkához elengedhetetlen személyes képességek megfelelő szintje. Mindezeken túl megkerülhetetlen a közoktatás és az adott gyakorlóterület rendszerszintű működésének ismerete és az ottani folyamatok teljeskörű megismerése. Tematikáinkat minden tanítási szemeszterben aktualizáljuk, tehát az adott feltételekhez (hallgatói létszám; tanév rendje; résztvevők; aktuális keretek/körülmények stb.) alakítjuk. A legnagyobb változások az alapozó módszertani gyakorlatokon (TPGY305; TPGY306) belül történtek. A TPGY305 (jelenleg Szegregált módszertani gyakorlat 1.) gyakorlatba beépítettük a különböző központi és helyi szabályozók és oktatásirányítási dokumentumok megismerését; a helyi GDPR rendelkezéseiről is informáljuk hallgatóinkat; megismerik a különböző tanulói utakat (orvosi, szakértői, pedagógiai, konduktori vélemények és egyéb dokumentumok). A hospitálásokon a hallgatók aktív módon vesznek részt: az adott tevékenységre adekvát megfigyelési szempontokat kapnak; szelektív jegyzőkönyvet írnak a különböző műveltségterületek óráiról; írásban és szóban elemzik a pedagógiai folyamatokat, mely elemzések során előzetes elméleti tudásukat kell előhívniuk a feladatok eredményes abszolválásához. A TPGY306 (integrált módszertani gyakorlat 1.) gyakorlat során egy teljes hetet töltenek a hallgatók a partnerintézményben. Az osztálytermi folyamatokat és a pedagógusi tevékenység minden szegmensét (tervezés, előkészítés, felkészülés, óravezetés, reflexió; adminisztráció; oktatási és nevelési tevékenység) résztvevő megfigyelőként testközelből tapasztalhatják meg. A hallgatók pedagógiai naplót vezetnek a napi történésekről; megfigyelési szempontok szerint szóban és írásban elemeznek; mikrotanításokat végeznek és egyéb nevelési-oktatási tevékenységekben

vesznek részt (szabadidős tevékenységek; étkezés és önellátás; tanulószoba; szakkör; korrepetálás; tehetséggondozás; fogadóóra) mentorpedagógus és szupervizor támogató segítségével. A nevelési és módszertani egyéb gyakorlatok (TPGY301/302 Szegregált nevelési gyakorlat 2–3.; TPGY303/304 Szegregált módszertani gyakorlat 2–3.; TPGY307/308 Integrált módszertani gyakorlat 2–3.) során egy három pillérre épülő egyéni tevékenységet végeznek a hallgatók csoportos keretek között, amelynek elemei a következők: a tanóra előkészítése és megtervezése; a tanóra megtartása; a tanóra értékelése (Gál, 2022).

ÖSSZEGZÉS

A kari modernizáció és innováció eredményeképpen a hazai igényeknek megfelelő, a helyi adottságokhoz illeszkedő, a jelenlegi lehetőségekhez mérten korszerű és harmonikus képzési struktúrával rendelkező, egyéni arculatot mutató iskolai gyakorlati képzés alakult ki.

IRODALOMJEGYZÉK

- Alpár A. (2022): Nemzetközi hallgatók képzése Magyarországon – hírnév, forrás, kapcsolati tőke. In: Alpár A. (szerk.): Az elméleti orvosképzés jövője. Orvosképzés, 2022, XCVII., 3: 453–456.
- Bácsi K. – Dén-Nagy I. (2024): Mesterséges intelligencia és paradigmaváltás az üzleti felsőoktatásban: a munkaerőpiaci igények hatása. In: Pénzügypolitikai kihívások. Budapesti Gazdasági Egyetem, Bp., 23–35.
- Bessenyei L. (2009): A felsőoktatás helye és lehetőségei az életen át tartó tanulásban (új kihívások – paradigmaváltás). VII. Nemzetközi Tudományos Konferencia. Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Kar.
- Connell, R. (2019): The good university: What universities actually do and why it's time for radical change. Zed Books Ltd.
- Derényi A. (2010): A felsőoktatás és a foglalkoztathatóság kapcsolatának értelmezései. Educatio, 2010/3. 361–369.

- Gál F. et al. (2022): A gyakorlati képzés sajátosságai a Semmelweis Egyetem Pető András Karán. *Hivatás és Tudomány*, 2022/2. 65–81.
- Huang, J. – Shen, G. – Ren, X. (2021): Connotation Analysis and Paradigm Shift of Teaching Design under Artificial Intelligence Technology. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16(05), 73–86.
- Kiss L. (2022): A kurrikulum kialakításának szempontjai a modern orvoscépzésben. In: Alpár A. (szerk.): *Az elméleti orvoscépzés jövője. Orvoscépzés*, 2022, XCVII., 3, 418–424.
- Kocsis Zs. (2020): A duális képzés eredményességre gyakorolt hatása. *Opus et Educatio*, 7(1).
- Matolcsy A. (2022): A „klasszikus nagy elméleti tárgyak” oktatásának megújuló feladata. In: Alpár A. (szerk.) *Az elméleti orvoscépzés jövője. Orvoscépzés*, 2022, XCVII., 3, 425–426.
- Pintér H. – Gál F. (2010): A pedagógusszakma differenciálódása Magyarországon a kilencvenes évektől napjainkig. *Képzés és Gyakorlat* 8. évf. 2010/3–4., 143–158.
- Purebl, Gy. (2022): Az új generáció fogadása az orvosegyetemen. In: Alpár A. (szerk.) *Az elméleti orvoscépzés jövője. Orvoscépzés*, 2022, XCVII., 3, 413–417.
- Semmelweis Egyetem Szervezeti és Működési Szabályzat, 2025.
- Semmelweis Egyetem Pető András Kar Képzési kimeneti eredmények, 2025.
- Szabó N. (2022): Az állandósult változás – kihívások és lehetőségek a felsőoktatásban. In: Bencéné Fekete A., Schlichter-Takács A. (szerk.): *Módszertani eszköztár a felsőoktatásban tanító oktatók számára. MATE Press, Kaposvár*, 13–20.
- Tornóci L. (2022): A digitális oktatás lehetőségei az egyetemen. In: Alpár A. (szerk.): *Az elméleti orvoscépzés jövője. Orvoscépzés*, 2022, XCVII., 3, 441–447.
- Tóth K. (2021): Miért előnyös a duális képzés a résztvevők számára? *Economica*, XII., 1–2., 51–59.

Az Alkalmazott közegészségtan oktatásának szerepe a konduktorképzésben – prevenciós szemlélet és népegészségügyi alapok

ALLIQUANDER ANNA – FEKETE MÓNIKA

1. BEVEZETÉS

A konduktív pedagógia komplex és interdiszciplináris megközelítést képvisel, amely a nevelés, a fejlesztés és a rehabilitáció elemeit egységes rendszerben ötvözi (Ádány et al., 2023; Tóth, 2024). A konduktorképzésben ezért kiemelt jelentősége van azoknak a tantárgyaknak, amelyek túlmutatnak a szűken értelmezett pedagógiai tartalmakon, és hozzájárulnak a hallgatók holisztikus szemléletének formálásához (Dillon et al., 2021; Ádány et al., 2023). Az Alkalmazott közegészségtan tantárgy ebben a folyamatban kulcsszerepet játszik, hiszen a hallgatók olyan alapvető népegészségtani és járványtani ismereteket sajátítanak el, amelyek elengedhetetlenek a konduktív nevelés mindennapi gyakorlatában (Ádány et al., 2023; Oravecz, 2022).

A közegészségtan tanulmányozása lehetővé teszi, hogy a jövő konduktorai megértsék az egészségi állapotot befolyásoló társadalmi, környezeti és életmódbeli tényezők összefüggéseit (Ádány et al., 2023; Rychetnik et al., 2002). A népegészségtani szemlélet erősíti a prevenció fontosságát, amely nemcsak a betegségek megelőzését célozza, hanem az egészség megőrzésének és fejlesztésének stratégiáit is támogatja (Egészségügyi Ágazati Stratégia, 2021; Székely Lajos, Tamás, 2021). A konduktorok munkája során nap mint nap találkoznak olyan gyermekekkel, fiatalokkal és családokkal, akik számára az életmódbeli tényezők (pl. fizikai aktivitás, táplálkozás, káros szenvedélyek) alapvetően meghatározzák a rehabilitáció sikerességét (Ádány et al., 2023; Oravecz, 2022).

Az Alkalmazott közegészségstan tantárgy így nem csupán elméleti tudást nyújt, hanem hozzájárul a hallgatók attitűdjének formálásához is. A tantárgyban megszerzett ismeretek beépülnek a hallgatók szakmai kompetenciáiba, támogatják a multidiszciplináris együttműködést, és elősegítik a prevenció szemlélet gyakorlati alkalmazását a konduktív nevelés és rehabilitáció területén (Ádány et al., 2023; Potvin, Jourdan, 2022; Ádány et al., 2012).

2. A TANTÁRGY CÉLJA, TEMATIKÁJA ÉS KIMENETI KOMPETENCIÁI

Az *Alkalmazott közegészségstan* tantárgy elsődleges célja, hogy a konduktorképzés hallgatói átfogó képet kapjanak a népegészségstan és járványtan alapfogalmairól, módszereiről és gyakorlati jelentőségéről. A tantárgy szervesen illeszkedik a képzés más pedagógiai, pszichológiai és orvosi alapozó tárgyaihoz, ezáltal biztosítva a multidiszciplináris szemlélet kialakulását. A hallgatók nem csupán elméleti tudást szereznek, hanem gyakorlati példákon keresztül sajátítják el azokat a készségeket, amelyek a későbbi szakmai munkájuk során alkalmazhatók lesznek (Ádány et al., 2023; Ádány et al., 2012).

A tantárgy főbb tartalmi elemei az alábbiak szerint épülnek fel:

- **Népegészségügyi alapfogalmak és demográfia** – a primer, szekunder és terciér prevenció értelmezése, valamint az epidemiológiai mutatók (incidencia, prevalencia) és vizsgálati típusok bemutatása.
- **Szűrővizsgálatok és értékelésük** – a népegészségügyi jelentőségű szűrések típusai, előnyei és korlátai.
- **A kritikus olvasás alapjai** – megismerni a cikkek felépítését, illetve megtanulni cikket gyorsan és hatékonyan olvasni/írni, megvizsgálni egy kutatás minőségét, választ kapni arra, hogy vajon mennyire megbízható az adott cikk eredménye.
- **Járványtani alapok és fertőző betegségek** – a fertőző betegségek fő jellemzői, terjedési mechanizmusai, valamint a védőoltások szerepe.

- **Egészségmagatartás és életmód** – fizikai aktivitás és mozgásajánlások, egészséges táplálkozás alapelvei, élelmiszerbiztonság.
- **Hazai népegészségügyi problémák** – az alkoholfogyasztás és a dohányzás egészségkárosító hatásai, valamint a prevenció lehetséges stratégiái (pl. minimál intervenció).

A tematikai felépítés lehetőséget teremt arra, hogy a hallgatók megértsék az egészség és betegség populációs szintű összefüggéseit, és az így megszerzett ismereteket integrálni tudják a konduktív pedagógiai gyakorlatba. A kurzus során a hangsúly a prevenció gyakorlati alkalmazásán van, ami elősegíti, hogy a hallgatók a jövőben hatékonyabban tudják támogatni klienseik és családjaik egészségmegőrző magatartását.

A tantárgy tematikai elemeinek áttekintése után érdemes részletezni, hogy a hallgatók milyen konkrét kimeneti kompetenciákat sajátítanak el a tanulási folyamat során az ismeretek, képességek és attitűdök dimenzióiban.

Ismeretek: A konduktorképzés hallgatói az Alkalmazott közegészségtan tantárgy során átfogó népegészségtani és járványtani ismereteket sajátítanak el, beleértve az egészséget befolyásoló társadalmi, környezeti és életmódbeli tényezőket, a primer, szekunder és terciér prevenció elveit, epidemiológiai mutatókat, szűrővizsgálatok típusait, valamint a fertőző betegségek és védőoltások jelentőségét. Ezek az ismeretek lehetővé teszik a hallgatók számára, hogy a konduktív nevelés gyakorlati helyzeteiben tudatosan és multidiszciplinárisan értelmezzék a populációs egészség összefüggéseit, valamint a prevenciók stratégiák alkalmazhatóságát.

Képességek: A hallgatók készségei az elméleti tudás gyakorlati alkalmazásában fejlődnek. Ez magában foglalja a kritikai gondolkodást és a tudományos források elemzését, a népegészségügyi problémák azonosítását és megoldási javaslatok kidolgozását, a prevenciók programok tervezését, valamint a csoportmunkában és kommunikációs helyzetekben történő együttműködést. A képességfejlesztés része a gyakorlati esettanulmányok, szimulációk és prezentációk feldolgozása, amelyek révén a hallgatók integrálják a közegészségtani ismereteket a pedagógiai és rehabilitációs gyakorlatba.

Attitűdök: A hallgatók attitűdjei szervesen formálódnak a tantárgy során. A prevenciók szemlélet, a holisztikus és multidiszciplináris megkö-

zelítés, valamint a családok egészségmegőrzésének fontossága beépül a hallgatók szakmai habitusába. Az attitűdváltozás kifejeződik a prevenciós stratégiák tudatos alkalmazásában, az egészséget támogató életmód fontosságának értékelésében, valamint az együttműködésre és empátiára épülő pedagógiai gyakorlatban.

A tantárgy célkitűzéseinek, tematikájának és módszertani elemeinek tárgyalása során egyértelműen bemutatható, hogy a hallgatók milyen ismereteket szereznek, milyen képességeik fejlődnek, és ezekhez milyen attitűdök kapcsolódnak. Ez nemcsak a tantárgyleírás kompetenciaalapú szemléletével teremt összhangot, hanem megfelel az EHEA/Bologna követelményeknek, melyek az oktatás kimeneti eredményeinek részletes, mérhető és tanulásközpontú meghatározását írják elő. Az ismeretek–képességek–attitűdök strukturálása elősegíti a tantárgy hatékonyságának mérését, a hallgatói fejlődés nyomon követését, valamint az oktatási módszerek és tartalmak folyamatos fejlesztését a konduktorképzésben. Ez különösen fontos a multidiszciplináris és prevenciós szemlélet integrálásához, amely a konduktív pedagógia hatékony gyakorlati alkalmazásának kulcsa (European Higher Education Area & Bologna Process, 2025).

3. KÖZEGÉSZSÉGTAN ÉS KONDUKTÍV PEDAGÓGIA KAPCSOLÓDÁSI PONTJAI

A konduktív pedagógia egyik alapelve a komplexitás: a gyermekek és felnőttek fejlesztése során nemcsak a motoros képességek fejlesztésére kerül sor, hanem a kognitív, érzelmi és szociális dimenziók támogatására is. Ehhez szorosan kapcsolódik a közegészségstani szemlélet, amely az egészséget társadalmi, környezeti és életmódbeli tényezők összefüggésében értelmezi. A két megközelítés közös metszéspontja a prevenció és az egészséges életmód támogatása (Pető A, 2023; Ratcliffe, Sanekane, 2009).

A konduktorok mindennapi munkájuk során gyakran találkoznak olyan gyermekekkel, akik krónikus egészségügyi problémákkal, fejlődési zavarokkal vagy mozgásszervi sérülésekkel élnek. Esetükben az életmódbeli tényezők – például a rendszeres mozgás, a megfelelő táplálkozás, a káros

szenvedélyek kerülése – közvetlenül befolyásolják a rehabilitáció sikerességét (Koch, Rumrill Jr, 2016). A közegészségtan oktatása hozzájárul ahhoz, hogy a hallgatók felismerjék ezeket az összefüggéseket, és a jövőben képesek legyenek azokat a nevelési és fejlesztési folyamatokba integrálni (Ádány et al., 2012; Ádány et al., 2023).

A konduktív pedagógia gyakorlati terepein – óvodákban, iskolákban, rehabilitációs központokban – a konduktorok nemcsak a gyermekekkel, hanem a családtagokkal is intenzív kapcsolatban állnak. Ezért különösen fontos, hogy rendelkezzenek olyan ismeretekkel, amelyek segítségével egészségnevelő, tanácsadó szerepet is be tudnak tölteni (Berger-Jones, 2021; Ratliffe, Sanekane, 2009). A szűrővizsgálatok, a védőoltások, valamint az életmódbeli kockázati tényezők ismerete révén a konduktorok támogatják a családokat a prevenciós lehetőségek kihasználásában, és elősegíthetik a hosszú távú egészségmegőrzést (Altwaijri et al. 2023; Fufaa, 2024). Összességében elmondható, hogy a közegészségtani ismeretek beépítése a konduktorképzésbe nem pusztán kiegészítő tudást jelent, hanem a szakmai kompetenciák szerves részét képezi (Dambre et al., 2022; Kamenska, Bokshyts, 2023). A hallgatók így olyan holisztikus szemléletet sajátítanak el, amely képessé teszi őket arra, hogy a rehabilitációt és nevelést szélesebb, népegészségügyi kontextusban értelmezzék (Ádány et al., 2023; Leonard et al., 2024; Ádány et al., 2012).

4. MÓDSZERTANI SZEMPONTOK AZ OKTATÁSBAN

Az *Alkalmazott közegészségtan* tantárgy oktatásában kiemelt cél, hogy a hallgatók ne pusztán elméleti ismereteket szerezzenek, hanem képesek legyenek azokat gyakorlati szituációkban is alkalmazni. A heti egy órás kontaktidő szűkössége miatt az oktatás során olyan módszereket alkalmazunk, amelyek elősegítik az aktív részvételt, az önálló feldolgozást és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztését.

a. Frontális előadás és interaktív megbeszélés

A tantárgy keretei között az elméleti alapfogalmak átadására rövid, strukturált előadások szolgálnak, amelyeket interaktív megbeszélések egész-

szítenek ki. Ez lehetőséget ad arra, hogy a hallgatók kérdéseket tegyenek fel, megosszák tapasztalataikat, és összekapcsolják a tananyagot saját gyakorlati élményeikkel.

b. Esettanulmányok és példák feldolgozása

Az epidemiológiai mutatók, szűrővizsgálatok vagy életmódbeli kockázatok bemutatásakor esettanulmányokat használunk. A kritikus olvasás során a kiadott skála/skálák segítségével megbecsüljük egy kiosztott/feldolgozott cikk minőségét (Newcastle-Ottawa Quality Assessment Scale), illetve fenntartásokkal kezeljük/elvetjük, a torzító tényezőket tartalmazó tanulmányokat, ezzel segítséget nyújtva a legújabb tudományos cikkek intelligens értelmezéséhez. Ezek révén a hallgatók megtapasztalhatják, hogyan jelennek meg a népegészségügyi problémák a mindennapi gyakorlatban, illetve miként vonhatók le belőlük prevenció tanulságok.

c. Csoportmunka és hallgatói prezentációk

A tantárgy tematikájából több olyan témát (pl. egészséges táplálkozás, dohányzás prevenció, fizikai aktivitás ajánlások) is kijelölünk, amelyet a hallgatók kiscsoportban dolgoznak fel. A közös munka elősegíti a kooperatív tanulást és a kommunikációs készségek fejlesztését.

d. Digitális tananyagok és szakirodalom integrációja

A hallgatók számára elérhetők elektronikus források (pl. Ádány és mtsai: *Megelőző orvostan és népegészségstan* e-book, WHO-kiadványok), amelyek önálló tanulást támogatnak. Az online felületek (pl. Neptun, Moodle) segítségével kvízek és rövid önellenőrző tesztek biztosítják a folyamatos visszajelzést.

e. Értékelési rendszer

A tantárgy végén tesztvizsgára kerül sor, amelyben a hallgatóknak számot kell adniuk a legfontosabb fogalmak, összefüggések és gyakorlati ismeretek elsajátításáról. Az értékelés célja nem csupán a tudásszint mérése, hanem a hallgatók önálló gondolkodásának és problémamegoldó készségének ösztönzése.

Összességében a tantárgy oktatásában alkalmazott módszerek célja, hogy a hallgatók aktív, élményszerű tanulási folyamaton keresztül sajátítsák el a közegészségügyi szemléletet, és képesek legyenek azt későbbi konduktori munkájukban is alkalmazni.

5. HALLGATÓI VISSZAJELZÉSEK ÉS TAPASZTALATOK

Az *Alkalmazott közegészségtan* tantárgy oktatásának egyik fontos eleme a hallgatói visszajelzések rendszeres gyűjtése és elemzése. Ez egyrészt lehetőséget ad arra, hogy az oktatás során folyamatosan reagáljunk a hallgatók igényeire, másrészt visszajelzést nyújt arról, hogy a tantárgy milyen mértékben éri el kitűzött céljait.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy a hallgatók kifejezetten értékesnek tartják a tantárgy gyakorlati szemléletét. A prevencióval és életmódbeli tényezőkkel kapcsolatos témák közvetlenül összekapcsolhatók a konduktív pedagógia mindennapi gyakorlatával, így a hallgatók relevánsnak érzik az elsajátított tudást. Különösen a fizikai aktivitással, egészséges táplálkozással, valamint a dohányzás- és alkoholfogyasztás-prevencióval kapcsolatos modulok kaptak pozitív visszajelzést, mivel ezek szorosan összefüggnek a konduktori munka során tapasztalt problémákkal.

A hallgatók kiemelik, hogy az esettanulmányok és a csoportmunka során szerzett tapasztalatok segítik őket abban, hogy ne csak elméletben, hanem konkrét helyzetekben is képesek legyenek azonosítani a népegészségügyi problémákat és azok lehetséges megoldási módjait. A közös feldolgozás erősíti a kritikai gondolkodást és a teammunkára való felkészülést, amely a konduktív nevelés egyik alapkompenciája.

A hallgatói visszajelzések ugyanakkor felhívják a figyelmet arra is, hogy a tantárgy óraszámja korlátozott. Többen jelezték, hogy szívesen vennének további gyakorlati példákat és interaktív foglalkozásokat, amelyekben mélyebben megismerhetnék az egészségfejlesztés pedagógiai alkalmazásait. Összességében elmondható, hogy a hallgatók a tantárgyat hasznosnak, szakmailag relevánsnak és motiválónak tartják. A megszerzett tudás nemcsak elméleti felkészültségüket bővíti, hanem hozzájárul ahhoz is, hogy jövőbeni konduktori munkájukban tudatosabban alkalmazzák a prevenció szemléletét.

6. KIHÍVÁSOK ÉS FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEK

Az *Alkalmazott közegészségtan* tantárgy oktatásának egyik legnagyobb kihívása a rendelkezésre álló óraszám. A heti egy óra kontaktidő szűkös keretet biztosít, miközben a népegészségtan és járványtan területe rendkívül összetett, és jelentős mennyiségű elméleti ismeretet igényel. Emiatt az oktatás során kiemelten fontos a lényeges tartalmak priorizálása, valamint a hallgatók önálló tanulásának ösztönzése.

További kihívást jelent, hogy a konduktorképzés hallgatói számára a közegészségtan nem klasszikus szakmai alaptárgyként jelenik meg, hanem kiegészítő tudásként. Ezért külön figyelmet kell fordítani arra, hogy az oktatott tartalmak gyakorlati relevanciája világossá váljon, és a hallgatók lássák, hogyan tudják a megszerzett ismereteket a konduktív pedagógiai gyakorlatban hasznosítani.

A fejlesztési lehetőségek között első helyen említhető a tantárgy interdiszciplináris jellegének erősítése. Ennek egyik lehetséges formája az, hogy a konduktív pedagógiai gyakorlati órákhoz kapcsolódva a hallgatók konkrét prevenciós feladatokat dolgoznak ki, például egészségnevelési programok vagy életmód-tanácsadási miniprojektek formájában. Ez elősegítené a közegészségtani ismeretek közvetlen integrációját a nevelési folyamatba.

Fejlesztési irányként szintén megfontolandó a digitális oktatási tartalmak bővítése. Rövid, tematikus e-learning modulok, online kvízek és interaktív feladatok segítenék a hallgatókat a tananyag önálló feldolgozásában, és lehetőséget nyújtanának a differenciált tanulásra.

Végül, de nem utolsósorban, a tantárgyhoz kapcsolódó kutatási lehetőségek (pl. hallgatói TDK-munkák, kisebb felmérések a hallgatók körében) is hozzájárulhatnak a közegészségtani szemlélet elmélyítéséhez, és növelhetik a tantárgy motivációs erejét. Összességében a kihívások kezelése és a fejlesztési lehetőségek kiaknázása hozzájárulhat ahhoz, hogy az *Alkalmazott közegészségtan* tantárgy még hatékonyabban segítse a konduktorhallgatók szakmai fejlődését, és erősítse a prevenciós szemlélet beépülését a konduktív nevelés mindennapi gyakorlatába.

7. KÖVETKEZTETÉSEK

Az *Alkalmazott közegészségstan* tantárgy fontos szerepet tölt be a konduktorképzésben, mivel hozzájárul a hallgatók holisztikus szemléletének formálásához, és elősegíti a prevenciós és népegészségügyi ismeretek gyakorlati alkalmazását a konduktív pedagógia mindennapjaiban. A tantárgy tartalma nemcsak elméleti tudást közvetít, hanem attitűdformáló hatással is bír: tudatosítja a hallgatókban, hogy az egészséget befolyásoló tényezők figyelembevétele alapvető a rehabilitációs és nevelési munka sikeressége szempontjából.

A hallgatói visszajelzések alapján a tantárgy erősségei közé tartozik a gyakorlati példák relevanciája és a közvetlen alkalmazhatóság. Ugyanakkor a korlátozott óraszám kihívás elé állítja az oktatókat, amely szükségessé teszi a további módszertani fejlesztéseket és a digitális eszközök bevonását. Összességében elmondható, hogy a tantárgy beépítése a konduktorképzés tervébe elősegíti a multidiszciplináris szemlélet megerősítését, valamint a konduktorok szakmai kompetenciáinak gazdagítását. A jövőben a fejlesztési lehetőségek kiaknázásával a tantárgy még hatékonyabban járulhat hozzá ahhoz, hogy a konduktorhallgatók a prevenciót és a népegészségügyi ismereteket szervesen integrálják pedagógiai és rehabilitációs gyakorlatukba.

IRODALOMJEGYZÉK

- Ádány R. – Kiss I. – Paulik E. – Sándor J. – Ungvári Z. (2023): Megelőző orvostan és népegészségstan. Semmelweis Kiadó. Bp.
- Altwaijri, S. A. – Alotaibi, A. M. F. – ALahmadi, F. S. – Alyamani, A. M. A. (2017): Preventive medicine and its role in enhancing public health: The critical importance of routine health screenings. *International Journal of Health Sciences*, 1(S1), 339–360.
- Berger-Jones, A. (2021): Conductive education – A lost pedagogy? *Edition 4*, 11. November 2021.
- Dambre, C. – Strack Diaz, J. G. – Orhan, R. – Montag, D. – van der Zande, I. – Gallo, V. (2022): Working toward a transdisciplinary ap-

- proach to teaching and learning planetary health – A collective reflection. *Frontiers in Public Health*, 10.
- Dillon, S. – Armstrong, E. – Goudy, L. – Reynolds, H. – Scurry, S. (2021): Improving special education service delivery through interdisciplinary collaboration. *Teaching Exceptional Children*, 54(1), 36–43.
- Fufaa, G. D. (2024): The role of preventive health care in preventing chronic diseases.
- Túri I. (2023): A konduktorképzés feladatairól, jelenéről – Hári Mária nyomdokain. *Tudomány és Hivatás*, 81.
- Kamenska, I. – Bokshyts, O. (2023): Ways to implement a competency-based approach for the quality training of future professional education specialists (transport, occupational safety and health). *Scientia et Societas*, 2(2), 31–41.
- Koch, L. C. – Rumrill Jr, P. D. (2016): *Rehabilitation counseling and emerging disabilities: Medical, psychosocial, and vocational aspects*. Springer Publishing Company.
- Kaleidoscope. (2019): *Memoirs of the beginnings of conductive pedagogy and András Pető*. International Pető Association, Bp.
- Leonardi, G. S. – Zeka, A. – Ashworth, M. – Bouland, C. – Crabbe, H. – Duarte-Davidson, R. – Etzel, R. A. – Giushvili, N. – Gökdemir, Ö. – Hanke, W. (2024): A new environmental public health practice to manage current and future global health challenges through education, training, and capacity building. *Frontiers in Public Health*, 12.
- Oravecz A. (2022): A konduktív nevelés módszerének szerepe a központi idegrendszeri sérült személyek integrációjában PhD-értekezés, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
- Pető, A. (2023): *Conductive education*. Conductive College Online CPD Plan, 11.
- Postema, D. (2015): The pedagogy of conducting. *Australian Journal of Music Education*, (2), 18–35.
- Potvin, L. – Jourdan, D. (2022): *Global handbook of health promotion research*, Vol. 1: Mapping health promotion research. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-97212-7>

Ratliffe, K. T. – Sanekane, C. (2009): Conductive education: benefits and challenges. *Teaching Exceptional Children*, 41(5), 66–72. <https://eric.ed.gov/?id=EJ842582>

Ádány Róza et al. (2012): Megelőző orvostan és népegészségtan.

Rychetnik, L. – Frommer, M. – Hawe, P. – Shiell, A. (2002): Criteria for evaluating evidence on public health interventions. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 56(2), 119–127.

Egészségügyi Ágazati Stratégia (2021): Egészséges Magyarország 2021–2027. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Bp.

European Higher Education Area & Bologna Process. QF/EHEA: Qualifications Framework of the European Higher Education Area. <https://eha.info/>

Tóth G. (2024): A konduktív pedagógiai szemlélet hatása a befogadó attitűd formálására. Master's thesis, Kárpátaljai Magyar Főiskola. https://dspace.kmf.uz.ua/jspui/bitstream/123456789/4130/1/Toth_Gabriella.pdf

Az ének-zenei nevelés és oktatás adaptálási lehetőségei a konduktorképzésben – módszertani és tantárgypedagógiai filmek tapasztalatai

MILESZ ÁGNES DÓRA – MATOS LÁSZLÓ

ABSZTRAKT

A közlemény célja a Semmelweis Egyetem Pető András Karán konduktor óvodai és iskolai specializáción tanuló hallgatók módszertani és tantárgypedagógiai felkészítése a központi iderendszeri sérüléssel élő óvodás- és iskoláskorú gyermekek ének-zenei nevelésére és oktatására. Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja (ÓNOAP) és a Nemzeti Alaptanterv (NAT) által meghatározott előírásoknak megfelelő ének-zenei neveléshez és oktatáshoz kapcsolódó elméleti ismeretek átadása mellett szükségessé vált gyakorlati tapasztalatok, adaptálási, differenciálási lehetőségek beillesztése is a konduktorhallgatók képzésébe. Az ének, zene, népi játék, tánc tanulási tevékenységek, valamint az ének-zene tanítási órák tervezéséhez, szervezéséhez és konkrét gyakorlati megvalósításához óvodai módszertani, illetve iskolai tantárgypedagógiai filmek bemutatásával törekszünk támogatni a konduktorhallgatókat. A filmek a pedagógiai módszerek változatos megválasztásával és alkalmazásával, az egyénre szabott, differenciált tanulási lehetőségek biztosításával, az egyéni megoldásmódok támogatásával és az eszközök, ének-zenei feladatok játékos adaptálásával valósultak meg. A bemutató óvodai tanulási tevékenységhez tevékenységi tervet, az iskolai tanórához óratervezetet is készítettünk a hallgatók írásbeli tervezésének segítéséhez.

Közleményünk célja a módszertani/tantárgypedagógiai tapasztalatok (két jógyakorlati példán keresztül illusztrálva, két különböző területről hozva a példát) bemutatása és elemzése a hallgatók gyakorlati felkészítése érdekében. A bemutatott két jógyakorlat filmesített változata példanyagként

szolgálnak a konduktív pedagógia és az ének-zene módszertani, tantárgypedagógiai integráció támogatására. Az elkészített filmek nem elsődleges kutatási források, hanem módszertani, tantárgypedagógiai bemutató anyagok, melyeket mind az elméleti, mind a gyakorlati konduktor képzés során alkalmazunk.

A) ÓVODAI MÓDSZERTANI FILM

Előkészületek, a tervezés folyamata

Ének, zene, népi játék, tánc tanulási tevékenység – módszertani bemutató film, 2025 (Készítették: Milesz Ágnes Dóra és Szabó Judit Livia, belső oktatási anyag saját felhasználásra.)

A Semmelweis Egyetem Pető András Gyakorló Óvodájában készült módszertani film készítésének célja egy magas létszámú, diagnózis (tetraparézis spastica, kevert specifikus fejlődési zavar, hemiparézis, atetózis), életkor, motoros-, kognitív-, kommunikációs-, és szociális képességek alapján heterogén csoport ének-zenei tanulási tevékenységének bemutatása volt. A csoport létszáma tizenhárom fő, 3–7,5 éves (kis-, középső, nagycsoport), a Perlstein-index alapján középsúlyos, súlyos, a Gross Motor Function Measure (GMFM) alapján 4-es, 5-ös besorolású sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekekből állt. A tanulási tevékenységet Szabó Judit Livia gyakorlat-, csoportvezető konduktor vezette hat facilitáló nevelő (a csoport konduktorai, hallgatói) segítségével.

A tevékenység a „Tavaszi madarak a kertben” témában valósult meg. A vegyes (ismétlő-rendszerező, új ismeretet feldolgozó) típusú tevékenységet a kiscsoportos életkorú gyermekek (7 fő) számára kötetlen, a középső és nagycsoportos gyermekeknek (4 fő) kötött, illetve egy öt és egy hét éves gyermek számára kognitív képességeik alapján szintén kötetlen szervezeti formában terveztük meg. A tanulási tevékenység kiemelt zenei feladatai a gyorsabb–lassabb tempó közti különbség érzékeltetése az „Én kis kertem...” (Ének az óvodában 64.) kezdetű dalon keresztül énekléssel megvalósítva (képessefejlesztés), illetve egy, a gyermekek számára új ze-

nei anyag elsajátítása, a „Száll a madár...” (ÉZÓ 257.) kezdetű dal tanítása volt. A tervezéskor figyelembe vettük a gyermekek életkorát, a képességek szintjét, valamint azt, hogy melyek azok az ének-zenei előzmények, tapasztalatok, amelyekre építhetünk a tevékenység során, mint például a dalsokor dalainak ismerete, az artikulációs feladatok során alkalmazott „Fű, fű, fű...” kezdetű mondóka, előzetes tapasztalatok, élmények a gyorsabb–lassabb tempó közti különbség érzékeltetéséről mozgással, mondókával, énekkel, a mozdulatsorral kísért daltanulásról, zenehallgatásról. Az ének, zene, népi játék, tánc tanulási tevékenységek tervezését az ÓNOAP határozza meg, figyelembe véve a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelvét, az óvodai nevelés feladatait, mint *az egészséges életmód alakítása* – a környezet védelméhez és megóvásához kapcsolódó szokások alakítása, a környezettudatos magatartás megalapozása a madarak védelmének kiemelésével, a madarakkal, a tavaszi időjárással kapcsolatos dalok éneklésével, mondóka hangoztatásával –, *az érzelmi, az erkölcsi és az értékorientált közösségi nevelés* – értékóvásra nevelés a ritmushangszerek adekvát alkalmazásával; a klasszikus zenei anyag meghallgatásával a szabad érzelmi kifejezőmódok alkalmazása –, valamint *az anyanyelvi, az értelmi fejlesztés megvalósítása* – a gyorsabb–lassabb tempó, mint zenei fogalompár megismertetése, felismertetése énekléssel, a különbség megérttetése, megnevezése és kiválasztása különböző életkornak, értelmi képességeknek adekvát játékeszközök segítségével.

Az ének, zene, népi játék, tánc tanulási tevékenységben egyéb műveltségterületek is megjelentek. A *verselés, mesélés* a mondókákkal, a *külső világ tevékeny megismerése környezeti tartalommal* a dalokban megjelenő motívumokkal – a tavaszi időjárás (szél, eső), kert, pajta, szekér, rügyezés, virág (bazzarózsa), madarak (csóka, varjú), házi szárnyas (tyúk), ház körüli állat (macska) stb., a *külső világ tevékeny megismerése matematikai tartalommal* a félkör alakításával, az irányok gyakorlásával, a sorszámnevek tanulásával hármasszámkörben stb., a *rajzolás, festés, mintázás, kézi munka* a dalokhoz kapcsolódó hívóképekkel stb., a *játék* a játékos feladatadással, a képességfejlesztés során alkalmazott plüssökkel (csiga, nyúl), a *mindennapos mozgás* a felállással, leüléssel, az egyenletes löktetés változatos érzékeltetésével, a mozdulatsor kivitelezésével és a szabad mozgással valósult meg.

A tevékenység általános ének-zenei céljai között megjelent az auditív észlelés, érzékelés, a zenei emlékezet, a belső és az akusztikus hallás, a ritmusérzék, az éneklési készség fejlesztése l-d hangkészletben. Kiemelt figyelmet szenteltünk a motoros képességek fejlesztésére is, mint az önálló hely-, helyzetváltoztatási módok alkalmazása, az ortofunkciós ülőhelyzet kialakítása és megtartása, a felső végtagi nagymozgások, az aktív, akaratlagos fogás, megtartás, elengedés tanulása, a finommanipuláció fejlesztése. Az egyéni rész célokat a konkrét mozzanatokhoz kapcsolódva pontosan, egyénre szabottan terveztük meg az ének-zenei, a tanulási, a motoros, a kommunikációs és a szociális képességekhez igazodva.

A bemutató tevékenységen félkörívben elhelyezett csúszásátlóval, karikával, ékkel, párnával ellátott fürdető zsámolyokon, kockazsámolyokon, speciális kislovagló székeken, padon ülve, körbambuszt/fokosszéket fogva helyezkedtek el a gyermekek. A szükséges zenei eszközöket, hangszereket előzetesen a gyermekek zsámolya, széke alá készítettük (ritmuspálcák, dobok, dobverők).

A MEGVALÓSÍTÁS

Kezdeményezés

Az óvodai tanulási tevékenységet szabad játékból kezdeményezte a konduktor. A téma bevezetéséhez a gyermekek az általuk választott játékeszközök mellett játszhattak a témához kapcsolódóan plüss madarakkal, nézegethettek tavaszi képeskönyveket a kertről, virágokról, madarokról, illetve kipróbálhattak különböző gyermekhangszereket is (rumbatök, dob, csörgődob, csörgő). A gyermekek figyelmét harangjátékkal keltette fel a konduktor. Az auditív inger megfelelő kezdeményezési módnak bizonyult, hiszen minden gyermek felfigyelt, érdeklődve kereste a hang forrását. A konduktor előre előkészítette a járáshoz szükséges segédeszközöket, majd elmondta, hogy a gyermekek kivel, hogyan járnak a tevékenység helyszínére. A közlekedés során témához kapcsolódó dalokat énekeltek.

Bevezető rész

Az elhelyezkedést a tervezett hangnemnek megfelelően énekes helyzetigazítás, majd csoportos énekes köszöntés követte. A megfelelő kiinduló helyzet elérésével, a fizikális rákészülésnél, a fejmozgásoknál (fel-le-jobbra-balra-középre) a gyermekek egy plüss cinege mozgását követték, amely szintén énekes formában valósult meg. A légző feladatokat álló helyzetben valósította meg a konduktor a megfelelő légzéstechnika (mélylégzés) elsajátítása, gyakorlása, tudatosítása céljából. Kilégzésnél a témához kapcsolódóan az „a” hangot szaggatottan (a-a-a-a), az á hangot hosszan (ááááááá) hangoztatták a gyermekek („madár”). Az artikulációs feladatok a „Fű, fű, fű...” kezdetű mondóka túlzott, hangsúlyos artikulációjával, hangoztatásával valósult meg.

Fő rész

A tevékenység fő része a témához kapcsolódó ismert dalok felismertetésével kezdődött – a „Csip, csip...” kezdetű dalt (ÉZÓ 120.) lallázással, a „Bújj, bújj, zöld ág...” kezdetű dalt (ÉZÓ 152.) dúdolással, az „Én kis kertem...” kezdetű dalt (ÉZÓ 64.) hangszerjátékkal (színes metallofon) ismertette fel a tevékenységvezető konduktor. A feladat fő célja a zenei emlékezet, a belső hallás fejlesztése volt. A nem, nehezen vagy alig beszélő gyermekek differenciáltan, két hívókép közül választhattak ránézéssel vagy rámutatással a válaszádkor. A felismert dalokat az egyenletes lüktetés érzékeltetésével először különböző ritmushangszerekkel, mozgással énekelték (ritmuspálca, dob, váltott kézzel dobolás), majd folyamatosan, megállás nélkül négyszer énekelték el a dalsokrot, közben az egyenletes lüktetést álló helyzetben jobbra-balra dőléssel érzékeltetve (a ritmusérzék, az éneklési készség fejlesztése). A ritmushangszereket adaptálva, differenciáltan alkalmazták a gyermekek (például egy ritmuspálca bambuszhoz ütése, másik kézzel a fogás megtartása).

A dalsokor éneklését a képességfejlesztés követte. A gyorsabb–lassabb tempó közti különbség érzékeltetéséhez, a megértés segítéséhez előkészítő

játékot terveztünk, amelyhez a nyúl és a csiga plüss alkalmazta a konduktor. A normál tempót járással, a gyorsabb tempót a nyúl plüss, a lassabb tempót a csiga plüss mozgásával érzékeltette. A tempóérzék fejlesztése is differenciáltan valósult meg a kognitív képességek alapján érintett és a kiscsoportos gyermek számára a cél a különböző tempók megéreztetése, a közepső és nagycsoportos gyermekek számára a felismerés, a megnevezés (az adott tempóhoz kapcsolódó állat megnevezése, kiválasztása), illetve a normál tempóban éneklés volt. A képességfejlesztéshez a dalcsokor dalaiból választottunk dalt.

Az új dal tanítása mimetizálással valósult meg. A dal tartalmához kapcsolódó mozdulatsort is differenciáltan mutatták a gyermekek (például egy kézzel, ököllel, csak bizonyos mozdulatokat stb.).

Befejező rész

A tevékenység zenehallgatással zárult, melyhez *Ottorino Respighi: A madarak* című zenei szemelvényéből egy rövid részletet hallgattak meg többször a gyermekek. A záró mozzanat célja a zenei ízlés formálása, az esztétikai érzék fejlesztése volt. A zenehallgatáshoz megfigyelési szempontot és instrukciót terveztünk a gyermekek számára, amelyek a kommunikáció érintettsége miatt a mozgáshoz, az önkifejezéshez, és az improvizációhoz kapcsolódtak („Melyik testrészeden érzed a zenét? Nevezd meg vagy mozgasd meg!”, „Mozogj úgy a zenére, ahogyan te érzed, ahogyan te szeretnél!”). A tevékenység énekes elköszönéssel zárult.

Átvezetés, visszavezetés szabad játékba

Az elköszönést követően témához kapcsolódó játékeszközök, hangszerek közül is választhattak a gyermekek. A felajánlott lehetőségek között szerepelt a madárröptetés, rövid, függőleges tapadópálcára rögzített papírmadarak röptetése a priccsnél oldalazva, priccsre rögzített emeletes rugós pálcán feljebb-lejjebb fogva, az örömmelés a dobokkal, illetve kukacok

és giliszták gyűjtése a plüss madaraknak (feketerigó, bagoly, kék cinege, vörösbegy, tengelic) a szőnyegen gurulva, mászva.

ÖSSZEGZÉS

Az ének, zene, népi játék, tánc bemutató tanulási tevékenység változatos pedagógiai módszerekkel (bemutató, szemléltetés, magyarázat, megelőzés, ellenőrzés, értékelés stb.), életkornak, kognitív és motoros képességeknek megfelelő játékokkal, hangszerekkel, eszközökkel, játékos feladatokkal, folyamatos motiválással, azonnali, konkrét visszajelzésekkel, az egyéni képességekhez igazodva differenciáltan valósult meg. Az önállóság, az aktivitás támogatása kiemelt jelentőséggel bír a konduktív nevelési rendszerben, melyhez az éneklés, a zene, a hangszerjáték megfelelő eszköz a SNI gyermekek számára. A művészeti, érzelmi nevelés körébe tartozó zenei nevelés hozzájárul a gyermekek komplex személyiségfejlesztéséhez, az érzelmek kifejezéséhez, az egyéni képességek kibontakozásához. A vágási és utómunkákat Anton Éva és Szabó Judit konduktorok végezték.

B) ALSÓ TAGOZATOS TANTÁRGYPEDAGÓGIA FILM

Előkészületek, a tervezés folyamata

Ének-zene tanítási óra a Semmelweis Egyetem Pető András Konduktív Gyakorló Általános Iskola 4. osztályában, 2025 (Készítették: Papp Eleonóra, Horváth Petra, Matos László, belső oktatási anyag saját felhasználásra.)

Az alábbiakban a közlemény egy módszertani film forgatásának és feldolgozásának tapasztalatait mutatja be, amely az Ének-zene és tantárgypedagógia kurzus keretében készült a Semmelweis Egyetem Pető András Kar Konduktív Gyakorló Általános Iskolájában. A film egy hat fős, mozgássérült gyermekekből álló csoport énekóráját rögzíti, amelyet Papp Eleonóra konduktor-tanító vezetett. A közlemény célja, hogy bemutassa az előkészületek, a megvalósítás és az összegzés tapasztalatait, valamint rámutasson

arra, hogy a konduktív pedagógia és az ének-zene tantárgypedagógia integrációja hogyan segítheti a tanulók zenei és személyiségfejlődését.

A forgatás előkészítése során meghatározó szempont volt a helyszín sajátossága: a Konduktív Gyakorló Általános Iskola olyan pedagógiai környezetet biztosít, amelyben a komplex mozgásfejlesztés és a kognitív képességek együttesen fejleszthetők. A résztvevők csoportját hat tanulásban akadályozott, mozgássérült gyermek alkotta, akik negyedik osztályos tananyag szerint tanulnak.

Az énekóra vezetését Papp Eleonóra konduktor-tanító végezte, aki a zenei nevelés és a konduktív pedagógia integrálásában több évtizedes szakmai tapasztalattal rendelkezik. A gyermekek munkáját facilitáló nevelők (3 fő) segítették, biztosítva az aktív részvételt, biztonságos ülést, állást és mozgást, valamint a differenciált tanulásszervezést. A terem előkészítése magában foglalta a speciális segédeszközök (fokosszékek, fürdető zsámolyok, modulok, könyöksín) és digitális eszközök (okostábla, hangszóró, pendrive), valamint a gitár hangszer elrendezését.

A film forgatásának pedagógiai célja kettős volt: egyrészt a hallgatók számára elemzésre alkalmas oktatóanyag létrehozása, másrészt annak bemutatása, hogy a konduktív nevelés keretei között hogyan valósulhat meg a korszerű, de cerebrális parézissel élő gyermekek számára adaptált ének-zene tantárgypedagógia (Kodály, 1974; Forrai, 1985).

MEGVALÓSÍTÁS

A tanóra menetét három fő egység jellemezte: bevezető rész, fő rész és záró rész. A forgatott anyag az óratervezet alapján strukturáltan követte a pedagógiai folyamatokat.

Bevezető rész

Az óra elején énekes köszönés és helyzetkiigazító feladatok zajlottak, amelyek egyszerre szolgálták a zenei ráhangolódást és a helyes testtartás kiala-

kítását. A feladatok során a gyermekek fokozatosan alakították ki a biztonságos ülő- vagy állóhelyzetet, amely alapfeltétele a légzés- és énektechnikának.

Ezt követően légző- és artikulációs feladatok következtek, amelyek célja a mimikai izmok bemelegítése, a hangképzés előkészítése és a tudatos légzéstechnika elsajátítása volt (Dobszay, 1972). A feladatok differenciált módon valósultak meg: bizonyos tanulók állva, mások a facilitálók aktív segítségével végezték a feladatot.

A ráhangolás részeként a tanulók egy rövid dalsokrot énekeltek, amelyben korábban tanult népdalokat idéztek fel. A többversszakos népdalok felismertetése különböző módon történt: az első dalt a helyzetkiigazítás dallamára történő visszaulással, a másodikat hívóképről, a harmadikat pedig lallázásról. A dalok éneklése az órai tonalitáshoz igazodott. Ez a tevékenység egyszerre erősítette a közösségi élményt és a zenei emlékezetet, összhangban a Kodály-koncepció alapelveivel, miszerint a népdal a zenei nevelés legfontosabb alapja (Kodály, 1964).

A dalsokor éneklését követő egység központi eleme a ritmikai képességfejlesztés volt. A tanulók dobókockás ritmusjáték és ritmusmemória-gyakorlat segítségével gyakorolták a nyújtott ritmust és a 4/4-es ütem löktetését, karakterét. A játékos formák a figyelmet, a koncentrációt, a finommanipulációt, a végtagok megfelelő használatát és a szociális kompetenciákat egyaránt fejlesztették.

Fő rész

Az óra csúcspontját a „Szép szakmári lányok” című népdal részekre bontott hallás utáni tanítása jelentette. A dal feldolgozását többszöri bemutatás, dallamvonal-elemzés és soronkénti tanítás kísérte. A tanulók felismerhették a szerkezet ismétlődéseit, a kupolaszerű dallamvonalat, valamint a szövegben szereplő szimbólumokat. A folyamat nemcsak zenei ismereteket közvetített, hanem érzelmi bevonódást, önkifejezést és szociális tanulást is elősegített.

A Kodály-koncepció alapvetése – a zenei anyanyelv élményszerű elsajátítása – ebben a tanítási helyzetben szorosan kapcsolódott a konduktív pedagógia céljaival: a mozgáskoordináció fejlesztésével, a szociális kompetenciák erősítésével és az önbizalom növelésével (Szabó, 2013).

Záró rész

A tanóra zárásaként Kodály Zoltán Háy János című daljátékának Intermezzo részlete hangzott el. A zenehallgatás irányított pedagógiai kérdésekkel történt, amely a tudatos befogadást és az értő zenehallgatás kialakítását szolgálta. A gyerekek saját élményként fogalmazhatták meg a zene hangulatáról és karakteréről alkotott benyomásaikat.

Az óra végén önértékelési kör zárta a folyamatot, amely során minden tanuló visszajelzést adott saját teljesítményéről az egyéni célkitűzések tükrében. Ez a mozzanat a konduktív pedagógia önismereti és reális önértékelést támogató céljaival harmonizált.

ÖSSZEGLÉS

A tantárgypedagógia film tapasztalatai rávilágítottak arra, hogy a konduktív pedagógia és az ének-zene tantárgypedagógia ötvözése kiemelkedően hatékonyan támogatja a gyermekek komplex fejlődését. Az ének-zenei tevékenységek nem csupán a zenei készségek fejlesztését szolgálták, hanem hozzájárultak a szociális kompetenciák, az önbizalom és a közösségi élmények erősítéséhez is.

A film elkészítése a kurzus hallgatói számára olyan elemzésre alkalmas tananyagot biztosít, amely elősegíti a pedagógiai folyamatok kritikus vizsgálatát, valamint újabb szakmódszertani reflexiók megfogalmazását. A vágási és utómunkálati feladatokat Horváth Petra konduktor végezte, kiemelve a tanóra legfontosabb pedagógiai és konduktív mozzanatait.

Közleményünk összességében azt a célt szolgálja, hogy ráirányítsa a figyelmet a korszerű zenei nevelés és a speciális nevelési szükségleteket tá-

mogató konduktív pedagógia integrációjának lehetőségeire, amelyek a pedagógusképzés és a speciális nevelési igényű gyermekek körében folytatólagos gyakorlat számára egyaránt inspiráló mintát nyújtanak.

IRODALOMJEGYZÉK

- Asztalos A. (2021): A zenei képességek és készségek fejlesztése az ének-zene órákon. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged
- Deákné Kecskés M. (2019): Adaptív oktatás a hangszeres zenei oktatás alapozó időszakában. In: Karlovitz J., Torgyik J. (szerk.): Szakmódszertani és más emberközpontú tanulmányok, Komárno, Szlovákia, 25–30.
- Dobszay L. (1972): A magyar zenetörténet tanításának kérdései. Tankönyvkiadó, Bp.
- Forrai K. (2016): Ének az óvodában. Móra Könyvkiadó, Budapest.
- Hegedűsné Tóth Zs. (2011): Adaptivitás az óvodai zenei nevelésben. In: Döbrössy J. (szerk.): Ének - Zene - Nevelés. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának Tudományos Közleményei XXXIII., Budapest, 87–94.
- Janurik M. (2019): Az ének-zene oktatás megújulásának lehetőségei. Magyar Művészet, 7 (3), 40–46.
- Janurik M. – Józsa K. (2013): A zenei képességek fejlődése 4 és 8 éves kor között. Magyar Pedagógia, 113 (2), 75–99.
- Janurik M. – Józsa K. (2016): Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek zenei képességének fejlettsége. Magyar Pedagógia, 116 (1), 25–50.
- Kodály Z. (1964): Visszatekintés. Zeneműkiadó, Bp.
- Kodály Z. (1974): A zene mindenkié. Zeneműkiadó, Bp.
- Matos L. (2019): A zenei nevelés jelentősége a konduktív pedagógiában. In: Zsebe A., Feketéné Szabó, Kollega Tarsoly I. (szerk.): A konduktív pedagógia kézikönyve. Több mint gyakorlat... Semmelweis Egyetem Pető András Kar, Budapest, 331–348.

- Matos L. – Örfalvy A. (2019): A zenei nevelés módszertana és tantárgypedagógiája. A konduktorképzés jegyzetei. Semmelweis Egyetem Pető András Kar, Budapest
- Milesz Á. D. (2023): A differenciálás, az adaptálás és a facilitáció lehetőségei az óvodáskorú központi idegrendszeri sérült gyermekek ének-zenei nevelésében. *Tudomány és Hivatás*, 74–81.
- Milesz D. (2024): Alternatív zenepedagógiai lehetőségek adaptálása az óvodáskorú központi idegrendszeri sérült gyermekek ének-zenei nevelésében. *Tudomány és Hivatás*, 61–69.
- Révész J. (2023): Az óvodai ének-zenei nevelés tendenciái a kreativitás fejlesztésének tükrében. In: Kéri K. (szerk.): *Fejezetek a neveléstudomány és a nő történet köréből*. Soproni Egyetem, 2023, 101–118.
- Szabó H. (2013): A Kodály-módszer és a konduktív pedagógia kapcsolódási pontjai. *Iskolakultúra*, 23(9), 55–63.
- Szabó H. – Szarka J. (2016): „Két lélek, egy gondolat.” Kodály öröksége Forrai Katalin és Kokas Klára örökségében. *Parlando*, (3), 1–26.
- Szarka J. (2011): Az óvodai nevelés módosított alapprogramjának „áthangszerelése”. In: Döbrössy J. (szerk.): *Ének - Zene - Nevelés*. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának Tudományos Közleményei XXXIII., Budapest, 73–85.
- Szarkáné Horváth V. (1995): *Az óvodai ének-zene foglalkozások módszertana*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tamásiné Dsupin B. (2024): Alternatív zenei irányzatok sokszínűségének elmélete. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*, 10 (2), 67–75.
- Tamásiné Dsupin B. (2014): *A népi gyermekjátékok és a mozgás relációja, és funkciója a 3–7 éves gyermekek személyiségfejlődésében* című doktori disszertáció szinopszisa. *Parlando*, 3 (19), 1–25.
- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról.

Módszertani filmek, mint a hallgatói tanulás támogatásának lehetséges útjai

KAPCSÁNDY GABRIELLA

ABSZTRAKT

A Semmelweis Egyetem Curriculum 2.0 projekt keretein belül a Pető András Karon történő curriculum felülvizsgálat egyik célja, hogy a hallgatók megváltozott tanulási stratégiáira reagáljon. A diverzitásra és az előzetes tudásszintre válaszként a képzésünk olyan megoldásokban gondolkodott, amely az elmélet és a gyakorlat szoros kapcsolatát helyezi fókuszba. Az óvodaspecializáción az elmúlt másfél évben három módszertani film és a filmekhez kapcsolódó tevékenységi terv készült el. Ezek a tanulás támogatását szolgáló segédanyagok a hallgatók megváltozott tanulási stratégiáira reagálnak úgy, hogy a konkrét konduktív óvodai tevékenység bemutatása, valamint a szakmódszertani és a neveléseméleti/didaktikai ismeretek ötvözve jelennek meg. A filmeket konduktív óvodai csoportokban rögzítettük és különböző tanulási és játéktevékenységek bemutatását célozták meg. Az Óvodai nevelés országos alapprogramjával (a továbbiakban: Alapprogram) összhangban a tevékenységekben történő tanulás és a játék, mint az óvodás életkor leghatékonyabb és legfejlesztőbb eszköze, mind hangsúlyosak ebben a tanulási segédanyagban. Fontos célunk volt, hogy a konduktív nevelés alapelveit szem előtt tartva, a komplexitást és a differenciálást előtérbe helyezve mutassuk be a konduktív óvodai tevékenységeket. A rajzolás, festés, mintázás, kézimunka, a külső világ tevékeny megismerése, a verselés, mesélés tevékenységek képi anyaggal történő bemutatása és a foglalkozásokhoz készített tevékenységi tervek abban segítik a hallgatókat, hogy a konduktor/hallgató a szakmódszertani és konduktív nevelés előadásokon tanultak szerint vezeti a tevékenységet az oktatókkal szorosan

együttműködve és folyamatosan konzultálva. A filmhez készült narráció a kulcsmozzanatokra kiemelten felhívja a figyelmet, megerősítve ezzel a korábban tanultakat. A tanulást támogató módszertani filmek lehetőséget biztosítanak az egyéni hallgatói utak támogatásának.

BEVEZETÉS

„A problémakör, amellyel a konduktorképzésnek foglalkoznia kell, rendkívül komplex: a különböző folyamatokat egy struktúrába kell illeszteni. A továbbiakban az alapprincípiumok, a programok, a módszerek tudományos és oktatási anyagának, a nevelő-oktató munka lényeges részeinek leírásával kívánjuk azok megértését, megtanulását elősegíteni.” (Hári, 1991)

Amint az idézetből kitűnik, Hári Mária a hallgatók számára a nevelő és oktató munka lényeges részeinek leírásával kívánta a konduktív pedagógia megértését és megtanulását elősegíteni a kilencvenes években. Viszont 2025-ben, a hallgatók megváltozott tanulási stratégiáira reagálva egyéb utakat is biztosítani érdemes, hogy a képzésünk továbbra is korszerű, a 21. századi kihívásoknak megfelelő legyen. Napjainkban az élőszó helyett a képi és szöveges kommunikáció hangsúlyos, amely már szinte minden generációra igaz, de a Z generáció számára még természetesebb ez az út (Sebestyén, 2024).

Hogy is látjuk mostanság a hallgatóinkat? Oktatóként fontos tisztában lennünk az általunk tanított generáció jellemzőivel, hiszen akkor tudunk hatékonyan tanítani, ha ismerjük ezeket a sajátosságokat. Tapasztalatainkat is megerősítik a szakirodalmi hivatkozások abban, hogy a hallgatók kevésbé tudnak huzamosabb ideig koncentrálni, nehezebben bírják a monotonitást, a figyelem folyamatos fenntartása és a motiváció felkeltése egyre nagyobb kihívást jelent. Nagymértékben csökken a hallgatók közötti személyes kommunikáció, amit a pandémia okozta online oktatás felerősített, és mindez az emberi kapcsolatok minőségére is hatással van (Kövecsesné Gösi-Horváth, 2023).

Viszont számos olyan tulajdonságuk is van a felsőoktatásban tanulóknak, mint a kreativitás, az együttműködésre való nyitottság, a vizualitás,

amelyekre hatékonyan tudjuk építeni a tanítási-tanulási folyamat tervezését, szervezését. A Semmelweis Egyetem curriculumreform 2.0 projektjének keretében a Pető András Kar ezekre a megváltozott hallgatói tanulási utakra is reagál. Az utóbbi években a felsőoktatásban végbement paradigmaváltásra szintén megoldásokat kellett kidolgozni. Ezzel párhuzamosan fontos volt felülvizsgálni a saját képzésünk eredményességét is, valamint az egyéni hallgatói utak kiépítésének támogatását (Túri, 2025). Ami a mi képzésünknek mindig is erőssége volt, az az elmélet és a gyakorlat összefonódása, ez továbbiakban is fókusz.

A tanulási stratégiák megváltozására merült fel, hogy az óvodai módszertani gyakorlatokhoz olyan filmek készüljenek, amelyek a képzés során jól használhatóak. A specializációhoz kötött módszertani tárgyakat a hallgatók 3. félévben, többek között a vizuális nevelés és a külső világ tevékeny megismerése kurzussal kezdik. A filmek azonban konduktív nevelés és a többi specializáció módszertani tárgyaihoz is jól kapcsolhatók, hiszen a bármely tevékenység megtervezése, megszervezése, a facilitációk, a differenciálásmódok komplex képet mutatnak a konduktív csoportban rögzített anyagban. A határon túli képzések esetében pedig a kar gyakorlóterületeire történő betekintés ezen formája a tanulás támogatásának egy jelentős formája.

A módszertani filmeket a Semmelweis Egyetem Pető András Óvoda konduktív csoportjaiban vettük fel. A tanulási segédanyag az Alapprogrammal összhangban készült és a játékban történő tanulás került a fókuszba. A konduktív nevelés alapelvei, a facilitációk, a differenciálások, a munkaformák, a módszerek, az egyéni megoldásmódok jól követhetők az oktatási segédanyagban. A módszertani filmekről elmondható, hogy konduktorok és oktatók közös munkája, amely az elmélet és a gyakorlat szinkronját mutatja. A filmekben a lényeges elemekre a narráció során hívjuk fel a figyelmet, így a hallgatók a folyamatos visszacsatolás által szinte észrevétlenül tanulják meg a tevékenységvezetés kulcsmozzanatait. A tanulást támogató módszertani filmek lehetőséget biztosítanak az egyéni hallgatói utak támogatásának, mivel a hallgatók a vizuális ingereket sokkal gyorsabban és könnyebben tudják kódolni, mint a verbális ingereket. A foglalkozásokhoz készített tevékenységi tervek abban segítik a hallgatókat, hogy

a konduktor/hallgató a szakmódszertani és konduktív nevelés előadásokon tanultak szerint vezeti a tevékenységet az oktatókkal szorosan együttműködve és folyamatosan konzultálva. Ezek a tanulás támogatását szolgáló segédanyagok a hallgatók megváltozott tanulási stratégiáira reagálnak úgy, hogy a konkrét konduktív óvodai tevékenység bemutatása, valamint a szakmódszertani és a nevelésméleti/didaktikai ismeretek ötvözve jelennek meg. A következőkben három, már elkészült filmünket mutatom be.

RAJZOLÁS, FESTÉS, MINTÁZÁS, KÉZIMUNKA

Az Óvodai nevelés országos alapprogramja alapján a rajzolás festés, mintázás tevékenység során az ábrázolás különböző fajtáival, az esztétikus tárgyi környezettel, a hagyományokkal történő ismerkedés mind fontos eszköze a gyermeki személyiség fejlesztésének (363/2012. [XII. 17.] Korm. rendelet).

A gyermeki élmény és fantáziavilág kifejezésére a konduktív óvodai csoportokban is teret biztosítunk úgy, hogy a gyermekek képi gondolkodását, tér és formaérzékelését változatos eszközök használatával, az egyéni megoldásmódok és a kondukción, a rávezetés segítségével fejlesztjük. De hogyan is tervezzük meg a konduktív csoportban egy rajzolás, festés, mintázás, kézimunka tevékenységet? Melyek a fő szempontok, amire minden esetben fókuszálnunk kell? Melyek azok a képességterületek, differenciálásmódok, facilitációk, egyéni megoldásmódok, amelyeket át kell gondolnunk?

A rajzolás, festés tevékenység megkezdése előtt a terem szellőztetését és berendezését, az eszközök előkészítését, a facilitáló nevelők beosztását, feladataik kiosztását végezzük el. A tevékenységi tervben erre legalább 30 percet jelölünk, hogy legyen időnk a pontos berendezésre. Az előkészítés azért nagyon fontos eleme a tervezésnek, mert ha valami hiányzik, más helyre kerül, akkor az a tevékenység vezetését akasztja meg, ami a gyermekek figyelmét, a tevékenységben történő elmélyülését akadályozza.

A filmben jól látható, hogy a tanulási és játéktevékenységet szabad játékból kezdeményezzük. A tevékenységi tervben a kezdeményezési módokat

meg kell jeleníteni. A gyerekek többsége a játéksarokban, a szőnyegen játszik ilyenkor. Érdemes különböző eszközöket bemutatni, felajánlani a szabad játék során is, hiszen a csoportjainkban a játéktevékenység a mozgás és a kognitív akadályozottság miatt nehezített lehet. A szociális képességfejlesztés egyik lehetséges színtere, eszköze a játék, ezért a gyerekek közötti interakciók támogatása kiemelt feladatunk. A konduktív óvodai csoportokban általában 10–14 gyermekkel találkozunk, akik mind életkorilag, mind diagnózist tekintve heterogén képet mutatnak. A kezdeményezés, a motiválás után a rajzolás, festés tevékenység helyszínére közlekednek a gyerekek. Itt meg kell terveznünk a felállást, a segédeszközök előkészítését, a facilitáló nevelők beosztását, az intendálást, a segítés módokat is. Mivel a csoportokban nagyon különböző mozgásállapotú gyermekek vannak, az átközlekedést úgy kell átgondolni, hogy senki ne érezze azt, hogy rá várnak a többieknek. Érdemes dalokkal, mondókákkal, rövid játékokkal készülni amíg mindenki megérkezik, így a gyermekek figyelmét, koncentrációját fókuszálni tudjuk. Az ülésrend szintén tudatos tervezés eredménye, akárcsak a facilitáló nevelők elhelyezkedése is.

A konduktív óvodában az alkotó tevékenységet minden esetben megelőzi az üléskiigazítás és a kézfeladatok. Ennek célja a megfelelő ortofunkciós kiindulópont elérése és az előkészület a manuális tevékenységekre. A manipuláció támogatását énekekre, mondókára végezzük, ezáltal biztosítjuk a játékosságot, valamint a motivált állapot elérését és fenntartását. A feladatokat úgy tervezzük meg, hogy előkészítsék az alkotás folyamatát. Az összetett komplex cselekvéseket esetenként kis mozzanatokra bontjuk. Például, ha festés, nyomdázás a feladat, akkor az ujjak nyújtásával, differenciált mozgásával készíthetjük elő az alkotási folyamatot. A digitális tananyagban jól megfigyelhető, hogy ezekre a módszertani szempontokra tudatosan készül és figyel a konduktor.

Az alkotás az önkifejezést támogatva a belső képek gazdagítására épül. Célunk, hogy a gyermekeket az ábrázolás különböző fajtáival, a műalkotásokkal, a népművészeti elemekkel, hagyományokkal megismertessük, amely fontos eleme az érzelmi nevelésnek (363/2012. [XII. 17.] Korm. rendelet). A konduktor feladata, hogy az ábrázoló tevékenységekre teret és változatos eszközöket biztosítson a napirendben. Az eszközök használatának

megismerése, a különböző anyagok és technikai eljárások bemutatása motiválón hat a gyermekekre. A megfelelően megválasztott technikák, differenciálásmódok, az egyéni képességek figyelembevétele segítik kialakítani az igényt az alkotásra, a kreatív önkifejezésre, az esztétikai élmények befogadására. Ezen tevékenységek és az egyéni megoldásmódok biztosítják a képi kifejezés alakulását. A komponáló-térbeli tájékozódó- és rendező-képességek pedig a gyermeki élmény és fantáziavilág gazdagodását, az esztétikai érzékenységük változását támogatják (363/2012. [XII. 17.] Korm. rendelet).

Ha mindezek megvalósulnak, akkor a gyerekek motiváltan, nagy lelkesedéssel alkotnak a számukra új vagy már ismert eszközzel, ezt a filmben jól megfigyelhetjük. Az alkotás előtt ismertetjük azokat az értékelési szempontokat, amelyekre folyamatosan vissza tudunk jelezni. Egy festés, nyomdázás esetében – a megfelelő mennyiségű festék használata, a lap kitöltése elegendő festékkal, a nyomat megjelenése – folyamatosan figyel a konduktor és visszajelez a gyerekeknek. Ugyanez vonatkozik az ülésmódokra is. Ahhoz, hogy szabadon alkothassanak, szükség van a megfelelő, biztonságos testhelyzet elérésére és megtartására. A kreativitást fejleszti, ha a gyerekek önállóan választhatják ki azt az eszközt, amivel alkotni szeretnének, valamint, ha támogatjuk őket az önálló, egyedi meglátásaikban. Sikeresnek tekinthetjük a tevékenységet, ha a gyerekek folyamatosan kommunikálnak és figyelik egymás alkotását is, tehát a szociális kompetenciák fejlesztése is megjelenik (Lenkey-Tóth, 2015). A konduktor fő feladata, hogy a nevelteket rávezesse az önálló cselekvésmódokra, elsősorban facilitáló szerepe van a nevelési-nevelődési folyamatban, cél pedig a lehetőség szerinti legnagyobb önállóság elérése és az egyediség támogatása. Az alkotás által elért sikerélménnyel és az ismétlés vágyával a gyermek saját fejlődésének részesévé válik, ezáltal olyan ismereteket, tapasztalatokat szerez, amit később más helyzetben is tud alkalmazni. Amikor elkészülnek a gyerekek az alkotásokkal, fontos, hogy az értékelési szempontok szerint, személyre szabottan, a csoporthatásokat is figyelembe véve értékeljük. Munka jellegű tevékenységnek tekinthető, hogy az eszközök elpakolásában, a festékes kupak visszacsavarásában is aktívan vesznek részt a gyerekek, amelyek a finommanipulációt is fejlesztik. Ha ez

örömmel és szívesen végzett cselekvés, akkor a tapasztalatszerzésnek és a környezet megismerésének is fontos lehetősége lehet.

KÜLSŐ VILÁG TEVÉKENY MEGISMERÉSE

A tevékenység megkezdése előtt a terem szellőztetését és berendezését, az eszközök előkészítését, a facilitáló nevelők beosztását, feladataik kiosztását végezzük el, ugyanúgy, mint a rajzolás, festés tevékenység esetében. A tevékenységi tervben ezt mindenképpen jelöljük, hogy legyen időnk a pontos berendezésre. Az előkészítés azért fontos eleme a tervezésnek, mert így tudjuk a szükséges eszközöket előkészíteni, a szervezéseket átgondolni. Ezek mind a gördülékeny tevékenyvezetés szükséges elemei.

A külső világ tevékeny megismerése a környezeti és a matematika nevelés komplex egységként tekintendő. Minden tevékenységben próbáljuk megtalálni a matematikartalmat, hiszen az összefüggések megismertetésével, a cselekvő szemléletes gondolkodás fejlesztésével alakítjuk ki az absztrakt gondolkodást (Bihariné, Kanczler, 2019).

Az aktivitás kialakítása azért is fontos feladata az óvodapedagógusnak, mert az érdeklődés és tevékenység során képesek a gyerekek tapasztalatot szerezni a szűkebb és a tágabb környezetünkről, így a természethez pozitív érzelmi viszony alakul ki. A gyermek a felfedezés és a megismerés során olyan tapasztalatok birtokába jut, amelyet alkalmazva a tájékozódásban, a hagyományok megismerésében, a családi kultúrában, a matematikai tartalmú ismeretekben tud hasznosítani. Ezáltal fejlődik az ítélőképessége, véleményalkotása, döntési képessége (363/2012. [XII. 17.] Korm. rendelet).

Ahogy az előzőekben már utaltam rá, az óvodai tevékenységeket szabad játékból kezdeményezzük. A kezdeményezés módjait a tevékenységi tervben is megjelenítjük. A motiválással, figyelemfelkeltéssel olyan helyzetet teremtünk, amellyel felkelthetjük a gyerekek kíváncsiságát az új ismeretek iránt, ez segíti őket a még zömében önkéntelen figyelmük koncentrálásában. Tehát a motiválás általában a tanulás pszichikai feltételeinek megteremtését jelenti. Ezt úgy tudjuk elérni, hogy dallal, verssel, színes

tárggyal, intenzív érzelmeket kiváltó helyzetekkel hívjuk a tevékenységbe a gyerekeket.

A külső világ tevékeny megismerése filmben a tevékenységet beszélgetéssel kezdte a konduktor. Ez a módszer alkalmas arra, hogy az elérendő célokat, a gyermekeket körülvevő világ összefüggéseit, törvényszerűségeit feltárja. A beszélgetés akkor eredményes, ha épít a gyerekek előzetes tudására, a problémára fókuszál, a kérdések pontosak, gondolkodtatóak és mindenkinek lehetőséget biztosítanak a válaszadásra (Bihariné, Kanczler, 2019). Ez azért nagyon fontos szempont a konduktív óvodában is, mivel a gyerekek mind életkorilag, mind kognitív és motoros képességeket tekintve heterogén képet mutatnak, így ki kell dolgozni azokat a lehetőségeket, hogy mindenki válaszolhasson.

A gyerekek elhelyezkedése, ülés módja tudatos tervezés eredménye ennél a tevékenységnél is. Fő szempont, hogy a neveltek jól lássák, hallják a konduktort és a szemléltetőeszközt. Minden gyermek a komplex programban meghatározott módon és eszközt alkalmazva, a facilitálást átgondolva helyezkedik el a tevékenység során. A szemléltetés módszere akkor eredményes, ha kapcsolódik a többi módszerhez, a gyermekek kognitív szintjéhez, valamint jól követhető, kiemeli a lényeget és aktivizálja a gyerekeket (Bihariné, Kanczler, 2019).

A konduktív óvodában is az óvodai Alapprogram irányadó, amely meghatározza a pedagógiai munka alapelveit. A csoportra vonatkoztatott tematikus tervet a konduktorok készítik el a tanév elején. Nézzünk egy konkrét példát, amit a módszertani filmünkben bemutatunk! Téma az őszi, a vonuló, költöző és az itthon telelő madarak. A tevékenység során a konduktor egy indukciós szöveggel mesébe ágyazza a tanulási tartalmat, amely a síkmértani formák felismerése, megnevezése. A különböző síkidom farktollú madarak (háromszög, négyszög, kör) az azonos síkmértani formájú madáretető bejárathoz tartoznak. Az itthon telelő madarakkal kapcsolatos feladatok, a madáretetés fontosságának megbeszélése, a környezeti és a matematikai tartalom integrációját jelzi. A tevékenységeinkben törekedjünk arra, hogy a tapasztalatok minél sokoldalúbb kapcsolatba kerüljenek egymással. Ha az ismeretszerző folyamat érdekes, élményszerű a gyermekek számára, ha több érzékszervet is be tudunk kapcsolni a tevé-

kenykedtetés során, akkor a tapasztalatok emlékképekben rögzülnek (Perali, 2016). Ennél a mozzanathoz az adott síkmértani formák körbeadása, tapintása, így a taktilis érzékelés fejlesztése is segíti ezt a folyamatot.

A történetbe ágyazás által valósulhat meg a feladatok közvetítése. Mivel a gyerekek kognitív képességeiben jelentős különbségek vannak, ezért a mikrocsoportokban történő feladatkijelölés támogatja az egyéni bánásmódokat. Ebben a filmben jól megfigyelhető a különböző munkaformák megjelenése, a frontális, csoport és egyéni munka is. Miközben a madáretetőt, és a madarat bemutatjuk, szemléltetjük a síkmértani formák közül a kört, a háromszöget és a négyzetet. Az adott tevékenység fontos segítője az eszköz, ebben az esetben a madáretető, amely cselekvésre, gondolkodásra készíti a gyermeket az egyes mozzanatokban. Olyan eszközöket biztosítunk, amely elindítja az érdeklődést, az aktivitást. Szemléltetés módszere által a tárgyak, jelenségek észlelése, elemzése történik és hozzájárul a gondolkodás fejlesztéséhez. A szemléltetéshez hozzátartozik a magyarázat is, hiszen a kép és a szó egysége óvodáskorban meghatározó (Bihariné, Kanczler, 2019). A tervezés során kiemelt feladatunk, hogy az óvodai tanulási és játéktevékenység során lehetőséget teremtsünk a feladatsorokban tanultak alkalmazására. A tevékenységvezető folyamatosan nyomon követi a mikrocsoportok aktivitását. A látottak alapján ellenőriz és értékeli, esetenként, kérdéssel rávezeti a gyermekeket a jó irányra, de lehetőség szerint megelőz és próbál mindenkit a saját szintjének megfelelően támogatni. A filmben látható, hogy a konduktori visszajelzések konkrétak, és az adott mozzanatra vonatkoztatva hangozzanak el. Például: „ez jó választás, ez sárga, vagy nagyon jó helyre ragasztottad a narancssárga négyzetet, vagy nagyon jól megtaláltad, az is egy piros kör”. Tehát az ellenőrzés és értékelés a tevékenység alatt folyamatos és a pozitívumokra építő. A digitális tananyagban megfigyelhetjük a facilitáció különböző módjait. A pedagógiai facilitáció megjelenhet a motiválás folyamatában az aktivitás megteremtésében, az interperszonális kapcsolatokban. Facilitál az irányítás, valamint a konduktori jelenlét is. Személyiségünkkel megteremthetjük a szociális facilitációt, a csoport jelenségeit és hatásait, úgy, mint a gyermekek együttműködését, a mintaadást, a sikerélményt. Esetenként alkalmazhatunk manuális és eszközi facilitációt is (Túri, 2023). A konduktorok közvetlenül

segíthetik a gyermekeket a síkidomok megfogásában megtartásában, valamint a ragasztásban. A könyöksín, a tapadópálca, az eszközök, mind a feladatmegoldást támogatják. Egy-egy tevékenység során előfordulhatnak különböző nevelési helyzetek, amelyre egy átgondolt tervezés során fel tudunk készülni. A tanulási tartalmat minden esetben játékba vezetjük vissza, többféle lehetőséget felkínálva a gyermekeknek. A filmben megfigyelhetjük, hogy a felkínált játékok a gyermekek kognitív és mozgásállapotához illeszkedve, differenciáltan jelennek meg.

VERSELÉS, MESÉLÉS

A tevékenység megkezdése előtt a terem szellőztetését és berendezését, az eszközök előkészítését, a facilitáló nevelők beosztását, feladataik kiosztását végezzük el, ugyanúgy, mint a többi tevékenység esetében. A tevékenységi tervben ezt mindenképpen jelöljük. Az előkészítés azért fontos eleme a tervezésnek, mert így tudjuk a szükséges eszközöket előkészíteni, a szervezést átgondolni. Ezek mind a gördülékeny tevékenyvezetés szükséges elemei.

Az óvodákban az anyanyelvi nevelésre minden tevékenység keretében megvalósítandó feladatként tekintünk. A kommunikációs képességfejlesztés az óvodai nevelés része. A konduktív óvodákban a beszélő környezet kialakítása fontos célként jelenik meg a mindennapokban, erre minden lehetőséget kihasználunk a napirendben. A feladatsorok során az intendálás, a mondókák, a dalok hozzájárulnak az anyanyelvi neveléshez.

Az Alapprogram a következőképpen ír az anyanyelvi nevelésről: „A mondókák, dúdolók, versek ritmusukkal, a mozdulatok és szavak egységével a gyermeknek érzéki-érzelmi élményeket nyújtanak, eközben fejlődik emlékezetük, képzeletük, szókincsük. A magyar gyermekköltészet, a népi, dajkai hagyományok gazdag és jó alkalmat, erős alapot kínálnak a mindennapos mondókázásra, verselésre. A mese a gyermek érzelmi, értelmi, erkölcsi fejlődésének és fejlesztésének egyik legfőbb segítője. A mese – képi és konkrét formában, a bábozás és dramatizálás eszközeivel is – feltárja a gyermek előtt a külvilág és az emberi belső világ legfőbb érzelmi viszonyait, a lehetséges és megfelelő viselkedésformákat (363/2012.

[XII. 17.] Korm. rendelet – az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról).” A személyes mesemondás segít a gyermekek érzelmi biztonságának kialakításában, a nyugodt kiegyensúlyozott mindennapok megteremtésében. Fontos, hogy a mesében az ok-okozati összefüggések a gyermekek számára érthetőek legyenek, így az értelmi képességek fejlesztése is hatékonyabb.

A kezdeményezés a többi tevékenységhez hasonlóan szabad játékból történik, jelen esetben a tevékenység vezetője egy kosár almával érkezik és a távolból a vadlibák hangjával kelti fel a gyerekek érdeklődését. Irányított játékba, egy almaszedésre hívja a nevelteket, megtervezve a közlekedésmódokat, a segédeszközöket. Miután leszedték, összegyűjtötték az almákat, leülnek a helyükre a szőnyegen és kezdődhet az új mese bemutatása. A módszertani filmben Sebők Éva: Az alma meg a kerti manó című meséjének bemutatását vezeti a negyedéves konduktor óvodaspecializációs hallgató. Az óvodában ajánlott gyermekirodalmi alkotások a gyermek életkorának, pszichés érettségének megfelelő, nyelvi-, erkölcsi- esztétikai értéket hordozó mesék, versek, történetek. A mesemondás során a hallgató ügyel a beszédtechnikai, beszédfonetikai eszközökre, a tiszta kiejtésre, az artikulációra, a hangszín, a tempó, és a szünet tartására. A szóbeliséget erősíti a nonverbális kommunikáció, a tekintet, a mimika, a mozgásos kommunikáció, és a gesztusok. Ezek fokozzák a bemutatás szemléletességét, segítik a helyes szövegértelmezést (Bujdosóné, 2015). A mesét megszakítás nélkül, az elejétől a végéig mutassuk be a tevékenység során, hiszen, ha félbehagyjuk a szöveget, a gyermekek könnyen elveszíthetik a történet fonalát és megszakad a hangulati élmény. Az első mesélés során hagyatkozunk a hangzó beszédre, a beszédfonetikai eszközökre, majd a második és a harmadik mesélés alkalmával illusztrációval kísérve történhet a történet közvetítése (Pintér, Szentgyörgyi, Gál, 2024). Jelen esetben a második mesélés során a hallgató síkbábokkal szemléltet, a harmadik alkalommal pedig a gyerekek emelik fel a kiválasztott bábót akkor, amikor hallják a szereplőjüket, tehát aktív részeseivé válnak a tanulási folyamatnak. Elmondható, hogy mind a kifejező mesemondás, mind az illusztráció nagyban segítette a gyermekek figyelmének felkeltését, megtartását, és a mese megértését. Ezt az átvezető játék során is megfigyelhettük, amikor a gyerekek

a bábokkal folytatták a játékot a történetet ismételve és akár új szituációba helyezve.

A verselés mesélés tevékenységet játékba vezetjük vissza. A felajánlott játékokat úgy tervezzük meg, hogy a gyerekekhez és a témához is illeszkedjenek. A filmben látható, hogy a hallgató lehetőséget biztosít a bábokkal történő, valamint egyéb, almához kapcsolódó, differenciált képesség-fejlesztő játékokra.

ÖSSZEGZÉS ÉS KÖVETKEZTETÉSEK

A Semmelweis Egyetem Pető András Kar curriculumreformjának keretében történt fejlesztéseknek köszönhetően a hallgatói egyéni tanulási utak is előtérbe kerültek. A megváltozott tanulási stratégiáikra reagálva több óvodai módszertani film is készült. A filmek és a tevékenységekhez készült tervezések segítséget nyújtanak a hallgatóknak abban, hogyan tudnak az elméletben és a gyakorlatban tanultakkal összhangban, ezeket összekapcsolva adekvát tevékenységeket tervezni és ezeket megvalósítani. A tanulási folyamat során a filmet akár többször meg tudják nézni a hallgatók, megfigyelési szempontok alapján történhet a közös elemzés a filmekhez készült tevékenységi tervek felhasználásával. Az elkészült filmekben a konduktív és a szakmódszertani tudás egységes egésként mutatkozik meg, amelyre a hallgatóinkat képzésük során tudatosan, szisztematikusan készítjük fel. A narrációval kiemeltük a legfontosabb módszertani és konduktív pedagógiai elemeket, így segítjük őket a szintézis szintjéhez. Célunk, hogy a következő időszakban további tanulási segédanyagok is elkészülhessenek, ezzel támogatva a hallgatói egyéni tanulási utakat.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A módszertani filmek elkészítésében közreműködött Ispánki Ágnes, Vadász Zsuzsanna, Fodor Zsuzsanna, Frank Tamás, Karakó Zsófi, Pintér Henriett, Földesi Renáta, valamint Fekete Nikolett. Köszönjük a minőségi munkájukat!

IRODALOMJEGYZÉK

- Bihariné Krekó I. – Kanczler G. (2019): Az óvodai környezeti nevelés módszertana. Budapest. ELTE TÓK. https://www.eltereader.hu/media/2019/03/TOK_Ovodai_2019_02_22_WEB.pdf
- Bujdosóné Papp A. (2015): Tevékenységek a kompetenciák kialakulásához. Mese-vers tevékenység. In Óvodapedagógiai módszertani kézikönyv. (szerk. Pálfi Sándor.) Szaktarnet, Debreceni Egyetem.
- Hári M. és mtsai. (1991): A konduktív pedagógiai rendszer. Nemzetközi Pető Intézet. Bp.
- Horváthné Vertike A. (szerk.) (2018): Differenciálás az óvodában. Pécs. https://www.eltesm-pecs.edu.hu/dok/2019/modszertani_fuzetek/1_differencialas_DIFFERENCIALAS_AZ_OVODABAN.pdf
- Kövecsesné Gósi V. – Lőrincz I. – Makkos A. – Bognár, A. (2023): Felsőoktatás – pedagógia a gyakorlatban: Módszertani kézikönyv. https://www.researchgate.net/publication/374544224_Felsooktatasa_-_pedagogia_a_gyakorlatban_Modszertani_kezikonyv
- Lenkey-Tóth P. (2015): Az óvodai vizuális nevelés módszertana. Debreceni Egyetem
- Óvodai nevelés országos alapprogramja. (2012) 363/2012. [XII. 17.] Korm. rendelet.
- Perlai R. (2016): Matematika az óvodában. Flaccus Kiadó, Bp.
- Pintér H. – Szentgyörgyi N. – Gál F. (2024): Illusztrációval és illusztráció nélkül közvetített mese befogadásának validitásvizsgálata óvodások körében. <https://ojs.elte.hu/anyanyelv-pedagogia/article/view/9811/8188>
- Sebestyén K. (szerk.) (2024): Perspektívák a köznevelésben és a felsőoktatásban. Debrecen. <https://mek.oszk.hu/26600/26688/26688.pdf>
- Túri I. (2023): A facilitáció. In: A konduktív pedagógia alapelvei és módszertana. Semmelweis Egyetem Pető András Kar, Bp.
- Túri I. (2025): Összefoglaló a konduktorképzés curriculumának felülvizsgálatáról és annak fejlesztési eredményeiről. in Különleges Bánásmód Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia, Debrecen.

A korai konduktív nevelés szemléletének nemzetközi és interdiszciplináris adaptációja

KENESEI DOROTTYA

ABSZTRAKT

Háttér: Az angol nyelvű konduktor BA képzésünkön három hallgató vett részt Ázsiából, Kelet-Európából és a Közel-Keletről. A három régió kulturális, társadalmi és szakmai háttere jelentősen eltér egymástól, így a hallgatók a csecsemők korai fejlődéséről és fejlesztéséről nagyon különböző tapasztalatokat és nézőpontokat hoztak magukkal. Hazatérésüket követően a konduktív központok hiánya miatt várhatóan nem lesz lehetőségük intézményes keretek között elhelyezkedni, így a megszerzett tudást elsősorban magánpraxisban vagy kisebb közösségi kezdeményezésekben alkalmazhatják.

Cél: A képzésben a konduktív pedagógia szemléletét olyan formában kívántuk közvetíteni, amely figyelembe veszi a kulturális különbségeket, valamint az adott országokban való gyakorlati alkalmazhatóságot.

Módszer: Az oktatás során a korai konduktív nevelés elméleti alapjait és gyakorlatát interdiszciplináris keretben dolgoztuk fel. Kiemelt hangsúlyt kapott a családok aktív bevonása, a közösségi erőforrások hasznosítása, valamint a konduktív pedagógia interdiszciplináris teammunkában való képviselése.

Eredmények: A hallgatók elsajátították a szemlélet olyan adaptálását, amely akkor is működőképes, ha hazájukban nincs konduktív intézményi háttér. Így képessé váltak a konduktív pedagógia elveit magánpraxisban, kisebb közösségi programokban vagy interdiszciplináris szolgáltatásokhoz kapcsolódva alkalmazni.

Következtetés: A tapasztalatok azt mutatják, hogy a korai konduktív nevelés oktatása nemzetközi szempontból egyszerre igényel szakmai tudásátadást, kulturális érzékenységet és kreatív adaptációt, ami lehetővé teszi a szemlélet hiteles képviselését eltérő társadalmi közegben is.

BEVEZETÉS

A cerebrális parézis (CP) világszerte jelentős előfordulású neurológiai állapot, amelynek fejlesztésére és rehabilitációjára az egyes országok eltérő stratégiákat, terápiás megközelítéseket és társadalmi modelleket alkalmaznak (McIntyre, Goldsmith, 2019).

A Semmelweis Egyetem Pető András Karán folyó angol nyelvű konduktor BA képzés célja, hogy nemzetközi környezetben is képessé tegye a hallgatókat a konduktív szemlélet önálló alkalmazására. A programban jelenleg Vietnámból, Ukrajnából és Ománból érkező hallgatók vesznek részt, akik negyedik tanévüket végzik.

A hallgatók származási országai különböző társadalmi, oktatási és egészségügyi struktúrákkal rendelkeznek, valamint a CP előfordulása és a fejlesztő ellátáshoz való hozzáférés is eltérő. Vietnámban a CP prevalenciája viszonylag magas, ugyanakkor a koragyermekkori rehabilitációs szolgáltatások széttagoltak és szigetszerűen működnek. (Khuc et al., 2024; Khanda-ker et al., 2017) Ukrajnában a háborús körülmények és az intézményi rendszer leterheltsége korlátozza a CP-s gyermekek komplex rehabilitációhoz való hozzáférését (Kachmar et al., 2021) Ománban a korai fejlesztés és a CP-s gyermekek ellátása elsősorban családi és közösségi és egyházi kezdeményezésekre támaszkodik, mivel a formális intézményi hátterek korlátozottak (Bloushi, 2019). Az eltérő kulturális és vallási háttér alapvető szempont a korai konduktív nevelés adaptációja során, mivel a pedagógusnak a programok tervezésekor érzékenyen és értő figyelemmel kell figyelembe vennie az ellátottak vallásos értékrendjét és családi szerepeit, biztosítva, hogy a pedagógiai gyakorlat minden kulturális kontextusban megfelelően alkalmazható legyen.

E tanulmány célja, hogy bemutassa a Semmelweis Egyetem Pető András Karán folyó angol nyelvű konduktor BA programban szerzett tapasztalatokat a korai konduktív nevelés nemzetközi oktatásáról. A képzésben a konduktív pedagógia szemléletét olyan formában kívántuk közvetíteni, amely figyelembe veszi a kulturális különbségeket, valamint az adott országokban való gyakorlati alkalmazhatóságot.

SZAKIRODALMI HÁTTÉR

A korai intervenció nemzetközi keretei

Az ENSZ Gyermekjogi Egyezménye (United Nations, 1989) kimondja, hogy minden gyermeknek joga van a fejlődéshez szükséges támogatáshoz, függetlenül attól, hogy milyen társadalmi vagy egészségi helyzetben él. Ez a jog minden aláíró államban, így az ázsiai és közel-keleti országokban is érvényes. Az European Agency for Development in Special Needs Education (2005) jelentése a koragyermekkorai intervencióban az integrált, családközpontú és interdiszciplináris megközelítést tekinti kulcsfontosságúnak (United Nations, 2005). A CP születési prevalenciája a magas jövedelmű országokban ~1,5-1,6/1000 élve születés, míg alacsony és közepes jövedelmű országokban akár ~3,4/1000 (McIntyre, Goldsmith, 2019). Mivel a CP világszerte előforduló neurológiai kórkép, minden társadalom szükségszerűen kialakította a saját társadalmi és terápiás megközelítéseit az érintettek támogatására. E megközelítések jellegét jelentősen befolyásolják az adott ország kulturális normái, egészségügyi és szociális ellátórendszere, gazdasági erőforrásai, valamint az oktatási és szakpolitikai prioritások, mindazonáltal a csecsemő és gyermek fejlődésének univerzális lépései közös kiindulási pontot jelentenek.

A cerebrális parézis terápiás megközelítése Magyarországon

A konduktív korai nevelés a magyar koragyermekkori intervenciók ellátó-rendszer része, amelyet a pedagógiai szakszolgálatok keretében, magán-intézményekben, illetve egyes egészségügyi központokban, kórházakban lehet igénybe venni. A szakértői bizottság határozza meg, hogy a CP-vel élő gyermek számára milyen fejlesztési formák szükségesek. (Emberi Erőforrások Minisztériuma, 2013; Országgyűlés, 2011) Az ellátás részeként elrendelhető többek között konduktív pedagógiai fejlesztés, gyógytorna vagy fizioterápia, logopédiai terápia, gyógypedagógiai fejlesztés, valamint pszichológiai tanácsadás is. (Kereki, 2015) A pedagógiai és egészségügyi megközelítések közötti együttműködés, valamint a családok bevonása alapvető feltétele a sikeres fejlesztésnek. (Kereki, 2014; Czeizel, 2009) A Pető András által kidolgozott pedagógiai rendszer az idegrendszeri sérült gyermekek fejlődését tanulási és nevelési folyamathoz kapcsolja (Makk, 2019). Központi fogalmai: komplexitás, aktív részvétel, rávezető segítségnyújtás és csoportos tanulás. A konduktív programok a fejlesztést a mindennapi tevékenységekbe integrálják, ezáltal a gyermek nem passzív terápia alany, hanem aktív tanuló (Gruber, 2019).

A cerebrális parézis terápiás megközelítése Ukrajnában

A CP nemzetközi rehabilitációs gyakorlatában a neuroplaszticitás kulcsfogalom: az idegrendszer képes a funkciók újraszervezésére a célzott tanulási folyamatok révén. (Kachmar et al., 2021) Az ukrán neurológus Volodymyr Illich Kozyavkin által az 1980-as években kidolgozott Kozyavkin-módszer (Intenzív Neurofiziológiai Rehabilitációs Rendszer) célja a hagyományos fizioterápia korlátainak áthidalása (Kozyavkin et al., 2021). A megközelítés a neuroplaszticitás fokozásával és összetett, multimodális stimulációval támogatja az idegrendszeri, mozgásszervi és érzékszervi funkciók összehangolását.

A cerebrális parézis terápiás megközelítése Vietnámban

Vietnámban a CP-s gyermekek ellátása főként kórházi és rehabilitációs központokban zajlik. Az ellátás célja a mozgásfunkciók és önállóság javítása, valamint a társult problémák kezelése. A rendszer fokozatosan fejlődik a multidiszciplináris, családközpontú megközelítés felé. A PAEDS-Vietnam program az országos adatgyűjtést és tervezést segíti (Khandaker et al., 2017), míg az újabb komplex, a fizioterápiát, szülői oktatást és tanulásalapú fejlesztést ötvöző korai intervenciós modellek ígéretes eredményeket mutatnak a 6 év alatti gyermekek fejlődésében (Hoang, Pham, 2024).

A cerebrális parézis terápiás megközelítése a Közel-Keleten

A Közel-Keleten a CP-vel élő gyermekek ellátása főként kórházi és rehabilitációs központokban zajlik, korlátozott erőforrások és egyenlőtlen hozzáférés mellett. A rehabilitációs programok komplex, multidiszciplináris megközelítésen alapulnak, amelyek magukban foglalják a fizioterápiát, foglalkoztató terápiát, logopédiai fejlesztést, valamint a szülők oktatását és az otthoni gyakorlás támogatását (Himaid, 2020). Az ellátórendszer ugyanakkor fragmentált; az egészségügyi, rehabilitációs, oktatási és szociális szolgáltatások nem működnek összehangoltan, a hozzáférés területileg eltérő, és hiányzik a központi koordináció és az egységes protokoll (Tahayneh, 2020). Több térségben a vallási és civil közösségek vállalnak szerepet a fejlesztőprogramok megvalósításában, részben átveve az állami ellátás hiányosságainak pótlását és a közösségi támogatás biztosítását (Bloushi, 2019).

MÓDSZERTAN

A vizsgálat a Semmelweis Egyetem Pető András Karán folyó angol nyelvű konduktor BA képzésben szerzett oktatói tapasztalatokra épül, különös tekintettel a korai konduktív nevelés tantárgy oktatására. A hallgatói cso-

port három főből áll: Vietnámból, Ukrajnából és Ománból érkező hallgatók, akik 2021-ben kezdték tanulmányaikat, és jelenleg negyedévesek.

Az oktatás interdiszciplináris keretben zajlik, ötvözve a korai konduktív pedagógia elméleti alapjainak oktatását, a gyakorlati oktatást, valamint a reflektív, kultúraközi tanulási folyamatot. Különös hangsúlyt kapott a családközpontú megközelítés, a közösségi erőforrások bevonása, a konduktív szemlélet interdiszciplináris értelmezése, valamint a helyi adaptációs lehetőségek feltárása. A tapasztalatokat oktatói megfigyelések és hallgatói reflexiók alapján, leíró módszerrel értékeltem.

EREDMÉNYEK

Az oktatási folyamat rávilágított, hogy a konduktív pedagógia alapelvei rugalmasan alkalmazhatók eltérő társadalmi és intézményi környezetben, amennyiben a képzés hangsúlyt helyez a kulturális értelmezésre és adaptációra.

A tanultak a hallgatók számára a következő, előremutató lehetőségeket biztosítják:

A konduktív pedagógia integrálható a helyi egészségügyi és oktatási szolgáltatásokba, a családok és közösségi szervezetek bevonásával, így támogatva a CP-s gyermekek korai fejlesztését még széttagolt szolgáltató-rendszerekben is.

Alkalmazható az iskolai inklúzió és a rehabilitációs központok közötti kapcsolatok erősítésére, elősegítve a szolgáltatások koordinációját komplex körülmények között.

A családok, közösségek és civil szervezetek bevonása hozzájárulhat a fogyatékoság társadalmi elfogadásához és a CP-s gyermekek aktív részvételéhez a fejlesztésben.

A hallgatók képessé váltak önálló adaptációs modellek kidolgozására, amelyek a konduktív pedagógia elveit a helyi körülményekhez igazítva alkalmazzák.

DISZKUSSZIÓ

A tapasztalatok megerősítik, hogy a konduktív pedagógia nemzetközi oktatása akkor lehet eredményes, ha a módszertani tudás átadása mellett a képzés teret ad a kultúraközi reflexióra és szemléleti adaptációra.

A különböző országokban tapasztalható eltérő CP-prevalencia, az intézményi háttér széttagoltsága, valamint a társadalmi és kulturális környezet jelentősen befolyásolja a fejlesztési lehetőségeket. A konduktív pedagógia nem statikus módszertan, hanem nevelésfilozófia (Schaffhauser, 2019), amely képes integrálódni más fejlesztési rendszerekbe és alkalmazkodni a helyi feltételekhez (Páztorné Tass, 2018). Ez különösen fontos olyan országokban, ahol nincs konduktív intézményi háttér, ugyanakkor léteznek közösségi vagy egészségügyi alapú rehabilitációs struktúrák.

A nemzetközi szakirodalom egyértelműen rámutat, hogy a korai intervenció sikeréhez a szakmai tudás mellett elengedhetetlen a helyi, kulturális és közösségi kontextushoz való adaptáció, a bemutatott globális előfordulási különbségek alátámasztják, hogy a CP-fejlesztési stratégiák jelentős lokális adaptációt igényelnek.

A konduktív pedagógia nemzetközi oktatása nem csupán szakmai, hanem társadalmi szempontból érzékeny feladat. Az oktatói tapasztalatok alapján a hallgatók felkészítése során elengedhetetlen, hogy a képzés fejlessze az adaptív gondolkodást, támogassa a helyi közösségi kezdeményezésekhez való kapcsolódást és elősegítse a konduktív szemlélet helyi környezethez történő kreatív adaptációját.

A tanultak és a képzés során szerzett tapasztalatok lehetővé teszik a hallgatók számára, hogy a konduktív pedagógia elveit a különböző országok eltérő társadalmi és intézményi környezetében rugalmasan alkalmazzák.

KÖVETKEZTETÉS

A korai konduktív neveléshez kapcsolódó tantárgyak oktatása során alkalmazott interkulturális megközelítés lehetővé teszi a hallgatók számára, hogy a konduktív szemléletet rugalmasan és tudatosan adaptálják külön-

böző kulturális és intézményi környezetekhez, s ez elősegíti, hogy a hallgatók a megszerzett tudást a helyi közösségek és családok igényeihez igazítva alkalmazzák, hozzájárulva a CP-s gyermekek holisztikus ellátásának javításához.

IRODALOMJEGYZÉK

- A Gyermekek jogairól szóló ENSZ Egyezmény. (1989): Convention on the Rights of the Child (General Assembly resolution 44/25). United Nations. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Bloushi, S. A. (2019): The experiences of Omani mothers caring for children with cerebral palsy (CP): A grounded theory study. Division of Nursing, Midwifery & Social Work.
- Czeizel B. (2009): A koragyermekkori intervenció múltja, jelene és remélt jövője. Gyógynevelés, 37(1), 153–159.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2005): Early childhood intervention: Analysis of situations in Europe – Key aspects and recommendations. Belgium, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Gruber M. (2019): A korai fejlesztés. In: Feketéné Szabó É., Zsebe A., Kollega Tarsoly I. (szerk.): A konduktív pedagógia kézikönyve. Több mint gyakorlat... Semmelweis Egyetem Pető András Kar, Bp., 291–308.
- Himaid, M. A. – Saleh, S. A. – Ghanem, N. M. (2020): The impact of rehabilitation programs on the functional independence level of cerebral palsy children: A descriptive study. International Conference on Assistive and Rehabilitation Technologies (iCareTech), Gaza, Palestine.
- Hoang, K. – Pham, V. M. (2024): Efficacy of the comprehensive intervention model for children <6 years of age with spastic cerebral palsy. World Academy of Sciences Journal.
- Kachmar, O. O. – Kozyavkina, N. V. – Kushnir, A. D. – Kozyavkina, O. V. (2025): Neuroplasticity in rehabilitation of children with cerebral palsy. International Neurological Journal (Ukraine), 52–59.

- Kachmar, O. O. – Mysula, I. R. – Kushnir, A. D. – Fedchyshyn, B. Y. – Melekh, N. V. (2021): Effect of Professor Kozyavkin method on hand function in children with cerebral palsy. *International Neurological Journal*.
- Kereki J. (2014): Majd kinövi(?) A koragyermekkori intervenció rendszer és a korai fejlesztés. *Hallgatói Kézikönyv. TÁMOP-6.1.4 Koragyermekkori program, Gyógyszerészeti és Egészségügyi Minőség- és Szervezetfejlesztési Intézet, Bp.*
- Kereki J. (2015): A koragyermekkori intervenció rendszere – utak és kapcsolódások. *Gyermeknevelés*, 55–76.
- Khandaker, G. – Nguyen, V. – Trinh, Q. – Nguyen, T. – Cao, M., Nguyen, T. – Elliott, E. (2017): Protocol for hospital based-surveillance of cerebral palsy (CP) in Hanoi using the Paediatric Active Enhanced Disease Surveillance mechanism (PAEDS-Vietnam): a study towards developing hospital-based disease surveillance in Vietnam. *BMJ Open*.
- Khuc, T. H. – Karim, T. – Nguyen, V. (2024): Associated impairments among children with cerebral palsy: findings from a cross-sectional hospital-based study in Vietnam. *BMJ Open*, 1-14.
- Kozyavkin, V. I. – Kachmar, O. O. – Lysovykh, V. I. (2021): A retrospective analysis of the results of treatment with Intensive Neurophysiological Rehabilitation System. *International Neurological Journal*.
- Makk Á. (2019): Rávezető segítségnyújtás eszköze a korai intervencióban. In: Feketéné Szabó É., Zsebe A., Kollega Tarsoly I. (szerk.): *A konduktív pedagógia kézikönyve. Több mint gyakorlat... Semmelweis Egyetem Pető András Kar, Bp.*, 309–316.
- McIntyre, S. – Goldsmith, S. (2019): Global prevalence of cerebral palsy: A systematic analysis. *Developmental Medicine & Child Neurology*.
- Pásztorné Tass I. (2018): A konduktív nevelés helye és szerepe a sérült gyermekek és felnőttek habilitációjában és rehabilitációjában. *Tudomány és Hivatás*, 11–30.
- Schaffhauser F. (2019): A konduktív pedagógia nevelésfilozófiai alapjai. In: Feketéné Szabó É., Zsebe A., Kollega Tarsoly I. (szerk.): *A konduktív pedagógia kézikönyve. Több mint gyakorlat... Semmelweis Egyetem Pető András Kar*, 9–40.

- Shih, S. T.– Tonmukayakul, U. (2018): Economic evaluation and cost of interventions for cerebral palsy: a systematic review. *Developmental Medicine& Child Neurology*.
- Tahayneh, M. e. (2020): Factors Affecting Mother's Adherence towards Cerebral Palsy Home Exercise Program among Children at Hebron and Bethlehem, Palestine. *International Journal of Pharmaceutical Research*.

Légzőfeladatok a konduktív pedagógiában és a pszichológiában.

A légzés szerepe a konduktív nevelés rendszerében – történeti, módszertani és pszichológiai megközelítés

FÖLDESI RENÁTA – CSIKÓS GÁBOR – KOLUMBÁN ERIKA

ABSZTRAKT

Tanulmányunk a légzőfeladatokkal kapcsolatos ismeretek alakulását vizsgálja Pető András konduktív pedagógiai rendszerében és a különböző pszichoterápiás iskolák elméletében és gyakorlatában. Pszichológiai részből jelenti ez egyrészt a test felfedezését, valamint a pszichés tünetekkel való megküzdés egy lehetséges módját.

A konduktív pedagógia kontextusában a holisztikus emberképből kiindulva értelmezi a gyógyulni vágyó aktív egyént, és mutatja be a gyógyulási akarat előmozdítását célzó individualizált kezelési tervek és szerkesztett programok jellegzetességeit. Munkánkban bemutatjuk a Pető András által jegyzett és az 1950–70-es években kidolgozott konduktív légzőfeladatok szisztematikus áttekintésének folyamatát, kitérve a rendszerezés kritériumainak összeállítására, a szelektálás szempontjaira. Az elemzés közel 8 ezer oldalnyi eredeti esetleírás, jegyzet és feladatsor feldolgozásán alapul, amelynek során feltártuk a gyakorlatok típusait, előfordulási számát, módszertani sajátosságait, valamint a cerebrális parézissel élők rehabilitációjában betöltött szerepüket.

A tanulmány kiemeli, hogy a légzőfeladatok a respiratorikus funkciók fejlesztése mellett a pszichés önszabályozást is támogatják, ezáltal összekapcsolják a konduktív pedagógiát és a pszichoterápiás gyakorlatokat. A Pető által rögzített gyakorlatok megismerése történeti értékükön túl gyakorlati alapot nyújt a konduktív légzőfeladatok célzott tervezéséhez, következtetéseink pedig hozzájárulhatnak a konduktív programok fejlesztéséhez és a test–szellem–lélek integrált szemléletét támogató interdiszciplináris párbeszédhez.

Az eredmények alapot nyújthatnak a konduktív légzőfeladatok hatékonyságát vizsgáló további vizsgálatokhoz.

Ma, ha valaki a környezetünkben felindult állapotba kerül, gyakran szólítjuk fel arra, hogy „most vegyen egy nagy levegőt.” Nem ritka, ha magunknak is ezt a tanácsot adjuk. A technika közismertsége talán meglepővé teszi azt a felismerést, hogy a terápiás praxisba ez a gyakorlat nem azonnal és nem is minden ellentmondást nélkülözve integrálódott. Oka volt ennek egyrészt az érintett diszciplínák sokszínűsége, melyek eltérő megismerési hagyományokból táplálkoztak a filozófia, a természettudomány, a társadalomtudomány részéről, másrészt pedig az, hogy az akadémiai kutatások és a terápiás eljárások más és más ismeretekkel gazdagították a vonatkozó tudományterületeket. Munkánk első részében a fentieket figyelembe véve döntően a két világháború közti, illetve a konduktív nevelés kezdeti időszakára koncentrálunk, rekonstruálva azt a szellemi miliőt, amely Pető András rendszerének kidolgozását is segítette.

Tanulmányunkban azt vizsgáljuk, hogy a légzésszabályozás és az önszuggesztió miként nyert teret a terápiás gondolkodásban, miként vált egy olyan eszközzé, amely a gyógyulást, enyhülést kereső ember számára nemcsak a szakember–kliens viszonyban volt alkalmazható, hanem az önsegítés egy sajátos formájaként is. Látni fogjuk, hogy a gondolat, miszerint légzésünket tudatosan irányítva otthoni körülmények között is képesek vagyunk pszichés állapotunkat befolyásolni, sokféle forrásból eredt, olyanokból, amelyek a konduktív pedagógia gondolatrendszerének alakulását is formálták. Az elmélet- és gyakorlatalkotók különböző területek képviselői közül kerültek ki: lehettek orvosok, elmegyógyászok, pszichoanalitikusok, pszichológusok, de akár pedagógusok is.

TERMÉSZETTEL A ROSSZ KÖZÉRZET ELLEN

A 19. század végétől az úgynevezett modernitás társadalmi szinten is ki-termelt egyfajta egyéni és közösségi ellenállást a korabeli életmód testi, lelki és szellemi dimenzióival kapcsolatosan. A változtatást sürgetők fel

kívántak lépni a technikai fejlődésnek tulajdonított elidegenedés ellen, vágyakoztak a teljesség által nyújtott harmóniára. Ennek egyik manifesztumaként újra felfedezték a régi idők „egész-ség” fogalmát, amelyet megtöltöttek olyan elfeledett tartalmakkal, mint a természethez való visszatérés, a közösség erejére való építés, vagy az önsegítés különböző lehetőségei. A gondolkodásmód alakulása természetszerűleg vezetett el néhány évtized alatt az orvos–beteg, egészség–betegség tengely újra rajzolásához, amelyben másként pozicionálták a beteg és az orvos szerepét és felelősségét a gyógyulási folyamatban. (Németh, 2013, 2014; Földesi, 2020; Balogh, Földesi, 2025)

A „nyugati civilizáció kóros állapotára orvosságot kereső” (Németh, 2018, 21.) közösségek egyik legaktívabb aktorai azok az egészséges életmódot hirdető „reformer-innovátorok” lettek, akik saját tudományterületükön felismerték a sokasodó jeleket és ezzel összefüggésben a formálódó új igényeket. Hitték és hirdették, hogy a teljesség elérése a jelenben megvalósítható és a megvalósító nem lehet más, mint az önmagáért és közösségeért cselekvő ember. Ezt a tulajdonképpen önreformgondolatot tették kulcsmotívummá a teljesség megtalálásához, amelyben megszűnhetnek a lélek betegségei és megszülethet az „új ember”. (Krabbe, 2018)

Tematikájukban kiemelt helyet foglalt el a természetközelség, a közvetlenül a természetből fakadó vagy annak erőit a gyógyító tevékenységben felhasználó természetes gyógyászat. A mozgalom képviselőit erősen jellemzi egyfajta missziós karakter – nagymértékben merítve Rousseau civilizációkritikájából, a keleti tanok világszemléletéből – központi témáik között találjuk a menekülés – (ön)megmentés és a gyógyulás – (ön)gyógyítás kérdésköreit. Céljuk nem volt kevesebb, mint hogy a hozzájuk forduló egészséget keresők az új szemléletet elsajátítva maguk is képesek legyenek felismerni és kizárni mindennapjaikból az életüket befolyásoló destruktív erőket és tényezőket, a szervezetet károsító mérgeket, amelyek megakadályozzák a test és a lélek gyógyulási mechanizmusainak eredményes működését. Vallották, hogy a természet részeként az ember regeneratív létező, aki kellő elmélyüléssel képes a saját erejéből gyógyulni, hiszen körbeveszik az ehhez szükséges objektumok: életet adó vizek, a föld energiáit hordozó ásványok, a napfény, a levegő és az ezek segítségével termő

tiszta táplálék. A terapeuták, gyógyítók, orvosok és közösségi vezetők a fentiek eredményes felhasználásához nyújtottak támogatást a sporadikusan szaporodó életmód-szanatóriumokban, bejáró és bentlakásos intézetekben, ahol a gyógyulni vágyók legfontosabb feladata a kóros szokások leépítése és az egészséget támogató új szokások életrendbe integrálása volt.

A cél egy olyan életmód felé való törekvés volt, amelyben az ember lehetőséget kap összekapcsolódni önvalójával, közösségének tagjaival és szűkebb-tágabb természeti és társadalmi környezetével. (Németh, Mikonya, Skiera, 2005)

A fent említett változásokkal párhuzamosan növekedett azon irodalmak száma is, amely a társadalmi változásoknak a mentális egészségre gyakorolt negatív hatásait taglalták. A neurózis olyan orvosi gyűjtőfogalomná vált, amely számtalan, szervi okra vissza nem vezethető állapotot ölelt fel, olyanokat, mint a fáradtság, a fejfájás, a hőhullámok, a szorongás, szélsőséges érzelmek megélése vagy éppen a fóbiák. (Pietikäinen 2015, 162., 175–176.) Ezeket a zavarokat az egyén és környezetének kölcsönhatásában értelmezték, és akár szimbolikusnak is tekinthetjük, hogy a legnagyobb figyelmet a kérdés a modern világ két meghatározó változása kapcsán kapott: egyrészt a vonatközlekedéssel megjelenő balesetek (traumás neurózis), másrészt az első, huszadik századi tömegháború, az első világháború során. (Schönfelder, 2013) Ez utóbbi azért is izgalmas, mert világosan megmutatja, mennyire eltérő elképzelések voltak érvényben az emberi psziché működéséről.

LÉGZÉS SZEREPE A PSZICHOLÓGIAI IRÁNYZATOKBAN

A lövészárkokban frontszolgálatot teljesítő katonák megmagyarázhatatlan tüneteit – irányíthatatlan izomremegés, rémálmok, vagy éppen látás- és hallásvavarok – többen, mint szimulációt értelmezték, amelyet le kell lepeln, az illetőt pedig meg kell büntetni. Ezt a megközelítést képviselte többen között a német Fritz Kaufmann, akinek eszköztárába az erélyes ráparancsolás mellett fájdalmas (elektromos) ingerek adása is beletartozott. (Gahlen 2022, 315., 412.) Azok is megoszlottak azonban, akik „gránát-

sokk szindróma” név alatt elfogadták a zavar valódiságát: a pszichés tüneteket kizárólag az agy patológikus működésével magyarázó pszichiáterek, az orvosi iskola hívei a tüzésérgi tűz okozta agyrázkódást feltételezték a tünetek mögött, amely a jelenlegi műszeres eljárással még ki nem mutatható elváltozásokat okozott. (Sirotkina, 2002, 153–155.) Más képviseltek Freud követői, a pszichoanalitikusok, akinek elméletében – különösen a hisztéria magyarázatánál – központi szerepet kapott a gyermekkori trauma, annak elfojtása. Megközelítésükben a tünetek az elnyomott érzések testi kifejeződései, mivel tudatos szinten a kiváltó esemény körülményei nem hozzáférhetők. (Dayan, Olliac, 2010) A háború során szerzett tapasztalatokat békeidőben is tudták alkalmazni, amire annál is nagyobb szükség volt, mivel az olyan nem elmebetegséggént kezelt pszichés zavarok, mint az idegesség, az álmatlanság vagy a szorongás a kortársak szerint is egyre növekvő elterjedettséget mutatott. A pszichoterápia intézményülésének fontos állomása volt, hogy ezen zavarok kezelésének feladatát felvállalta, a világháború idején tömegesen szerzett ismereteit saját gyakorlatába forgatta, igaz, iskolánként nagyon eltérő módon. A következőkben néhány domináns megközelítést ismertetünk elsősorban annak hangsúlyozásával, hogy milyen szerepet szántak a légzésnek, illetve az önszuggesztióknak.

A pszichoanalízis – bár magát a neurózisok tudományaként definiálta – kezdetben meglehetősen kevésbé foglalkozott a testi folyamatokkal. Ez fakadt a freudi elmélet alapvetéséből: az analitikus terápia célja az inkoherens élettörténeti elemek rendszerezése, az értelem visszaadása, a tudattalan impulzusok integrációja. A légzést elsősorban nem terápiás technikaként használták, hanem annak szabálytalanságait olyan tünetként értelmezték, amely segíti a terapeutát a pszichés konfliktusok feltárásában. (Walker, Rosa, 2021) A pszichoanalitikus figyel ezekre a jelzésekre, összekapcsolja és értelmezi azokat: mindez azonban hosszadalmas folyamat, amely a klasszikus formájában nem tehető tömegeljárássá. Társadalmi igény viszont mutatkozott volna rá, ezért az 1920-as évektől kísérletezések kezdődtek egy módosított, egyszerűbb analitikus terápia kidolgozására. Freud 1918-ban a budapesti kongresszuson úgy fogalmazott, hogy az analízis „tisztá aranyát a szuggesztiós terápia ezüstjével kell majd keverni”, s ebben az értéke-

lésben egyaránt benne foglaltatik a tömegigény nyugtázása, ugyanakkor a más eljárásokkal szembeni szkepszis is. (Erős, 1987, 130.) Nem is ő, hanem vele konfliktusba került tanítványa, Stekel lesz majd az, aki a tömegesítés érdekében gyakorlati lépéseket is tesz. Magyarországi követője, Feldmann Sándor elsősorban a légzésgyakorlatokat promotálta mint olyan eszközt, amellyel relaxált állapotba kerülhet az egyén, s ez a relaxált állapot majd megkönnyíti a tudattalan konfliktusok felszínre kerülését. (N. N. 1933) Hasonló elképzeléseket vallott Ferenczi Sándor és Szondi Lipót is. (Szondi, 1933, 71.) Ezek az elképzelések abban is eltérnek a klaszszikus freudi felfogástól, hogy a gyermekkori konfliktusok helyett a terápia fókusza az „élet aktuális bajaira” kerül.

Látványosabb szerepet szántak a légzésnek Pavlov követői. Pavlovnak az emberi szervezet inger–válasz sémaként való leképzése ugyan leegyszerűsítőnek hathat, ráadásul a Nobel-díjas tudós mai renoméját az sem támogatja különösebben, hogy a szovjet tudományosságban politikai akarat tette kizárólagos elméletté (Pléh, 2024), mégis témánk szempontjából nagyon is releváns megközelítésről van szó. A pavlovi elmélet képviselői szerint a légzés tudatosan irányítható, és bizonyos érzelmi állapotokkal összekapcsolható. Ismétlés – vagy pavlovian szólva kondicionálás – révén ez a kapcsolat erősíthető, különösen akkor, ha ezt szóbeli utasításokkal, kijelentésekkel kísérjük. Így válik a légzés a pszichofiziológiai önszabályozás eszközévé. (Todes 2022) Az eljárásnak megvolt az az előnye is, hogy a kívülről jövő szuggesztió belsővé tételével – autoszuggesztió – hatékony önszegítő módszerre, tömeges technikává volt transzformálható. Különösen jól mutatkozik meg ez a német pszichiáter, Schultz által kidolgozott autogén tréning során. Ennek során a személy elcsendesül, és testének belső jelzéseire figyelve tanulja meg a nyugalmat: az önmagának elmondott üzenetek hatására az izmok súlyossá, a végtagok meleggé válnak, a szívverés egyenletes ritmust vesz fel. A hat gyakorlatból a negyedik irányul a légzésre, mely során az túlnyomórészt mellkasiból inkább hasivá alakul. Az autogén tréning lényege, hogy a tudatos önszuggesztió és a testi érzékelés kölcsönhatása révén az ember képes befolyásolni saját vegetatív folyamatait, s ezzel fokozatosan megteremteni a belső egyensúlyt. (Schulz, Luthe, 1959) Schulz módszere Pavlovtól jelentős mértékben eltér abban,

hogy passzív figyelmet igényel és egyénileg, önsegítésként is hasznosítható. (Linden, 2007) Mivel azonban mindkettő fiziológiai fogalmakkal operál és mert erős a kapcsolata a hipnózissal, a második világháborút követően a szovjet befolyás alá került kelet-európai kommunista országokban lehetővé vált az autogén tréning, mint pszichoterápiás technika túlélése, sőt az ötvenes évek végétől pavlovi terminológiákkal elbeszélve támogatott önsegítési forma lett. (Marks, 2018)

Elsőre meglepőnek tűnhet, hogy ez a relaxációs technika mind a pavlovi, mind a freudi világgéppel könnyen harmonizálható. Ez azonban csak látszólagos ellentmondás. A pszichoanalízis tanai is kíváncsnak tartották ugyanis az ellazult állapotot, mivel ily módon könnyebben voltak felszínre hozhatók a tudattalan konfliktusok. Fontos különbség ugyanakkor, hogy míg Pavlov a megtapasztalt kellemetlen állapotokat uralni és megszüntetni akarta, a pszichoanalízis elsősorban a megfigyelésre és a tudatosításra helyezte a hangsúlyt. Így válhatott az autogén tréning nyugati kontextusban az egyén ágenciájának és autonómiájának megerősítőjévé, míg a szocialista országokban a pedagógiai jellegű pszichoterápia egy olyan módszerévé, mellyel az önuralom tökéletesíthető. (Brokman, 2023) Megismerés vagy uralkodás kettőssége, mely éppen úgy aktuális volt gránátsokk szindróma tárgyalásakor, a következő évtizedekben is végigkísérte a pszichológiai gondolkodást; és amely probléma a különböző spirituális irányzatokban is tetten érhető.

Légzés és stresszkezelés tekintetében utalnunk kell ugyanis egy másik hagyományra is, amelyet éppen a két világháború közti időszakban igyekeznek először ötvözni az önsegítés hatékonyságának növelésére. Ez pedig a jóga. A jóga az indiai filozófiai és vallási hagyományokhoz visszavezethető testi és mentális önfegyelmi rendszer, amely a tudat uralásán keresztül a testi-lelki egyensúly és a megszabadulás elérését célozza. Gazdag magyarországi történetére, köztük az első európai jógaiskolára, mely Budapesten nyílt meg 1941-ben, legfeljebb csak utalni tudunk. Tanulmányunk szempontjából a pszichológiai kapcsolódások az elsődlegesen fontosak, a két világháború közti pszichés önsegítő irodalom meghatározó alakjai, Völgyesi Ferenc és Weninger Antal egyaránt a jogából inspirálódtak. (Kontsek, 2012) Völgyesi népszerűsítő kötetében egyenesen úgy fogalmazott: „A légzés

valóban maga az élet. A legtöbb betegség egyik oka a helytelen és elégtelen légzés, mert a jó egészség a vértől függ, s a vér tisztasága pedig elsősorban a megfelelő lég- és gázcseré függvénye. Azok a testi gyakorlatok – beleértve a légzést is – amelyek szellemi koncentrációval vannak egybekötve, aránytalanul hatásosabbak, mint azok a testi gyakorlatok, melyek a szellem részvétele nélkül folynak le.” (Völgyesi, 1936) Weninger pedig a hipnózissal, az autogén tréninggel és a pszichoanalízissel említi egy sorban, mint hatékony pszichoterápiát. (Weninger, 1939) Úgy fogalmaz: „Az ellazított állapotba ringatott lélek olyan, mint a nyugodt, mély tó: tisztán tükrözi a milyenséget!

Mint azonban azt már korábban is érzékeltettük, ezt a nyugodt állapotot a politika korántsem hagyta nyugton. Míg a két világháború közti időszakban egymást kiegészítő vagy éppen egymással vitázó iskolák teremtettek gazdag pszichoterápiás kultúrát, Magyarország esetében 1948-at követően egy leegyszerűsített pavlovi rendszer vált kizárólagos magyarázó-elvvé idealistának bélyegezve meg mind a pszichoanalízist, mind a spirituális tanokat. Éppen a légzésgyakorlat és az önszuggesztió mutatja azonban, hogy hatékony önszegítő módszerek még ebbe a rendszerbe is becsempészhetők voltak, ha azokat pavlovi nyelven beszéltek el.

Tanulmányunk eddigi részében a 19. század végének és a 20. század elejének terápiás törekvéseit a kor reformszellemiségével összefüggésben kontextualizáltuk, középpontba helyezve az önszegítés-önmegmentés témaköreit. Szándékunk szerint a továbbiakban ezen gondolati szálhoz kapcsolódva közelítünk a Pető-féle konduktív nevelési rendszerben létező konkrét témánk, a légzés és légzőfeladatok szerepéhez, felvázolva azokat az előzményeknek tekinthető szakmatörténeti mozzanatokat, amelyek Pető András pályáját formálták. A konduktív nevelés – amelynek elsődleges célcsoportját a központi idegrendszeri eredetű mozgássérüléssel élő személyek képezik – komplex személyiségfejlesztésként definiálja önmagát. Ebben az önértelmezésben központi helyet juttat a neveltek/kliensek célvezérelt tevékenységének, az adaptív tanulási környezetnek és az (ön) fejlődést elősegítő támogató eljárásoknak, valamint a közösségben rejlő gyógyerőnek, az együttesen megélt sikerélmény motiváló funkciójának. Célunk, hogy megkíséreljünk egy egyrészt általános, másrészt a diszciplinák

tekintetében metszeti képet adni a légzés, mint téma és feladat megjelenésről a konduktív nevelés módszertanában.

LÉGZÉS SZEREPE A KONDUKTÍV PEDAGÓGIA RENDSZERÉBEN

Pető András a 20. század sokoldalú orvosa, akinek szakmai szocializációja a monarchiabeli Bécs vibráló tudományos közegéhez köthető. Hitvallásának és praxisának egyik meghatározó eleme kora redukcionista, túlmedikalizált orvostudományának kritikája volt, amely jól illeszkedett a 20. század elejének reformszellemiségébe. (Bärnklau, 1965; Bärnklau, é. n.; Földesi, 2018; Földesi, 2020; Balogh, Földesi, 2025) Pető ebből levezetve határozta meg saját, a betegét gyógyuláshoz vezető tevékenységét, amelyet a császárváros orvosképzésének legjobb tradícióit követve és a hagyományos orvoslás eljárásai alapján dolgozott ki. Az osztrák főváros különböző gyógyintézményeiben töltött közel harminc esztendő során tüdőgyógyászattal, fizikodietetikával és pszichiátriával is foglalkozott, orvosi tevékenységének középpontjába mindvégig a teljes ember gyógyulását állítva, beleértve ebbe a beteg saját gyógyulásáért vállalt felelősségét is. (Földesi, 2019a; Pető, 2021, 130.). Már pályájának kezdetén alapvetésként fogalmazta meg: az ember nem szerveinek, képességeinek, funkcióinak összessége, hanem több annál, ezért egységes, összefüggő organizmusként kell értelmezni. Ez az egységsszemlélet munkájának valamennyi szegmensében gyógyító-nevelő vezérelvként volt jelen. 1938-ig Bécsben és annak vonzáskörzetében működő szanatóriumokban és klinikákon, majd 1939-től magánpraxisában Budapesten, később a világháborút követően intézményi keretek között is különböző terápiák és eljárások ötvöztetésén munkálkodott, s tette ezt azért, hogy páciensei számára minél inkább individualizált kezelési terv legyen kidolgozható. Orvosi hitvallására a harmincas években Dr. Med. Karl Otto Bärnklau álnéven írt, németnyelvű jegyzetéből, illetve az ezek nyomán szerkesztett kötetből következtethetünk. Munkájából látható, hogy fizioterápia, diéta, természetes kezelések, alkotó körök, közösségi tevékenységek mind megtalálhatók voltak orvosi érdeklődésé-

nek palettáján. Írásában, amelynek címe *Unfug der Krankheit – Triumph der Heilkunst* (1965), már alaptézisként szerepel a teljesség és egészségeség kérdése, a gyógyítási és gyógyulási akarat, az egyéni gyógyulási út megletének fontossága.

Pető véleménye az volt, hogy a gyógyulás feltétele a gyógyító akarata és a páciens gyógyulási akaratának találkozása, ugyanis a meggyógyulni vágyás a páciensben nem minden esetben alakul ki megfelelően. Fontos terápiás feladat ezért, hogy az orvos képes legyen feltárni azokat az akadályozó tényezőket, amelyek miatt a gyógyulás várat magára. Tapasztalata szerint a legtöbb esetben a szakember ezekben az esetekben nem mással áll szemben, mint a beteg tudat alattijával. *„Különös, de sűrűn előfordul, hogy a fő akadály a gyógyulásnak a látszólag reménytelennek tűnő betegségek esetében, a gyógyulás akaratának hiánya. Tüdőbetegek, akik évekig szanatórium-ban tartózkodnak, olyannyira elszoktak az életért való harctól, hogy újra és újra akadályokat gördítenek a saját gyógyulásuk elé, ezzel is elhúzzák a belépést az alkotói életbe. Ebben döntő szerepe van a tudatalattinak. (...) Épp a tudatalatti erejével kell a látszólag reménytelen esetek kezelésében megküzdödni. Törekedni kell a tudatalatti erejének befolyásolására. (...) A gyógyult beteget is gondosan kell irányítani és a külső életre nevelni. Már a szanatórium-ban dolgoznia kell. Különösen az operáltaknak kell megtanulniuk, hogyan lélegezzenek, tornázzanak és dolgozzanak”* (Pető, 1965, 64.)

Pető András 1947–48 fordulóján kapott megbízást a Gyógypedagógiai Főiskola Mozgásterápiai Tanszékének vezetésére, s ezzel párhuzamosan az annak gyakorlóterületétől szolgáló „Pestalozzi Ambulancia” kialakítására, ahol lehetősége volt megkísérteni központi idegrendszeri sérüléssel élő, a kor elképzelései szerint képezhetetlennek tartott gyermekek gyógyítva nevelését. A kísérlet koncepciója már a kezdetekkor az volt, hogy a cerebrális parézis következtében mozgássérültté vált személy az idegrendszert ért sérülés ellenére is megtanulhat egy funkcionálisabb, humán szempontból viselhetőbb létstratégiát abból adódóan, hogy a károsodás nem változtathatatlan, hanem az idegrendszer tanításával, az akarati funkciók bekapcsolásával, a szándékolt önirányítás elsajátításával befolyásolható állapot. Pető és munkatársai a konduktív pedagógia célját az ortofunkció kialakításában látták, ez nem jelentett mást, mint hogy az egyén

képes és hajlandó saját fejlődésének irányítására, valamint a pillanatnyi egészségi állapotával összeegyeztethető maximális önállóság elérésére. Megfelelő és egyénre szabott támogatással képes életkorának megfelelően élni és cselekedni, az adott társadalmi keretrendszerben adaptív módon fejleszteni készségeit. (Hári, Ákos, 1971; Balogh, Földesi, 2025) Ennek megfelelően a konduktív pedagógiai folyamatban hangsúlyosan jelenik meg, mintegy általános célkitűzésként az aktivitás elérése és a cselekvési szándék, az akár csak minimális mértékű változtatásra való igény. Az alapot ehhez azon terápiás elv adta, hogy mindenkit feljebb lehet és kell emelni arról a pontról, ahol az aktuálisan tart. Pavlov ezt a 30-as évek elején a következőképpen fogalmazta meg: „...rendszerünk legnagyobb mértékben önszabályozó-önfenntartó, önjavító, önbeállító, sőt önfejlesztő. A magasabb rendű idegi tevékenységeknek a mi módszerünkkel folytatott tanulmányozása során nyert legfőbb és legerősebb benyomás e tevékenységek rendkívüli plaszticitása és a bennük rejlő lehetőségek felmérhetetlensége: semmi sem állandó vagy merev, és mindig minden elérhető, minden jobbra változtatható, csak meg kell hozzá teremteni a megfelelő körülményeket.” (Pavlov, 1932, 93.) Pető véleménye hasonló volt abban a tekintetben, hogy az úgynevezett nem „szokványos” tényezőknek, mint az érzelmi faktorok, a társas és tárgyi környezet esztétikája, a hangulati elemek és a különböző serkentő hatások is növelhetik a páciensek gyógyulási akaratát. Praxisában tapasztalta, hogy a teljesíthető, de erőfeszítést igénylő valós cél, a közösségben megélt sikerélmény és az egyén meglévő képességeire való támaszkodás mind kognitív, mind affektív oldalról fokozza az egyén cselekvő részvételét a saját gyógyulási-fejlődési folyamatában. Ehhez nyújtott megfelelő keretet a Pető-csoportok programja, amely a teljes ébrenléti időre célokat és azokhoz tartozó differenciált, egyénre szabott feladatokat írt elő minden kezelt számára, a megvalósítás pontosan meghatározott módjával együtt. A napról-napra megtapasztalt eredmények részben a hatékony lazítás eljárásának kidolgozásának, részben a teljes szervezet reziduális kapacitásának felhasználásának, valamint a csoportos foglalkoztatási forma aktivizáló hatásának és a megtanultak napi szinten végzett többszörös alkalmazásának voltak köszönhetőek. Az egyén oldaláról a megvalósíthatóság egyik feltétele az agy plaszticitása volt, vagyis az

a sajátság, amely lehetővé teszi, hogy megfelelő behatások és rendszeres tapasztalatok esetén működésében és szerkezetében változás következzen be, a másik kikötés, a már említett, maximálisan elvárt aktivitás volt a páciens részéről. A cél a változni akarás előmozdítása és fenntartása volt, ehhez Pető és munkatársai „csak” az adaptív tanulási környezetet teremtették meg. Pető a szanatóriumok világában szerzett tapasztalatai okán természetesen tisztában volt azzal, hogy részvételi szándék, a kooperativitás kapcsolatban áll az egyén személyiségével, szokásaival, szociális környezetének viszonyrendszerével és jellegzetességeivel, azonban a gyógyítófejlesztő munkát nem kezdte meg addig – és akár fel is függesztette – amíg a páciens nem győzte meg a változni akarásról. Az alábbi példa talán jól illusztrálja ezt a beállítódást: „Ha nem használja a fejét és nem emeli a karját úgy, ahogyan a gyakorlat kívánja, akár harminc évig is járhat ide eredmény nélkül. Kimenni, kimenni, kimenni! – üvöltött a professzor.” (Hári, 1997, 99.) Feladás, inaktivitás, vagy félbehagyott cselekvés tehát nem volt megengedett a konduktív csoportokban, az intenció előmozdítása, a tevékeny működés mellett elengedhetetlen volt, hogy a páciensek és neveltek a rájuk szabott cél felé törekedjenek, még abban az esetben is, ha a megvalósítás pillanatában úgy tűnt, a cél elérhetetlen.

A diszfunkcióval élő személyek programja során mind a csoporttagok, mind a kezelők számára megfigyelhető volt az irányított és aktív feladatvégzés szupportív hatása a belső szervek működésére. Minden terápiás eljárás – beleértve ebbe a nem medicinális fájdalomcsillapítás különböző módjait – komplex kezelés formájában valósult meg az intézményesülés első, egészségügyi fenntartáshoz köthető szakaszában. Ebben az időszakban Pető a különböző belgyógyászati problémákkal küzdő páciensei számára speciális gyakorlatsorokat, légzés és vegetatív feladatokat is kidolgozott. Ehhez leginkább a jogával kapcsolatos tapasztalatai segítették hozzá. A feladattípusok közül a két leghangsúlyosabb az ideatorikus relaxálás és a légzésvariációk voltak, előbbi esetében a páciens megtanulta alsó és felső végtagjainak teljeskörű lazítását. A légzésgyakorlatok tekintetében Pető különböző kombinációkat alkalmaztatott. A légzést fekve, ülve és járás közben fej- és törzsmozgással végeztette. Jellemző gyakorlatként volt jelen már a kezdeti időszakban is a légzésformák váltogatása. Magánhangzókkal

és bizonyos mássalhangzókkal történő kilégzés közben a légoszlop rezgésének ellenőrzése ujjakkal, orrlukák váltva befogása, szaggatott kilégzés, normál be- és kilégzés megtörése hangos nevetéssel, majd a sor zárása mély, hosszú belégzéssel. Ehhez fűződött a mély levegővételt követő, ritmizált számolással való kilégzés, melynek elsődleges célja a kilégzési szakasz kontrollált nyújtása volt. Fontos feladatelemként jelent meg a lendületes, erőteljes, gyorsuló, majd lassuló mozdulatok és mozdulatsorok végzése, majd azok hirtelen fékezése váltakozó intenzitással, a vegetatív egyensúly befolyásolása érdekében. A vegetatív feladatcsokor utolsó típusát a „cirkulációs problémákkal” élők számára dolgozták ki. Együtt alkalmazták a ritmikus, vérkeringést fokozó masszázst a speciális diétával és gyógyszereléssel, kiegészítve a kezelést légzésgyakorlatokkal és különböző fürdőkezelésekkel. (Hári, 1997) Az ötvenes, korai hatvanas évek dokumentációs anyagai arról tanúskodnak, hogy a fent leírt eljárás kombinációk jó hatással voltak az idült páciensek gyógyulására, amelyre építve már kidolgozhatóvá válhatott egy jobban strukturált életrend és fokozódhatott az életösztön. A konduktív praxis szempontjából is fontosnak tekinthetők a belgyógyászati esetekkel kapcsolatos tapasztalatok. Pető és munkatársai az intézményfejlődés folyamatának második szakaszában a csoportprogramok integráns részévé tették a vegetatív funkciókra ható gyakorlatokat és feladatokat. (Kállay, 2019)

A KÖZPONTI IDEGRENDSZERI SÉRÜLÉS JELLEMZŐI ÉS A LÉGZÉS MINT MEGHATÁROZÓ PILLÉR SZEREPE A KONDUKTÍV NEVELÉSBEN – MAI KIHÍVÁSOK

Bár az 1950-es évek óta jelentős előrelépések történtek az orvosi és rehabilitációs ellátás területén, a cerebrális parézissel (CP) élő személyek továbbra is komoly nehézségekkel küzdenek, különösen a légzőszervi egészségük megőrzése terén. (Rogers, 2004) Ez azt jelenti, hogy a CP-vel élő személyek különösen hajlamosak a légzőszervi megbetegedésekre, aminek a hátterében több tényező állhat, mint például az oropharyngealis diszfunkció, amely ismétlődő aspirációhoz vezethet, a gastrooesophagealis reflux, a lég-

úti obstrukció, a hypoventiláció, a gerinc- és mellkasdeformitások, valamint a gyakori légúti fertőzések. (Blair, Blackmore, 2019)

Bár bizonyított, hogy a központi idegrendszeri károsodás önmagában nem okoz közvetlenül légzőszervi problémákat CP-ben, a CP-s gyermekek légzésfunkciós értékei mégis számottevően alacsonyabbak, mint az átlagosan fejlődő társaiké. Ráadásul a CP-s felnőttek akár tizennégyszer nagyobb kockázattal halnak meg légzőszervi betegségek következtében, mint az általános népesség. (Bhatnagar, 2024) A légzőrendszeri komplikációk a CP-s betegek körében a kórházi felvétel és a korai halálozás vezető okai közé tartoznak, különösen azok esetében, akik mozgásukban a legsúlyosabb mértékben korlátozottak (GMFCS V). (Smith és mtsai, 2019; Rutka és mtsai, 2021)

További aggasztó tény, hogy a CP-vel élő személyek körében a mentális egészség is jelentős kihívást jelent. A kutatások szerint a depresszió és szorongás előfordulása számottevően magasabb, mint a nem CP-vel élő populációban, különösen azoknál, akiknél nem társul értelmi fogyatékoság. (Smiths és mtsai., 2019) A serdülő- és fiatal felnőttkorban a CP-vel élők 30%-a tapasztal depressziós vagy szorongásos tüneteket, és az érzelmszabályozási nehézségek tovább növelhetik a pszichés terhelést. (Bult és mtsai., 2023) Ezek a mentális egészségügyi problémák nem csupán az életminőséget rontják, hanem befolyásolják a rehabilitációs folyamatok hatékonyságát és a mindennapi önállóságot is.

A fent említett problémákra reagálva a Konduktív Nevelési Rendszer kezdettől fogva kiemelt figyelmet fordított a légzés fejlesztésére, kettős céllal, egyrészt a légzőszervi egészség megőrzése, másrészt a mentális jóllét támogatása érdekében. Ennek részeként a rendszer különféle légzőgyakorlatokat, légfürdőket és speciális szellőztetési protokollokat alkalmazott. Ezek a gyakorlatok a mindennapi konduktív tevékenységek szerves részévé váltak, és minden résztvevő esetében a légzésfunkciók erősítését, valamint az általános mentális jóllét javítását szolgálták. (Kolumbán és mtsai., 2025)

**KONDUKTÍV NAPIRENDI KIEMELT ELEM:
SZELLŐZTETÉS, FRISS LEVEGŐ ÉS LÉGFÜRDŐ MINT
ALAPFELTÉTEL A LÉGZÉSI ÉS MENTÁLIS JÓLLÉTHEZ**

Szisztematikus irodalomkutatásunk alapján biztosan tudjuk, hogy már a konduktív rendszer megalakulása óta, a levegőzés, szellőztetés, légfürdő rendszeresen szerepelt a konduktív napirendekben: reggeli és esti nyitott ablaknál történő légcseré, napközbeni pihenés nyitott ablak mellett, valamint hétfélig kertbe kijárás és napfürdő. Az elemzett napirendekben a levegőzés időtartama ½ órától 2 óráig terjedt, gyakran az ajánlott napi minimumot meghaladta. (Kolumbán és mtsai., 2025)

A Nemzeti Népegészségügyi Központ módszertani ajánlása szerint az oktatási intézményekben óránként 5–20 perc kereszthuzatos szellőztetés szükséges, a szünetekben a termék teljes átszellőztetésével. (Kakucs és mtsai., 2020) A konduktív szellőztetési protokoll az ajánlásoknak megfelelőnek, sőt a szellőztetés hossza a CP-s személyek számára különösen előnyös lehet, mivel fokozott a légzőszervi megbetegedések kockázata.

Konduktív irányelvek a szellőztetéshez:

- Ha a külső és a belső hőmérséklet különbsége több mint 20 °C, a szellőztetés 5 percig tartson; ha kevesebb, mint 10 °C, akkor óránként 20 perc szellőztetés szükséges.
- A szellőztetés során az ablakokat és ajtókat teljesen nyissuk ki, így alakul ki kereszthuzat, ami biztosítja a friss levegő beáramlását és a pangó levegő eltávolítását. Dőlt ablak nem elegendő a megfelelő légcseréhez.
- Télen a szünetekben legalább 5–8 perc kereszthuzatos szellőztetés javasolt; más időszakokban a teljes szünet alatt biztosítsuk a kereszthuzatot.
- Szellőztetés történjen minden tanítási nap elején és végén a fenti szabályok szerint.
- Légzőgyakorlatok során is legyenek nyitva az ablakok, hogy a gyakorlatok alatt friss levegő álljon rendelkezésre.

Összességében már a Pető által jegyzett eredeti konduktív napirend és a mai NNK-s iránymutatások is jól harmonizálnak, és egyaránt optimális

hangsúlyt helyeznek a megfelelő levegőcserére, amely alapvető minimum feltétele a fizikai egészség és a mentális jóllét biztosításához a CP-s személyek mindennapjaiban.

LÉGZŐFELADAT-TÍPUSOK ÉS MÓDSZERTANI KIVITELEZÉSÜK A KONDUKTÍV NAPIRENDEN

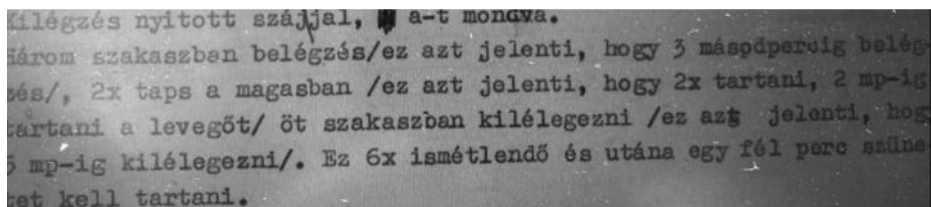
A szisztematikus kutatásunk eredményeként átfogó képet kaptunk arról, hogy az eredeti Pető-féle iratok milyen légzőfeladatokat alkalmaztak. (Kolumbán és mtsai., 2025) A kutatás során a légzést érintő útmutatásokat és gyakorlatokat táblázatba gyűjtöttük, majd az adatelemzési folyamat során rendszereztük, ami lehetővé tette a gyakorlatoktípusok csoportosítását. Az elemzés alapján öt fő légzéstechnika-csoportot azonosítottunk a gyakoriság figyelembevételével. A leggyakrabban alkalmazott technikák a Pető által fonorespiratorikusnak nevezett vokális kilégzések voltak, amelyekből 676 előfordulást regisztráltunk, ezt követték a mélylégzések 230 esetben. A Valsalva-gyakorlatok és a váltott orrlukú légzések ritkábban, 22 illetve 21 alkalommal jelentek meg, míg a vegyes és ritkán előforduló légzéstechnikák összesen 165 alkalommal szerepeltek az iratokban. A korai dokumentumokból az is kiderült, hogy kiemelten fontos a légzőfeladatok pontos végrehajtása, amelyek kiemelik a helyes légzéstechnika jelentőségét, különösen súlyos testi deformitások esetén, ahol a szakszerű kivitelezés hozzájárulhat a szűk mellkas tágításához és ezáltal a légzőfunkció javításához (Gyakorlati Összeállítás AY, 207. oldal, Scoliosis feladatok). A célok megfogalmazásánál, pedig kiemelt szerepet szán Pető, a nyilvánvaló tüdő kapacitás fejlesztésén túl, a száj zárásának megtanulására és a helyes légzéstechnika sztereotipizálása, begyakorlására. A módszertani útmutatásokban alapvető iránymutatásokat tartalmaznak, például a belégzés teljes mértékű, a kilégzés hosszú idejű végrehajtására, valamint arra, hogy a légzőgyakorlatot mindig kilégzéssel kell kezdeni (Gyakorlattár AL, Dániel Márta dr. gyakorlatainak második sorozata, 1967. május 8., 26. oldal, 4. feladat).

A konduktív nevelés pedagógiai szellemiségét követve kiemelt szerepet kap a motivációs gyakorlatok és eszközök, amelyek a légzőfeladatok végrehajtását segítik és élményszerűvé teszik. Az éneklés, mondókák és ritmusos rigmusok hatékonyan támogatják a helyes légzés elsajátítását, ugyanakkor – Pető ajánlásaihoz híven – konkrét motivációs eszközök alkalmazása is javasolt. Ilyenek például az időmérő eszközök, amelyeket játékos versenyhelyzetekben a légzésvisszatartás idejének mérésére használhatunk, valamint a tükrök, amelyek a vizuális önellenőrzést segítik. A légzés és fújás gyakorlatait támogató további eszközök közé tartoztak a gyertyák, fuvalák, szélmalmok, forgókerekek, léggömbökhöz, valamint a vaták, szappanbuborékok és papírdarabok.



A HELYES VÉGZETT LÉGZŐFELADATOK HELYE ÉS A LÉGZÉSCIKLUS HOSSZA

A légzőgyakorlatokat általában a feladatsorok sorozatának elejébe, vagy a fekvő gyakorlatok közepére integrálták vagy mozgásos feladatokkal egybekötve végezzük. Az irányelvek szerint a gyermekek légzőgyakorlatainak időtartama jellemzően minimum 3 vagy 5 perc lehet (Gyakorlati Összeállítások B, 1956. VII. 16., 153. oldal). A légzési ciklusra vonatkozóan az ajánlás a következő: három másodperc belégzés, két másodperc visszatartás, öt másodperc kilégzés, ezt hatszor ismételve, majd fél perces szünet következik.



Gyakorlati Összeállítások B, 1956. VII. 16., 153. oldal

GYAKORLATI IRÁNYELVEK MEGVALÓSULÁSÁNAK PÉLDÁJA, AZAZ HOGYAN NÉZ KI A HELYESEN VÉGZETT LÉGZŐFELADATSOR?

(5 perces konduktív légzőfeladat vázlat)

Szellőztetett helyiség, nyitott ablak. Résztevők ülő vagy fekvő helyzetben, vállak lazán, a test szimmetrikus helyzetben.

1. Testhelyzet-felvétel és tudatosítás (kb. 1 perc)

- A résztvevők helyes testhelyzetet vesznek fel: vállak lazák, hát egyenes, lábak párhuzamosan, talpak a talajon (ülve) vagy nyújtott lábak (fekve).
- A konduktor irányítja a mozdulatokat: *„Egyenesen ülök. Kilégzés. Kifújom a levegőt. Lassan lélegzem be az orromon, és a számon fújom ki”*
- Cél: a figyelem a légzésre irányuljon, a légzés lassítása.

2. Mélylégzés mozdulattal (kb. 1,5 perc)

- Ülve: előrehajlás térd közé → szájon át kilégzés „HAAAH” hanggal.
- Fekve: karok fej fölé emelése → orron át belégzés, majd karok visszaengedése közben szájon át kilégzés „HAAAH”.
- Ismétlés: 5 ciklus (inhaláció 3–4 másodperc, tartás 1–2 másodperc, exhaláció 5–6 másodperc).
- Cél: mélyebb hasi légzés, mellkasi tágulás, ritmus és mozgáskoordináció fejlesztése.

3. Mélylégzés mozdulat nélkül (kb. 1 perc)

- Kéz a hason, figyelem a rekeszizom-mozgásra.
- Orron át 3–4 másodperc belégzés, 1–2 másodperc tartás, 5–6 másodperc kilégzés szájon át.
- Ismétlés: 5 ciklus.
- Cél: a helyes légzésmintázat rögzítése, tudatos hasi légzés.

4. Fonorespirációs (hangos) légzésgyakorlat (kb. 1 perc)

- Orron át mély belégzés, majd kilégzés közben hangosan ejtett sor: „*Hi-He-Ha-Ho-Hu.*”
- Ismétlés: 3–5 alkalom.
- Cél: kilégzési kapacitás növelése, rezonancia és artikuláció fejlesztése.

5. Játékos zárófeladat (kb. 30–45 másodperc)

- A csoport egyik tagja kiválaszt egy eszközt (gyertyafújás, buborékfújás, szélmalom).
- Cél: a kilégzés erejének és hosszan tartásának gyakorlása játékos formában.
- Ismétlés: 3–4 fújás.
- Belégzés.

IRODALOMJEGYZÉK

- Balogh B. (2018): Egész-volt a tökéletlenségben. Az egészség nem-mechanikus felfogása, a szellem fogalma és a konduktív pedagógia. Új Pedagógiai Szemle, 2018 (3–4), 32–46.
- Bärnklaus, K. O. [Pető, A.] (1965): Unfug der Krankheit – Triumph der Heilkunst. Verlag Karl Schustek.
- Bain, A. (1873): Mind and Body. The theories of their relation. London, Henry S. King.
- Doidge, N. (2011): A változó agy. Park Könyvkiadó, Budapest.
- Blair, E. – Langdon, K. – McIntyre, S. – Lawrence, D. – Watson, L. (2019): Survival and Mortality in Cerebral Palsy: Observations to the Sixth Decade from a Data Linkage Study of a Total Population Register and National Death Index. BMC Neurol 2019, 19, 111.

- Blackmore, A. M. – Gibson, N. – Cooper, M. S. – Langdon, K. – Moshovis, L. – Wilson, A. C. (2019): Interventions for Management of Respiratory Disease in Young People with Cerebral Palsy: A Systematic Review. *Child* 2019, 45, 754–771.
- Földesi R. (2018): Pető András és a Heilkunst. In: Boreczky, Á. – Vincze, B. (szerk.): Reformpedagógia és életreform – recepciós tendenciák, intézményesülési folyamatok. Gondolat Kiadó, 81–109.
- Földesi R. (2019a): Pető András életpályája: a konduktív pedagógiához vezető út (1911–1967). Doktori disszertáció. ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Földesi R. (2019b): A konduktív nevelés kialakítását befolyásoló ideológiai és szakmapolitikai tényezők Pető András életpályájának 1947–1967 közötti szakaszában. In: Feketéné Szabó É. – Zsebe A. – Kollega Tarsoly I. (szerk.), A konduktív pedagógia kézikönyve. Több mint gyakorlat. Semmelweis Egyetem, Pető András Kar, 41–78.
- Földesi, R. (2020): The occurrence of natural healing procedures in András Pető's work. In: Vincze, B. – Kempf, K. – Németh, A. (eds.), *Hidden Stories – the Life Reform Movements and Art*. Peter Lang, 267–280.
- Hári M. (1980): „Mi szükséges a program felépítéséhez?” *Konduktív Pedagógia*, no. 2/2.
- Hári M. (1981): Az orthofunkció. *Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete*.
- Hári M. (1991): A konduktív pedagógiai rendszer. Nemzetközi Pető Intézet.
- Hári M. (1998, 2008): Összehasonlító konduktív pedagógia. Budapest.
- Hári M. – Ákos K. (1971): *Konduktív pedagógia*. Tankönyvkiadó.
- Hári M. – Kozma I. – Horváth J. – Kőkúti M. (1991): A konduktív pedagógiai rendszer hatékony működésének alapelvei és gyakorlata. Budapest.
- Kállay Zs. – Pásztorné Tass I. (2023): A konduktív nevelési program és a napirend kapcsolata, azaz a konduktív nevelési folyamat tartalma és időkerete. In: Földesi R. – Kollega Tarsoly I. – Túri I. (szerk.): *A konduktív pedagógia alapelvei és módszertana*. Semmelweis Egyetem Pető András Kar, 61–83.

- Németh A. – Mikonya Gy. – Skiera E. (szerk.) (2005): Életreform és reformpedagógia – a nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója. Gondolat Kiadó, Bp.
- Németh A. – Skiera E. (1999): Reformpedagógia és az iskola reformja. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.
- Németh András – Pirka Veronika (szerk.) (2013): Az életreform és reformpedagógia recepciós és intézményesülési folyamatok a 20. század első felében. Gondolat Kiadó, Bp.
- Németh A. – Vincze B. (szerk.) (2017): Továbbélő utópiák. Magyar életreform-törekvések és nemzetközi recepciós hatások. Gondolat, Bp.
- Németh, A. – Stöckl, C. – Vincze, B. (eds.) (2017): Survival of Utopias – Wei terlebne Utopien. Life Reform und Progressive Education in Austria and Hungary – Lebensreform und Reformpädagogik in Österreich und Ungarn. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- Pető A. (2021): Filozófia. Semmelweis Kiadó.
- Vincze, B. – Kempf, K. – Németh, A. (eds.) (2019): Hidden Stories – the Life Reform Movements and Art. Peter Lang International Academic Publishers.
- Pavlov, I. P. (1932): The replay of a physiologist to psychologists. Psychological Review, 39. 2. 91–127.
- Hahnemann, Samuel (2005): Organon. A gyógyítás művészetének gondolatrendszere. Az eredeti mű hatodik kiadásának magyar fordítása. Magyar Homeopata Orvosi Egyesület, Bp.
- Schimert Gusztáv (1930): Allopathia – Homöopathia. Homöotherapia a modern tudományos kutatás megvilágításában. Novák Rudolf és Társa Tudományos Könyvkiadóvállalat és Könyvkereskedés, Budapest.
- Steiner, R. (2011): A gyógyítás művészetének elmélyítése. Genius Kiadó, Bp.
- Vekerdy Tamás (1992): Álmodók és lidércek. T-Twins, Budapest.
- Wegman, I. – Steiner, R. (2006): A gyógyítóművészet kitérítésének megalkotása. Natura Kiadó, Bp.
- Kakucs R. – Páldy A. – Rudnai P. – Magyar D. – Szigeti T. – Pándics T. (2022): Módszertani ajánlás az oktatási-nevelési intézmények beltéri

- levegőjének javítására (v2). Nemzeti Népegészségügyi Központ. <https://www.nnk.gov.hu> (Utolsó letöltés ideje: 2025.11.17.)
- Kállai Tibor (1936): A gyógytudomány fejlődésiránya. Életreform, 1936. V. 9–10. sz. 238–240.
- Kállai Tibor (1936): A német népgyógymozgalom százéves évfordulójára. Életreform, 1936. V. 6–7. sz. 151–157.
- Krabbe, Wolfgang R. (2018): Az életreform mozgalom. In: Németh András – Ehrenhard Skiera (szerk.): Rejtett történetek. Az életreform mozgalmak és a művészetek. Műcsarnok, Bp.
- Marberger Sándor (1936): A víz, levegő és a nap gyógyhatása a tuberkulózis kezelésénél. Életreform, 1936. V. 4–5. sz. 123–129.
- Dayan, J., – Olliac, B. (2010): From hysteria and shell shock to posttraumatic stress disorder: comments on psychoanalytic and neuropsychological approaches. *Journal of physiology*, Paris, 104(6), 296–302.
- Erős Ferenc (1987): Pszichoanalízis, freudizmus, freudomarxizmus. Gondolat, Bp.
- Rivera, José Luis González de (2001): Autogenic analysis: the tool Freud was looking for. *International Journal of Psychotherapy*. 6 (1): 67–76.
- F.Á. (1957): Müller-Hegelman professzor előadása Budapesten a neuropszichiátria új útjairól *Esti Hírlap* 2(103), 1.
- Földiné Irtl Melinda – Komár Lajos (2018): A jóga magyarországi története a második világháborúig. In: Reformpedagógia és életreform – recepció tendenciák, intézményesülési folyamatok. Gondolat, Bp. 158–176.
- Gahlen, Gundula (2022): Nerven, Krieg und militärische Führung. *Psychisch erkrankte Offiziere in Deutschland (1890–1939)*. Campus Verlag, Frankfurt am Main.
- Kolumbán E. – Tarcsai E. – Túri I. – Földesi. R. (2025): Dr. Pető András 1950–1970 között kifejlesztett konduktív légzőgyakorlatai: Szisztematikus irodalmi áttekintés egy protokoll kidolgozásához a cerebrális paresissel élők légzésfunkciójának és életminőségének javítására. *Gyermekgyógyászat*. 3. 76, 182–188.
- N. N. (1933): Stekel nyilatkozik az aktuális világproblémákról. *Újság*, 9(43), 6.
- Kontsek András (2012): A jogaszövegek magyar nyelvű interpretációi. In: Takó F. (szerk.): „Közel, s Távolság” II. Az Eötvös Collegium Orientalisztika

- Műhely éves konferenciájának előadásaiból, 2012. Budapest: Eötvös Collegium, 289–297.
- Linden, W. (2007): The autogenic training method of J. H. Schultz. In: P. M. Lehrer – R. L. Woolfolk – W. E. Sime (Eds.): Principles and practice of stress management. 3rd ed., 151–174. The Guilford Press.
- Marks, S. (2018). Psychotherapy in Europe. *History of the Human Sciences*, 31(4), 3–12.
- Pietikäinen, Petteri (2015): *Madness. A history*. Routledge, London.
- Pléh Cs. (2024): Pavlov kettős szerepe a magyar pszichológia sorsában az 1950–60-as években. *Iskolakultúra*, 34(10), pp. 67–103.
- Rose, Nikolas (2019): *Our Psychiatric Future*. Polity Press, Cambridge.
- Schönfelder, C. (2013): *Wounds and Words: Childhood and Family Trauma in Romantic and Postmodern Fiction*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Brokman, A. (2023): „Human Capabilities are Limitless”: Will and Self-improvement in Postwar Soviet Psychotherapy’, in A. Toropova and C. Shaw (szerk) *Technologies of Mind and Body in the Soviet Union and the Eastern Bloc*. London: Bloomsbury Academic, 121–38.
- Schultz, J. H., – Luthé, W. (1959): *Autogenic training: A psychophysiologic approach to psychotherapy*. Grune & Stratton.
- Sirotkina, Irina (2002): *Diagnosing Literary Genius. A Cultural History of Psychiatry in Russia, 1880–1930*. Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Szondi L. (1933): A pszichoanalízis, mint módszerről szóló recenzió. *Magyar Gyógypedagógia* 21(4-6), 70–2.
- Todes, Daniel P. (2022): *Ivan Pavlov. A Very Short Introduction*. Oxford University Press, Oxford.
- Walker, O. – Rose, A. (2021): The Forgotten Obvious: Breathing in Psychoanalysis. In: Fuller, D. – Saunders, C. – Macnaughton, J. (szerk,) *The Life of Breath in Literature, Culture and Medicine*. Palgrave Studies in Literature, Science and Medicine. Palgrave Macmillan, Cham.
- Weninger Antal (1939): Betegségek gyógyítása lelki úton. *Magyar Nemzet* (2) 68, 15.
- Weninger Antal (1948): Lazítás és feszítés. *Magyar Nemzet* (4) 140, 6.

Ismerkedés a konduktív pedagógiával – Egy innovatív kurzus tapasztalatai az orvostan- hallgatók interdiszciplináris szemléletformálásában

BENYOVSZKY ANDREA

ABSZTRAKT

A közlemény a Semmelweis Egyetem 2021–2022-es tanévben bevezetett Ismerkedés a konduktív pedagógiával című kurzus célkitűzéseit, szemléleti alapjait és négyéves tapasztalatait mutatja be. A program fő célja, hogy az orvostanhallgatók átfogó és gyakorlatban is használható képet kapjanak a mozgásukban akadályozott gyermekek és felnőttek – elsősorban a központi idegrendszeri sérülések következtében megjelenő – komplex szükségleteiről, valamint arról, hogy a konduktív pedagógia milyen módon járulhat hozzá az érintettek életminőségének javításához. A kurzus kiemelten kezeli a holisztikus szemlélet és a neurolaszticitáson alapuló motoros tanulás elveinek bemutatását, továbbá az orvos–konduktor–család együttműködésének interdiszciplináris lehetőségeit.

A képzés nemzetközi jellege – a hallgatók több kontinensről érkeznek – lehetővé teszi, hogy különböző egészségügyi rendszerek szemszögéből vizsgálják a konduktív nevelés adaptációs lehetőségeit. A kurzus angol nyelven, online formában zajlik, amely ugyan kizárja a személyes jelenlét lehetőségét, ám gazdag vizuális tananyaggal, videókkal és nemzetközi példákkal támogatja a módszertani megértést.

Az elmúlt évek tapasztalatai alapján a hallgatói visszajelzések egyértelműen jelzik a program szemléletformáló erejét: csökkenti a fogyatékos-sággal kapcsolatos sztereotípiákat, fejleszti az empátiát, az értékalapú gondolkodást, valamint az együttműködési és kommunikációs készségeket. A kurzus hozzájárul ahhoz, hogy a jövő orvosai a központi idegrendszer sérülése miatt a mozgásukban korlátozott pácienseket ne csupán klinikai

diagnózisként, hanem élethosszig tartó tanulási és adaptációs folyamatként értelmezzék, és felismerjék a konduktív nevelés helyét az interdiszciplináris rehabilitációs rendszerben.

BEVEZETÉS

A gyermekkori akadályozottság és a felnőttkori szerzett mozgás- vagy idegrendszeri sérülések komplex, több tudományterületet összekapcsoló megközelítést igényelnek. Az orvostudomány, a pedagógia, a pszichológia és a szociális tudományok közötti határok napjainkra jelentősen elmosódtak, ami indokoltá teszi a holisztikus szemlélet erősítését az egészségügyi képzésben. Az ICF-modellben (Rosenbaum, Stewart, 2004) is megjelenő megközelítés szerint a funkciók fejlesztése és a rehabilitáció nem értelmezhető csupán biológiai folyamatként: a tanulás, a motiváció, a környezeti tényezők és a társas támogatás egyaránt meghatározó szerepet játszanak.

A konduktív pedagógia ebben a multidimenzionális keretben helyezkedik el. A módszer az idegrendszeri sérülések következtében megváltozott tanulási és mozgásminták fejlesztését az egész személyiség fejlődésének kontextusában értelmezi (Pető, 1965; Hári, 1988). Alapelvei – az egységes személyiségfejlesztés, az aktív részvétel és a cselekvésorientált tanulás, a komplexitás, a ritmus és struktúra, a motiváció, a társas kapcsolatok és az önállóság előmozdítása – gyermek- és felnőttkorban egyaránt relevánsak. A konduktív nevelés módszertani eszköztára számos felnőttkori neurológiai kórképben (stroke, traumás agysérülés, sclerosis multiplex) is eredményesen alkalmazható (Bek et al., 2016).

A mozgáskorlátozottsággal élők támogatása ma már interprofesszionális együttműködéssel valósul meg. A konduktorok, orvosok, gyógytornászok, logopédusok, pszichológusok, más egészségügyi és pedagógiai szakemberek, valamint a család közösen dolgoznak az egyén testi, kognitív és szociális képességeinek harmonikus fejlesztésén. E komplex megközelítés az életút teljes időtartamára kiterjed: a korai diagnosztikától a felnőttkori önálló életvitel támogatásáig.

A kurzus magyar és angol nyelven is elérhető, ami lehetővé teszi, hogy különböző kultúrákból és egészségügyi rendszerekből érkező hallgatók összevessék a saját országukban alkalmazott megközelítéseket a konduktív pedagógia szemléletével és gyakorlatával

CÉLKITŰZÉSEK

A kurzus kettős célt követ. Egyrészt átfogó betekintést nyújt a konduktív pedagógia filozófiai és módszertani alapjaiba. Másrészt célja a hallgatók holisztikus, „emberre irányuló”, nem csupán betegségorientált gondolkodásának erősítése.

A kurzus további céljai:

- az interdiszciplináris együttműködési készségek fejlesztése, különösen az orvos–pedagógus–család háromszögében;
- a neurolaszticitás, a motoros tanulás és a komplex rehabilitáció kapcsolatrendszerének megértése;
- az empatikus, betegközpontú kommunikáció fejlesztése;
- az inkluzív és etikus szakmai attitűd megerősítése.

A nemzetközi hallgatók számára nagy előny, hogy valódi példákon keresztül láthatják, miképp adaptálják a konduktív nevelést a különböző országokban. Így könnyebben megértik, hogyan lehet a módszert az adott ország kulturális és szervezeti sajátosságaihoz igazítani, és milyen nehézségek vagy lehetőségek merülhetnek fel.

A KURZUS MEGVALÓSÍTÁSA

A kurzus szabadon választható formában érhető el több kar hallgatói számára, elősegítve az interdiszciplináris párbeszédet az orvostudomány, az egészségtudomány és a pedagógia között. A résztvevők az egyetem különböző karairól érkeznek, ezért az órák online, Zoom platformon zajlanak. Ez lehetővé teszi a széleskörű részvételt, ugyanakkor nem teszi lehetővé a személyes megfigyelésből származó direkt tapasztalatszerzést.

A kurzus a személyes jelenlét hiányát vizuális tananyaggal kompenzálja. A prezentációk és oktatófilmek a Pető András Kar konduktív csoportjaiban készült felvételekre, valamint nemzetközi konduktív pedagógiai programokból származó videókra épülnek. A vizuális tartalmak célja a módszertani sokszínűség bemutatása és a gyakorlati megértés elmélyítése.

A KURZUS TAPASZTALATAI

A kurzust meghirdetése óta állandó és növekvő érdeklődés kíséri. A nemzetközi hallgatók számára angol nyelven meghirdetett kurzusra 2024-ben 96, 2025 tavaszán pedig maximális számú hallgató, 100 jelentkezett.

A kurzuson való részvétel mellett a kredit megszerzésének feltétele egy megadott témában készített, önálló reflexió benyújtása. A reflexiós írás elsődleges célja, hogy a hallgatók személyes és szakmai nézőpontból értékeljék a kurzus során szerzett tapasztalataikat, és visszajelzést adjanak arról, hogyan járult hozzá a program a konduktív pedagógia, valamint a központi idegrendszeri sérüléssel élő személyek szükségleteinek mélyebb megértéséhez. A reflexiók így nemcsak a tanulási folyamat lezárását szolgálják, hanem értékes minőségi visszacsatolást is nyújtanak az oktatónak.

A hallgatók írásbeli visszajelzései szerint a kurzus jelentősen hozzájárul a központi idegrendszeri sérüléssel élő felnőttekről és gyermekekről alkotott sztereotípiák csökkentéséhez, valamint elősegíti a család mint együttműködő partner szerepének újraértelmezését.

A reflexiók három területet emelnek ki:

1. **Holisztikus szemlélet erősödése:** az akadályozottság nem kizárólag hiányként, hanem fejlesztési potenciállal rendelkező állapotként jelenik meg.
2. **Interdiszciplináris együttműködés jelentősége:** a hallgatók jobban értik az orvosi, pedagógiai és családi szerepek összehangolásának szükségességét.
3. **Értékalapú gyógyítás:** hangsúlyt kap az emberi méltóság, az aktív részvétel és az önállóság támogatása.

MEGBESZÉLÉS

Az eredmények illeszkednek azokhoz a nemzetközi trendekhez, amelyek a humanisztikus, interdiszciplináris és betegközpontú szemlélet erősítését sürgetik az egészségügyi képzésben (WHO, 2022; Frenk et al., 2010). A konduktív pedagógia ilyen értelemben túlmutat a rehabilitációs módszertanon: olyan szemléleti keretet nyújt, amely az egészségnevelést, a társadalmi részvételt és az inkluzív gondolkodást is támogatja.

A kurzus kitér a Childhood Onset Disability (COD) fogalmára is, amely a gyermekkorban kialakuló tartós funkcionális, idegrendszeri vagy mozgásszervi sérüléseket jelöli. A COD holisztikus értelmezése arra hívja fel a figyelmet, hogy a sérüléssel élők támogatása nem csupán orvosi feladat, hanem tanulási, pszichológiai és társadalmi dimenziókkal is rendelkezik. A konduktív nevelés alapelvei – az aktivitás, a motiváció, az önszabályozás, a társas támogatás és az önállóság fejlesztése – a felnőttkori rehabilitációban is érvényesek, különösen stroke, traumás agysérülés vagy progresszív neurológiai betegségek esetén.

A kurzus hozzájárul ahhoz, hogy a hallgatók a gyermekkori és felnőttkori idegrendszeri sérüléseket ne kizárólag klinikai diagnózisként, hanem élethosszig tartó tanulási és adaptációs folyamatként értelmezzék. Ez a megközelítés alapvető fontosságú a betegközpontú, holisztikus szemléletű ellátás kialakításában.

KÖVETKEZTETÉSEK

A kurzus tapasztalatai alátámasztják, hogy a holisztikus, nem betegség-, hanem emberközpontú gondolkodás fejlesztése kiemelt jelentőségű az egészségügyi képzésben. A program segíti, hogy az orvostanhallgatók az egészséget a testi, lelki és társadalmi jóllét dinamikus egyensúlyaként értelmezzék, és felkészülten, empatikusan forduljanak a mozgásukban akadályozott gyermekekhez és felnőttekhez.

A kurzus szemléletformáló hatása nemcsak az empátia és a kommunikációs készségek fejlődésében mutatkozik meg, hanem abban is, hogy

a hallgatók későbbi szakmai tevékenységük során nagyobb nyitottsággal és érzékenységgel közelítsenek a fogyatékossgal élő páciensekhez. Ennek révén a jövőben saját országuk egészségügyi és rehabilitációs rendszerében is támogatni tudják a konduktív pedagógia integrációját és értékeinek érvényesülését.

IRODALOMJEGYZÉK

- Balogh, E. – Hári, M. (1992): The place of conductive education in the rehabilitation of neurologic disorders. *Pediatric Neurology*, 8(5), 367–368.
- Balogh, E. – Kozma, I. (2008): A konduktív nevelés indikációja. Paper presented at the Scientific Meeting of the Hungarian Society of Child Neurology, Neurosurgery, and Child and Adolescent Psychiatry, Nyíregyháza.
- Balogh E. – Medveczki E. (2003): Pető-módszerről a gyermekneurológus szemével. *Gyermekegyógyászati Továbbképző Szemle*, 8(6), 266.
- Benyovszky, A. (2013). The replication of the system of conductive education in the United States. *Acta Technologica Dubnicae*, 3(2), 1–8.
- Benyovszky, A. (2025): Conductive pedagogy in Grand Rapids, Michigan – Conductor training and CE service provided with partnership with Semmelweis University András Pető Faculty training. In: R. Földesi, A. Benyovszky, I. Kollega Tarsoly (Eds.): *Science and Vocation*, 1, 50–52. Pető András Faculty of Semmelweis University.
- Britt, E. – O'Connor, A. – Babic, A. – Knight, K. – Imms, C. (2025): Delivering family centred services in child-onset disability: A mixed methods approach to understanding health professionals' experiences and approaches. *Disability and Rehabilitation*, 47(17), 4412–4422.
- Bek, J. – Brown, M. R. – Jutley-Neilson, J. – Russell, N. C. C. – Huber, P. A. J. – Sackley, C. M. (2016): Conductive education as a method of stroke rehabilitation: A single-blinded randomised controlled feasibility study. *Stroke Research and Treatment*, 2016, Article 5391598.
- Földesi R. (2022): *Filozófia – Pedagógia – Rehabilitáció tengelyén: A konduktív nevelés humántudományi aspektusai*. Kézirat.

- Földesi R. (2025): A sajátos nevelési igény oktatásához, fejlesztéséhez fűződő kötelező szakmai minimumok [Conference presentation]. SNI Summit 2025, Nemzeti Köszolgálati Egyetem, Bp.
- Frenk, J. – Chen, L. – Bhutta, Z. A. et al. (2010): Health professionals for a new century: Transforming education to strengthen health systems. *The Lancet*, 376(9756), 1923–1958.
- Hamdy, S. – Abd El Halim Fahmy S. – Gaber Mohamed, A. – El-Sabbagh, M. H. (2020): Efficacy of physiotherapy and conductive education in improving motor skills and mental function in children with cerebral palsy. *Open Journal of Pediatrics*, 10(2), 369–380.
- Hári M. (1988): A humán alapelv a konduktív nevelésben. In: M. Balogh (Ed.): Hári Mária. MPANNI.
- Hári M. (1988): A konduktív pedagógia és gyakorlata. Pető Institute, Bp.
- Katona F. (1990). A konduktív pedagógia. In: Fejlődésneurológia és neurohabilitáció. Vol. 2, 85–86. Medicina, Bp.
- Kolb, D. A. (2014): *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.
- Zsebe, A. – Feketéné Szabó, É. – Kollega Tarsoly, I. (Ed.). (2019). *The manual of conductive pedagogy... More than practice*. International Pető Association of Conductive Education & András Pető Faculty of Semmelweis University, Bp.
- Medveczky E. (2004): A konduktív nevelés mint a neurorehabilitáció pedagógiai módszere. Bp.
- O’Shea, R. – Jones, M. – Lightfoot, K. (2020): Examining Conductive Education: Linking science, theory, and intervention. *Archives of Rehabilitation Research and Clinical Translation*, 2(4), 100077.
- Pásztorné Tass I. (2018): A konduktív nevelés helye és szerepe a sérült gyermekek és felnőttek rehabilitációjában és rehabilitációjában. *Múlt – jelen – jövő. Tudomány és Hivatás*, 3(2), 1–8.
- Pető A. (1965): A konduktív nevelés Akadémiai Kiadó, Bp.
- Rosenbaum, P. – Stewart, D. (2004): The World Health Organization International Classification of Functioning, Disability, and Health: A model to guide clinical thinking, practice and research in the field of cerebral palsy. *Seminars in Pediatric Neurology*, 11(1), 5–10.

- Da Silva, N. N. – Cavalcante, W. A. – Tertuliano, A. L. O. – de Sousa, A. A. A. – de Oliveira, D. C. A. – Santos, A. B. D. – Feitoza, A. H. P. – Dantas, L. M. – Safons, M. P. – Cattuzzo, M. T. (2025): Conductive education for children with cerebral palsy: A systematic review of outcomes, practice time and motor performance assessment. *Child: Care, Health and Development*, 51(5), e70149.
- Weiss, T. – Swede, M. J. (2016): Transforming preprofessional health education through relationship-centered care and narrative medicine. *Academic Medicine*, 91(3), 334–339.

A művészettörténet holisztikus megközelítése a konduktív pedagógia vizuális nevelésében

ELEK ÁGNES

BEVEZETÉS

A konduktív pedagógia a nevelést és a fejlesztést egységben szemléli. Célja, hogy a mozgáskorlátozott gyermekeket ne csupán fizikai, hanem kognitív, érzelmi és szociális dimenzióban is fejlessze az önállóság és a személyes kompetencia erősítése érdekében (Hári, Ákos, 1971). E komplex szemléletben a vizuális nevelés és azon belül a művészettörténet-oktatás nem csupán esztétikai vagy ismereti funkciót tölt be, hanem a személyiségformálás és az érzelmi intelligencia fejlesztésének is kiemelt eszköze.

A jelen írás központi kérdése, miként járulhat hozzá a vizuális nevelés és művészettörténet holisztikus megközelítése a konduktív pedagógia céljaihoz. A közlemény célja annak bemutatása, hogy az élményszerű, interdiszciplináris és reflektív művészettörténeti oktatás hogyan támogathatja a tanulók világképének gazdagítását, empátiájuk és kreatív önkifejezésük fejlődését.

A MŰVÉSZETTÖRTÉNET SZEREPE A VIZUÁLIS NEVELÉSBEN

A digitális technológiák robbanásszerű fejlődése átalakította a kommunikációt és az ismeretszerzést. Kárpáti Andrea (2019, 2022) munkássága, különösen A gyermekrajztól a fiatalok vizuális nyelvég című monográfiája és az MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport eredményei rámutatnak, hogy a vizuális kompetencia ma már a nyelvi és logikai kompetenciákkal egyenértékű tudáselem.

A vizuális nevelés a tanulók érzékelését, értelmezési képességét és kreativitását fejleszti, miközben tágabb kulturális és társadalmi összefüggéseket tár fel (Kárpáti, 1995). A hagyományos művészettörténeti oktatás elsősorban kognitív ismeretátadásra épül: időrendben mutatja be a stílusokat, irányzatokat, alkotókat. Ez a megközelítés azonban gyakran háttérbe szorítja a befogadás élményét és az alkotásokhoz való személyes viszony kialakítását.

A holisztikus szemlélet ezzel szemben a művészetet nem tárgyként, hanem élményként értelmezi. A művészet nevelő ereje az emberi tapasztalat teljességében rejlik: a műalkotások által a tanulók nemcsak a múlt kulturális értékeit ismerik meg, hanem önmagukat is jobban megértik. Kárpáti (2019) hangsúlyozza, hogy a vizuális kommunikáció fejlesztése során a tanulók képessé válnak saját vizuális tapasztalataik kifejezésére, ami különösen fontos a mozgásukban korlátozott, de érzékelésükben gazdag és önkifejezési igényekkel bíró gyermekek esetében.

A KONDUKTÍV PEDAGÓGIA ÉS A HOLISZTIKUS SZEMLELET KAPCSOLÓDÁSA

A konduktív pedagógia alapelve szerint a fejlődés mindig integrált folyamat, amelyben a mozgás, a gondolkodás és az érzelem egymással kölcsönhatásban fejlődik (Hári, Ákos, 1971). A művészettörténeti tanulás e folyamatba természetes módon illeszthető, mivel az esztétikai befogadás során egyszerre aktiválódnak a kognitív, perceptuális és érzelmi rendszerek.

A műalkotások befogadása nemcsak látási, hanem mozgásos és térbeli tapasztalatokat is kivált. Egy festmény vagy szobor mozdulatainak, ritmusának „lekövetése” – akár mozgásos gyakorlatban, akár finommotorikai tevékenységben – lehetőséget teremt az azonosulásra, a test és lélek közötti kapcsolat tudatosítására. Ez a folyamat segíti a tanulók érzelmi szabályozását, önkifejezését és társas érzékenységet.

A holisztikus megközelítés tehát nem különálló tárgyként, hanem fejlesztő térként tekint a művészettörténetre. Az alkotások közös elemzése és feldolgozása során a tanulók nemcsak művészeti ismereteket sajátíta-

nak el, hanem társas interakciókon keresztül kommunikációs és empátikus készségeiket is fejlesztik. Ez különösen fontos az inkluzív nevelés kontextusában, ahol a csoportdinamika és az egyéni fejlődési utak összehangolása központi jelentőségű.

A MŰVÉSZETTÖRTÉNET INTEGRÁCIÓJA A KONDUKTÍV NEVELÉS GYAKORLATÁBA

A konduktív pedagógia gyakorlatában a művészettörténet integrálása több szinten valósítható meg:

1. Élményalapú megismerés: a tanulók a műalkotásokat nem frontális ismeretközlés útján, hanem saját érzékelésükön keresztül fedezik fel, például színek, formák, ritmusok mozgásos interpretációjával.
2. Interdiszciplináris kapcsolatok: a művészettörténeti korszakok feldolgozása során kapcsolódhatnak irodalmi, zenei vagy természettudományos ismeretekhez, ami által a tanulás több érzékszerven keresztül válik átélhetővé.
3. Reflektív feldolgozás: a gyerekek saját tapasztalataikat, érzéseiket, gondolataikat megfogalmazhatják különböző, általuk elkészített alkotásban, rajzban, festményben, plasztikában stb. vagy műalkotások elemzésénél szóban, ami elősegíti az önismeret és az önkifejezés fejlődését.

A FIGYELEM FENNTARTÁSA ÉS AZ ADAPTÍV TANULÁS SZEREPE

A művészettörténeti korszakok hagyományos frontális ismertetése ma már nem járható út. Az élményalapú oktatás előhívja azokat a módszereket, amelyek játékos formában nyújtanak lehetőséget a tanulásra.

Hári és Ákos (1971) már a Konduktív pedagógia című könyvükben felhívták a figyelmet a tanulók figyelmének fenntartásának nehézségeire. Ez a probléma napjainkban, a digitális kor folyamatos ingerei közepette

még inkább aktuálissá vált. Az adaptív tanulás módszere – amelyet a konduktív pedagógia már kezdetektől fogva alkalmaz – ebben nyújthat segítséget. A konduktív pedagógia eredményessége jelentős mértékben abban rejlik, hogy az egyéni fejlődési szinthez és az aktuális teljesítőképességhez igazítja a tanulási folyamatot, így biztosítva az optimális kihívást minden tanuló számára.

Napjainkban túl sok inger vesz körül bennünket, így kiemelt jelentőségű a tudatos iránymutatás és a fókuszálás képességének fejlesztése. A művészettörténeti oktatás strukturált, mégis rugalmas keretei lehetőséget teremtenek arra, hogy a tanulók megtanulják figyelmüket az adott műalkotásra összpontosítani, miközben személyes asszociációiknak is teret engedhetnek. Ebben segít a *slow looking* technika (Tishman, 2018), ami egy olyan megfigyelési módszer, ami időt szánva egy-egy műalkotás befogadásánál segíti a mélyebb értelmezést a színek, formák és textúrák részleteinek elmélyüléseiben.

Kutatások (pl. Igdalova, Chamberlain, 2023) igazolják, hogy a *slow looking* gyakorlatok növelik a befogadók esztétikai élményét, érzelmi bevonódását és a megértés mélységét. A konduktív pedagógiában ez a módszer segíthet a hiperaktív vagy figyelemzavaros gyermekek megnyugtatózásában és a fókuszált figyelem képességének transzferálását más tanulási területekre is.

AZ INSPIRÁLÓ TANULÁSI KÖRNYEZET MEGTEREMTÉSE

Az ismeretek integrálása meséken és játékokon keresztül nem új tanítási metódus, a könnyen fogyasztható virtuális tartalmak nagy száma ezt a folyamatot egyre inkább megnehezíti. Váradi Judit (2019) tanulmánya az élménypedagógiáról hangsúlyozza, hogy a művészeti nevelés akkor hatékony, ha érzelmi bevonódáshoz vezet. A mozgáskorlátozott gyermekek gyakran el vannak zárva a spontán élményszerzéstől (pl. szabad játék a téren, fára mászás), ezért az iskolai környezetben kell biztosítani számukra a gazdag, multiszenzoros élményeket.

Az önálló tudás- és ismeretszerzés módja a diákok számára a könyv helyett egyre inkább az online platformokon megjelenő, szakmailag sokszor

nem ellenőrzött tartalom. Az ismeretek gyors megszerzése sokszor nem engedi az elmélyült, komplex összefüggéseket tartalmazó valódi tudás elsajátítását és annak megfelelő feldolgozását. Az offline térnek, a tanterem keretein belül kell olyan környezetet biztosítani a tanulók számára, ami felkelti kíváncsiságukat, ösztönzi és újabb ismeretek elsajátítására sarkallja őket.

Ahogy a reneszánsz korában a festményeken megjelenő ablakok vagy tükrök nyitottak teret a világra, vagy új perspektívát mutattak, a tantermekben ma a projektorok és okostáblák biztosítják a valóság és a virtuális tér közötti átjárhatóságot. De elegendő-e a virtuális világ behívása, mint egy osztott képernyőn történő figyelem-megosztottság? Valószínűleg nem, hiszen ez csupán a passzivitást erősíti, nem történik valódi befogadás, élmény, átélés és ezáltal feldolgozás sem.

Természetesen törekedni kell a sokszínűsége és a változatos szemléltetésre, de ez önmagában nem elegendő. Az élmény megteremtésében fontos a megfelelő, inspiráló, alkotást motiváló környezet kialakítása is. A tananyag témájához illeszkedő, azt segítő – és nem csupán dekorációként szolgáló – környezet a tanulók fantáziájának enged teret és közelebb hozza az átadni kívánt tananyagot. Az ősművészet során a tanterem barlanggá alakítása, vagy ha egy nagyot ugrunk az időben a realizmus korába, ahol például egy őszi erdő megjelenítése a térben segítheti az órát, csak úgy, mint a terem hőlégballonná való kialakítása.

Ez komoly és olykor nagy erőfeszítéseket igénylő szervező munkát igényel, de a mozgásukban korlátozott gyerekek számára különösen fontos az inspiratív, ugyanakkor biztonságos környezet megteremtése. A tanulási tér átalakulása elősegíti a teljes elmerülést és az autentikus élményszerzést, amely a konduktív pedagógia holisztikus megközelítésének alapvető eleme.

VIZUÁLIS NEVELÉS INTERDISZCIPLINÁRIS MEGKÖZELÍTÉSE

A vizuális nevelés alacsony óraszama és a főtantárgyak melletti vélt hasznossága felvetheti a kérdést, hogy egy tanórába befektetett többletenergia – a tudásközvetítésen felül – nem túl nagy áldozat-e egy-egy művész-

történeti korszak feldolgozásában. A cél azonban éppen az élményalapú megismerés, amely az interdiszciplináris kapcsolatokkal társulva, komplex projektként kezeli a tudásközvetítést.

Egy irodalmi mű feldolgozása, amelyhez hozzákapcsolódik a természettudományos, történelmi, zenei és vizuális nevelés integrálása multiszenzoros megközelítéssel, nem csupán felejtethetetlen oktatási élményt biztosít, hanem hatékony motivációjával megértésre és alkotásra buzdítja a diákokat. A vizualitáson, a látáson, a halláson és a tapintáson túl olyan ingereket kelt, amelyek a fantáziájukat segítik.

A gyerekek számára a kézzel fogható élmények biztosítása nemcsak szélesebb és komplexebb ismeretet nyújt, de ezáltal aktív szereplőként vesznek részt a tanulási folyamatban. Míg a film, színházi vagy múzeumi élmények fontos tudáskiegyesítő formátumok lehetnek, ezek sokszor passzív befogadást jelentenek.

A fent említett izgalmas tanórai környezeteket nemcsak a pedagógus hozhatja létre, hanem a gyerekek bevonásával is létrejöhet. Ennek megvalósíthatósága természetesen csoportfüggő: egy jól mozgó csoportban ez aktív részvétellel, míg nagyobb érintettség esetén ötletek szintjén valósulhat meg. Felmerülhetnek olyan kérdések, mint: „Milyen lehetett a krétai labirintus?”, „Milyen mozaikpadlón járhattak az ókori rómaiak?” vagy „Hogyan nézhetett ki Leonardo da Vinci szobája?”

METODOLÓGIAI MEGKÖZELÍTÉSEK A MŰVÉSZETTÖRTÉNET OKTATÁSÁBAN

Kontextuális megközelítés: a kortörténet és az ember megismerése

Egy művészettörténeti kor és műalkotásainak megismerése akkor tud igazán célt érni, ha nem csupán a festményeket, szobrokat és épületeket vizsgáljuk meg, hanem a kortörténeti kontextust és benne magát az embert is. Hogyan élt a kor embere? Mit evett? Hol dolgozott? Milyen vallású volt, mi volt a hite? Hogyan öltözködött? Milyen volt az adott korban gyerek-

nek lenni? Ezek a kérdések mind segítik a kontextus megértését és az adott korba való belehelyezkedést.

Ez a holisztikus megközelítés lehetővé teszi, hogy a tanulók jobban bele tudják magukat képzelni az adott korba, és mélyebb kapcsolatot alakíthassanak ki a műalkotásokkal (Freedman, 2003). A kortörténeti kontextus megértése segíti az empátia fejlődését és a történelmi távlatok felismerését, ami hozzájárul a kulturális identitás formálódásához.

Tematikus megközelítés

Másik lehetséges módszer, amikor nincs lehetőség és idő egy egész művészettörténeti korszak kibontására. Ebben az esetben egy-egy kiemelt műalkotás – legyen az festmény vagy szobor – lehetőséget nyújt komplex történetek elmesélésére, ami által világunk szélesebb körű megismerésére nyílik alkalom. Kiváló példa erre Szabics Ágnes (2021) művészetpedagógiai foglalkozásai a Budapest Galériában. A pedagógus megválaszthatja, hogy a korszakokon belül melyek azok a műalkotások, amelyekkel a leghatékonyabban tud új ismereteket és tudást átadni.

Lehetőség nyílik továbbá célzott témák bevitelére az osztályba, figyelembe véve a tanulók aktuális érdeklődési körét. Ilyen témák lehetnek például az emberi test változásai a művészetben, a fogyatékosság ábrázolása vagy a gyermekkor megjelenítése a különböző korokban. Ezekkel a témákkal edukálni lehet, és az osztályt foglalkoztató kérdéseket az egyetemes művészet eszközein keresztül lehet feldolgozni.

Ez a módszer különösen hatékony lehet az inkluzív környezetben, ahol a személyes relevanciájú témák kiválasztása fokozza az elköteleződést és az érzelmi bevonódást (Anderson, Milbrandt, 2005).

Technikai és expresszív dimenzió: alkotás és önkifejezés

A művészettörténet számtalan kultúrtörténeti ismereten túl alkotási lehetőséget, technikai ismeretet és önkifejezést biztosít a vizuális nevelés

keretein belül. A különböző technikák megismerése – rajzolás ceruzával, szénnel, krétával; festés temperával, akril festékkel, anilinnel; plasztika papírból, agyagból, gyurmából, vagy kortárs technikaként újrahasznosítható papírdobozokból – nemcsak finommotorikai fejlesztést jelent, hanem lehetőséget ad a személyes kifejezőmódok felfedezésére is.

A művészet egy történeten vagy egy alkotási folyamaton keresztül utat talál a gyermekekhez, lehetővé téve számukra, hogy aktív szereplőként vegyenek részt. Míg más tanórákon kevesebb lehetőség nyílik az önkifejezésre, a vizuális nevelés során a gyermek világképét, az alkotásokra adott válaszait vagy magát az alkotását elemezve jobban megismerhetjük és megérthetjük őt.

Az oral history módszer alkalmazása

A történelem oktatása során méltán népszerű oral history módszere a művészettörténet ismertetésénél is hatékony eszköz lehet. Festmények, szobrok és építészeti alkotások értelmezésén keresztül letűnt korok és benne az emberek narratíváit ismerhetjük meg. A műalkotások megszólaltatása – amikor a tanulók saját szavaikkal fogalmazzák meg, mit látnak, mit éreznek, milyen történetet mesélnek el az alkotások – elmélyíti a befogadás élményét és fejleszti a verbális kifejezőkészséget.

Ez az elbeszélő megközelítés különösen hatékony a mozgásukban korlátozott, de verbális képességekben erős tanulók esetében, akik számára a beszéd lehet a legkönnyebben elérhető önkifejezési forma.

A PEDAGÓGUS SZEREPE

Nélkülözhetetlen a hiteles pedagógus személye, akinek az inspiráló tér kialakításán túl olyan katalizátornak kellene lennie, aki lelkesedésével és szakmája iránti elkötelezettségével helyes irányokat mutat. A konduktor feladata ebben a folyamatban nemcsak a tudásátadás, hanem a tanulási élmény facilitálása: olyan biztonságos és inspiráló tér megteremtése, ahol

a gyermek a művészen keresztül felfedezheti és a vizuális nyelv eszközein keresztül kifejezheti a saját érzéseit és gondolatait, továbbá segít elhelyezni önmagát a világban.

Az üzenet, amit közvetíteni szeretnénk, azon túl, hogy az egyetemes művészettörténet megismerése elengedhetetlen – hiszen ez által tudjuk kultúránkat értelmezni és benne önmagunkat definiálni –, a személyes kapcsolódás és az autentikus élmény fontosságáról szól. Míg napjainkban a rajz vagy festmény formájában történő nyomhagyáshoz szükséges eszközök könnyen elérhetőek, addig például az ősember számára a festékek és a nyomhagyó eszközök előállítása komoly erőfeszítést igényelt. Tatai és Tatai (1994) alternatív környezetkultúra módszertani programja is alátámasztja, hogy a vizuális nevelésben a tanulók tevékenysége nemcsak alkotás, hanem a világ értelmezésének aktív módja is. A művészettörténeti elemek beépítése segíti a tanulókat abban, hogy saját helyüket és szerepüket is elhelyezzék a kulturális folytonosságban.

ÖSSZEGZÉS ÉS KITEKINTÉS

A művészettörténet holisztikus megközelítése a konduktív pedagógia vizuális nevelésében olyan pedagógiai lehetőséget kínál, amelyben az ismeretszerzés, az alkotás és az önreflexió egységben valósul meg. A tanulók nemcsak a művészet nyelvét sajátítják el, hanem személyes élményeiken keresztül fejlődik önismeretük, empátiájuk és kreatív gondolkodásuk.

Pedagógiai ars poeticaként is értelmezhető goethei versszak: megismerni milyen „kell, hogy legyél”, de nem gátolni, nem szabályozni az én kibontakozását (Kárpáti, 1995). Ez a gondolat különösen fontos a konduktív pedagógiában, ahol az önállóság és az egyéni fejlődés támogatása központi cél.

A jövő pedagógiai kihívása, hogy a művészettörténet-oktatás a konduktív gyakorlatban is teljes mértékben integrálódjon az inkluzív, élményalapú tanulási folyamatokba. Ez a szemlélet nemcsak a tanulók fejlődését szolgálja, hanem az élményalapú pedagógiai gyakorlatokat is gazdagítja, hozzájárulva egy komplexebb, emberközpontú nevelési modell kialakításához.

IRODALOMJEGYZÉK

- Anderson, T. – Milbrandt, M. K. (2005): *Art for life: Authentic instruction in art*. McGraw-Hill, Boston.
- Freedman, K. (2003): *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. Teachers College Press, New York.
- Hári M. – Ákos K. (1971): *Konduktív pedagógia I*. Tankönyvkiadó, Bp.
- Igdalova, A. – Chamberlain, R. (2023): *Slow looking at still art: The effect of manipulating audio context and image category on mood and engagement*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*.
- Kárpáti A. (1995): *Vizuális képességek fejlődése*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.
- Kárpáti A. (2019): *A gyermekrajztól a fiatalok vizuális nyelvéig: Fejlődés, fejlesztés, értékelés*. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Kárpáti A. (szerk.). (2019): *Vizuális kommunikáció az oktatásban: Módszertani kézikönyv*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bp.
- Nagy I. (szerk.). (2021): *Kézikönyv a kortárs képzőművészet tanításához (Moholy-Nagy Vizuális Modulok 4.)*. MTA–ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport, Bp.
- Szabics Á. (2021): *Mű, mese, alkotás: Művészetpedagógiai foglalkozások a Budapest Galériában*. *Tudomány és Hivatás*, 101–114.
- Tatai E. – Tatai M. (1994): *Környezetkultúra: Egy alternatív tantárgy programja kisiskolásoknak*. Tölgyfa Kiadó, Bp.
- Tishman, S. (2018): *Slow looking. The art and practice of learning through observation*. Routledge, New York.
- Váradi J. (2019): *Az élménypedagógia szerepe a művészeti nevelésben*. *Magyar Művészet*, 59–66.

Képzőművészet-terápia alkalmazása egy konduktív iskolában

VADÁSZ ZSUZSANNA

ABSZTRAKT

A képzőművészet-terápia a művészetterápiás módszerek azon területe, amely a vizuális alkotás folyamatán keresztül támogatja az önkifejezést, a pszichés feldolgozást és a személyiség fejlődését. A módszer különösen hatékony olyan gyermekek és fiatalok körében, akik számára a verbális kommunikáció nehezített, vagy akik sajátos nevelési igényükből adódóan alternatív kifejezési formákra támaszkodnak. A tanulmány bemutatja a képzőművészet-terápia főbb sajátosságait, valamint azt, hogyan illeszkedik ez a terápiás megközelítés a Semmelweis Egyetem Pető András Karának EKPMI-ben működő Gyakorló Általános Iskola mindennapjaiba. Ismertetésre kerülnek a módszer strukturális és szervezeti keretei, az alkotási folyamat lépései, a terápiás tér jelentősége, valamint a specifikus kihívások, amelyek a mozgássérült és kommunikációs nehézségekkel élő gyermekek terápiájában jelennek meg. Külön hangsúlyt kap az eszközpark adaptálása, az ülőhelyzet és a motoros funkciók figyelembevétele, illetve a kommunikáció alternatív csatornáinak integrálása. A konduktív pedagógiai rendszer felépítése sajátos átmenetet jelent a strukturált fejlesztés és a szabad alkotófolyamat között; a terápia így egyfajta komplementer teret biztosít az önkifejezésnek, az érzelmi feldolgozásnak és a belső erőforrások aktivizálásának. A tapasztalatok alapján a képzőművészet-terápia hatékonyan járul hozzá a gyermekek önértékelésének, döntéshozó képességének és én-erejének fejlődéséhez, valamint segíti a traumaélmények feldolgozását és a konstruktív életvezetés kialakítását.

MŰVÉSZETTERÁPIA–KÉPZŐMŰVÉSZET-TERÁPIA

A művészetterápia a nonverbális terápiák csoportjába tartozik, ahol a kreatív folyamat és az alkotás élménye kerül előtérbe (Malchiodi, 2012). A spontaneitás, önkéntesség alapfeltétele a terápiában történő részvételnek. Cél a tudatalatti tartalmak és a preverbális élmények megközelítése, feldolgozása és korrekciója, melyek a személyiség és a viselkedés alakulására is hatással vannak. A művészetterápiák közé soroljuk a zene, a film, a fotó, a tánc, a mese, az irodalom és számos más művészeti ágat bevonó terápiákat.

A képzőművészet-terápia két formáját alkalmazzuk: a befogadó vagy az alkotó hangsúllyal működő terápiát. A célcsoportok a teljesség igénye nélkül: pszichiátriai betegek, szomatikus betegek, idősek, gyerekek, felnőttek, kamaszkorúak. Ezeken belül lehetnek például fogyatékkal élők, daganatos betegek, droghasználók, evészavarral élők, demenciával diagnosztizáltak, identitáskereső, beszédzavarral élők, sok egyéb csoport mellett.

A célok specializálódnak, differenciálódnak a célcsoport problémáinak és a személyek egyéni diszfunkcióinak tükrében. A kreativitás kiemelt erőforrásként működik, amely egyéni igények és lehetőségek szerint aktívizálható. Az egyéni szükségletek folyamatos figyelembevétele alapelveként jelenik meg. A csoportműködés egyszerű szabályain kívül nincsenek kötelezően betartandó szabályok, a keretek rugalmasan igazodnak az egyénhez és a csoporthoz.

AZ ALKOTÓ FOLYAMAT

Az alkotó folyamat, az alkotás nem meghatározott séma szerint történik. Hívó téma, vagy más művészeti hívóélmény alkalmazásra kerülhet, a terápia és a terapeuta egyéni megoldásainak megfelelően. Az alkotó folyamatban sokféle technikát lehet kipróbálni. A technikák és az eszközök gyakran lehetőséget adnak az önálló választásra, miközben a témában maradunk. A terapeuta katalizátorként, védőszemélyként – D. Winnicot nézetei szerint – „jó anyaként” van jelen (Winnicott, 1999). Személyes támogatás mellett az alkotás öngyógyító folyamatként működik.

A hatékonyság alkotáson keresztüli megélése sikerélmény, és a problémamegoldás sajátos formája; a trauma/másság feldolgozását is célozza. Spontán módon hat az életminőségre, az élet egyszerű napi rutinjainak átszervezésére, az élet élhetővé tételére.

MŰVÉSZETTERÁPIA SZERVEZETI KERETEI

Művészetterápiát csoportban, párban, vagy egyénileg alkalmazunk. A keret lehet zárt vagy nyitott. A résztvevők lehetnek változók vagy azonosak, függően a meghatározott kerettől. A nyitott keretet ritkán alkalmazzuk, mert ha a tagok változnak, akkor a biztonságos légkör megteremtése nehezebb. A célok meghatározása tekintetében is másként kell gondolkoznunk a nyitott csoportterápiás keretnél.

A zárt képzőművészet-terápiás keret biztonságos, befogadó színtér minden esetben. Potenciális teret ad, a tudat alatt elzárt tartalmak ősi nyelvbe burkolt előhívására (Winnicott, 1999). A potenciális tér adja a szabadság terét, amelynek szabályozása a páciens igényeinek megfelelően történik. A művészet ősi nyelv, amely archaikus technikáival olyan rétegeket mozdit meg, amik a verbális nyelvvel kimondhatatlanok, de a művészi nyelven megérinthetők, felszínre hozhatók, feldolgozhatók (Trixler és mtsai., 2000).

Csoportterápiában közös élmény szerzés, önmagukra és a másokra figyelés újratanulása történik. A csoport támogató közegként és tükörként működik. A feldolgozás a feszültségek elaborációja. A reflexió ítélezésmentes, nem értékelő (Kiss, 2021). A terápiás keretként alkalmazható csoport, páros vagy egyéni terápia mindegyike hatékony. A zárt vagy nyílt csoport azonos vagy változó tagokkal, más dinamikával működteti a csoportot.

A csoport mint visszajelző közeg egyben élményközösség. Az alkotó folyamat, a kész alkotás hatásait hangosítja ki, jelzi az alkotó felé. Kommunikáció jön létre, interperszonális kapcsolatok alakulnak ki. Metakommunikációs jelzéseket adnak és értelmeznek. Kommunikáció különböző szintjeit gyakorolják. A csoport és a terapeuta facilitálja az alkotót

az önkifejezésben. Az önkifejezés és a facilitáció szigorúan vett direkt ráhatás nélkül jön létre. A közösség biztonságos, megtartó funkcióval bír, védelmet ad az alkotás ideje alatt.

Az alkotás öngyógyító folyamatként működik. A csoportba kerüléskor a befogadás egyénileg szükséges, inkubációs idő biztosításával ad lehetőséget a befogadtatás és a biztonság szimbolikus élményének megtapasztalására. A feldolgozás/kidolgozás öröme, a belső erőforrás aktivizálásának megtapasztalása motiváló erőként hat. A csoport lehetőség a hatékonyság megélésére.

Gyermekek képzőművészet-terápiás csoportjainál a hangsúly az interakciókon van. A gyerekek inspirálják egymást, amihez a teret a terapeuta biztosítja és szabályozza. Az életkori sajátosságok figyelembevételével történik a tervezés. A heterogenitás vagy homogenitás a célok és problémák tükrében kerül kiválasztásra. A témáknál rugalmasságra törekszünk. Művészet-terapeuta gondoskodó, közösségépítő szerepe itt kiemelten fontos. A szabályozás és a gyors döntéshozó képesség alappillére a terapeuta személyiségének.

A rehabilitációban alkalmazott művészetterápia lehetőség a megváltozott működésmód feldolgozására, elfogadására, illetve a társadalmilag elfogadott normák szerinti életbe történő be- és visszavezetésre, a konstruktív életvezetés kialakítására (Bábosik, 2020).

KÉPZŐMŰVÉSZET-TERÁPIA ELŐNYEI ÉS MÓDSZEREI

Imagináció, csökkent ellenállás, objektiválás, állandóság, térbeliség, aktivitás és kreatív energia (Wadeson, 1980). A képzőművészet-terápiában alkalmazott módszerek egyike az anyagba formálás, objektiválás (Trixler és mtsai., 2000). Az alkotás kommunikáció önmagunkkal és a környezettel, a sajátos egyéni szimbolikán és a kollektív tudattalan tartalmain keresztül. A kimondhatatlan tartalmak könnyebben megjeleníthetőek a grafikus kifejezéssel, mintázással. Ez a kifejezésmód ősből a verbális kifejezésnél, így könnyebben alkalmazható (Trixler és mtsai., 2000). Nincs ellenállás vagy csökkent az ellenállás a grafikus kifejezésmóddal szemben. Lerajzolni sok mindent könnyebb, mint verbálisan kimondani (Jung, 2019).

„Az emberek a művészi kifejezést a változó körülményekhez való alkalmazkodás és a problémák megoldásának képzeletbeli eszközeként fejlesztették ki” (Kaimal, 2020). A rehabilitálni kívánt páciens diszfunkciói, és egyéni lehetőségei meghatározzák a felajánlott eszközparkot. Az eszközpark felajánlása gyakran aktivizálja a preverbális gondolkodásmódot. Az anyaghoz fűződő taktilis tapasztalat kézzelfogható, élményei fantáziákat, vitalitásokat hív elő. Akár váratlan tartalmakat, amelyek materiális objektummá formálva felismerhetővé, valóságossá tesznek érzéseket, élményeket. Az alkotás maga köré gyűjti a páciens érzéseit, a mű a gondolatainak tárgyasult változata. Aktivizálja képzeletét, gondolkodásmódját.

Az objektum, az anyagba formálás lehetőséget ad az elhatárolódásra, a távolság szabályozására, a megfigyelés, elfogadás intenzitásának egyéni kontrollálására, a nézőpontváltásra (Trixler és mtsai., 2000). A felszínre került tartalmat feldolgozni egyénileg vállalható tempóban és módon lehet. Az egyéni kontroll átélése a saját döntés megvalósításának lehetősége, megtapasztaltatja a változtatás lehetőségét. Az elkészült alkotás a páciens más formában történő önkifejezése, önmaga meghosszabbítása, kiteljesítése, külvilágba helyezése.

„A művészetterápiában a belső koherencia erősítését szolgáló átmeneti tárgyak csökkentik a szorongást, és jelentős közvetítő funkciójuk van.” (Fehér, Bakondi, 2024). A felszabadult kreatív energiák oldják a feszültségeket, míg rugalmasan alkalmazkodnak az egyéni igényekhez, annyit mutatva, olyan szimbolikába burkolva, mely egyénileg vállalható, megmutatható. Önértelmezési forma a folyamat és a mű. A mű elkészülésének folyamata, az előhívás adja a feldolgozás lehetőségét.

Az ecsetfogás, az anyag érintése, a fröcskölés vagy akár az elfolyó anyag látványa, alkalmazása asszociál a tartalomra (pl. bulimia nervosában a gyorsan feldobált nagy mennyiségű anyag; Ábrahám, Gáti, 2017). Az alkotáson keresztül már átformálható, megszelídíthető az elővett érzés. Az alkotás mutat, szemléltet, szembesít. Annyit mutat, ami abban a pillanatban megmutatható. A félelmetes enyhül. A kívül megalkotott befogadása átformálja az élményt. A felismerés gyakran új önismereti tapasztalat, ami a későbbiekben problémamegoldó stratégia és traumafeldolgozási technikává válhat. Megtanul figyelni önmagára a páciens. Felismeri egyéni igényeit,

felfedezi a számára megfelelő anyagokat, az alkotás örömét, és a feldolgozás flow élményének megélésével, a terhek könnyebbé válásával önjutalmazó, örömszerző s egyben önfejlesztő tevékenységgé válhat. A problémafeldolgozás öröme, feszültségoldó funkciója a szabad alkotásban valósul meg. Az alkotás, mint szublimáció kezd működni. Az életvezetés részévé válik. (Feszült pszichés állapotban olyan tevékenységbe fordíthatja feszültségét, ami öngyógyító funkcióval bír.)

A tudattalan tartalmak indirekt előhívása a szimbolikus tartalmak burkában könnyebben mozdítható, elérhető. A védőfalként működő szimbolika hangot ad az érzésnek, ami ezzel már veszít vállalhatatlanságából, és vállalhatóvá, projektálhatóvá, ezzel feldolgozhatóvá válik. Az alkotás winnicotti értelemben átmeneti tárgyként működik. A belső térből előhívott traumatikus tartalmak szimbolikus síkon történő előhívása a terápiás keretekben, köztes valóságban, a közeg adta védelemben átmenetet biztosít a terek között (Winnicott, 1999). A félelmetes valós környezetből kiszakadva egy biztonságos környezet, biztonságos közösség védelmében, vagy biztonságot adó személy, a terapeuta adta védelemben.

KÉPZŐMŰVÉSZET-TERÁPIA A SEMMELWEIS EGYETEM PETŐ ANDRÁS EKPMI GYAKORLÓ ÁLTALÁNOS ISKOLÁJÁBAN

A Semmelweis Egyetem Pető András EKPMI Gyakorló Általános Iskolájában több mint 10 éve van jelen a képzőművészet-terápia. Az igényeknek megfelelően kis csoportban, párban és egyéni terápiás keretekben is foglalkoztam a gyerekekkel, fiatalokkal. Jelenleg egyéni, zárt terápiás keretek között van lehetőségük a művészetterápia hatékonyságát meg tapasztalni.

Tanulóink a speciális nevelési forma mellett, gyakorlóiskolaként működő intézményünkben napi szinten találkoznak különböző hallgatókkal, illetve a közösségi szolgálatukat teljesítő gimnazistákkal. Bár ennek sok pozitívuma van, a gyerekektől mindennapos alkalmazkodást kíván a sokféle emberhez.

Iskolánk sajátos nevelési igényű tanulói a másság traumatikus élményével nap mint nap szembesülnek az iskolán kívül. A családok is érintetté, mássá válnak egy sajátos nevelési igényű gyermek gondozása és nevelése során. Sok esetben a családok is traumatizálódnak. Gyakori a válás, így a feladatok egy szülőre hárulnak, a terhek sokszorozódnak, ami a családi szerepek alakulásának sokféleségéhez vezet.

Felnőtt társ nélkül a családokban a gyerekeket könnyebben helyezik felnőtt szerepbe. Egyedüli gondviselővé vált szülők esetében előfordul, hogy gondolatársként, beszélgetőpartnerként és segítőtársként is kommunikálnak a gyermekkel, a gyerekekben ezzel szerepkonfliktusokat és további traumákat okozva.

KÉPZŐMŰVÉSZET-TERÁPIA INDIKÁCIÓJA

A foglalkoztatottak jellemző problematikája a beilleszkedési nehézség, viselkedészavar, kamaszkori identitászavar, konfliktusmegoldási nehézség/képtelenség, önértékelési zavar, alacsony önértékelés, döntésképtelenség/döntési nehézség, valamint az énerősítés igénye.

Képzőművészet terápia alkalmazásának sajátosságai a sajátos nevelési igényű mozgássérült gyerekeknél/fiataloknál

Biztonságérzés kialakításának alapfeltételei az alkotásra alkalmas ülőhelyzet kialakítása, a speciálisan alkalmazható eszközpark alkalmazása és a kommunikációs nehézség kiküszöbölése, áthidalása.

Az *ülőhelyzet biztonsága* nélkül a felső végtagok nem tudnak funkciójuknak megfelelően működni. Az ülésbiztonság, az asztal elérése, és ott a karok legalább minimális mértékű aktív mozgatása feltétel. Ezek feltételezik a legalább minimális, akaratlagos karmozgatást és a célzó mozgások kivitelezését. Az ülőhelyzet biztonságához az asztal magasságának pontos beállítása alapfeltétel. A lábak talpon tartása a biztonsághoz szükséges. Támasz nélkül lógó lábakkal a biztonságérzet nem alakul ki. Ehhez a meg-

felelő magasságú zsámoly alkalmazására van szükség. A megfelelő magasságú szék, ha szükséges, ülőmodul alkalmazása is feltétel. A karok alkotásra történő felszabadítása és alkotásra képessé tétele ezen feltételek mellett valósul meg (ne az ülésbiztonsághoz történő kapaszkodáshoz kelljen használniuk a karjaikat).

A sérülésből adódóan az *eszközparknak* határai vannak: a sérülés milyensége és súlyossága határozza meg, hogy milyen eszközök használhatók. Az eszközpark kiválasztásának szempontjai: a gyermek/ fiatal mozgásállapota, az önálló mozgáskoordináció minősége, a karok mozgásterjedelme, a nyomhagyás mutatói, a fogás–elengedés–megtartás sajátosságai, valamint a szem–kéz koordináció megléte vagy hiánya.

Ehhez mérten választom azt az eszközt, amellyel a gyermek szabad alkotásra képessé válik. Van eset, amikor a karok csak maszatolásra képesek, eszközfogásra nem; ekkor ez a szabadság lehet a kezdeti lépés, amely a gyermek fejlődésével fokozatosan változhat. Ilyenkor a tempera vagy a porpasztell jó választás lehet. Egyéni igények szerint tervezek.

„A testre szabott terápiás koncepciók a pácienseknek olyan stratégiákat nyújtanak, amelyekkel áthidalhatják az interperszonális üroket.” – írja Fehér Pálma Virág és Bakondi Zsuzsa.

A páciens fogásának sajátosságai szükségessé tehetik vastagított nyelű eszközök, pálcába helyezhető eszközök vagy fogást segítő megoldások alkalmazását. A mozgáskoordináció eltérései miatt gyakran kell tárgyakat rögzítenem, hogy használatukra képessé váljanak (pl. vizestál, papír, gombfesték, keverőtál).

A rögzítésnél figyelembe kell venni a gyermek karjainak mozgásterjedelmét, valamint a kezességet, hogy megfelelő oldalon legyenek az eszközök.

A pálcába helyezhető eszközöknél a gyermek jellemzően önállóan nem tudja cserélni például az olajpasztellt. Ehhez az én segítségem szükséges. Jeleznie kell verbálisan vagy tekintettel, hogy milyen színt szeretne. Fontos, hogy értsem a gyermek verbális kifejezőmódját, és a tekintetéből is tudjam, melyik színre gondol.

A bizalmi kapcsolat előfeltétel: a gyermeknek mernie kell dönteni, irányítani engem, és képviselni saját választását. Különösen igaz ez halmozottan sérült gyerekek esetében, ahol egyszerre van jelen a felső végtagok

érintettsége, korlátozott mozgásterjedelem és a nehezített vagy hiányzó verbális kommunikáció.

Kommunikációs nehézség vagy képtelenség esetén biztosítanom kell a gyermek által mindennap használt kommunikációs eszközt. Ezt nekem is alkalmazni tudnom kell.

Nem beszélő, kommunikációs eszközt nem használó gyermeknél a tekintetre fókuszálva kell figyelemmel és alázattal megértenem a szándékot. Nehezen érthető beszédű gyermekeknél meg kellett tanulnom érteni a beszédüket.

Az alkotás szabadsága akkor valósul meg, ha az eszköz- és színválasztásnál a verbális beszéd helyettesíthető. Ha képes vagyok alázattal és figyelemmel érteni a gyermeket – akár a tekintetét is –, akkor az alkotás folyamata valóban öngyógyító lehet. Ebben az esetben a mű egyben erőteljes kommunikáció is a külvilág felé.

KONDUKTÍV PEDAGÓGIAI RENDSZER MINT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐ A GYERMEKEK FEJLŐDÉSÉBEN, SZEMÉLYISÉGÜK ALAKULÁSÁBAN: HATÁROK

A konduktív pedagógia nevelési elvei szerint működő iskolánkban a fejlesztés és a napi tevékenységek pontosan meghatározott napirend szerint zajlanak, amely hetirend és órarend keretein belül valósul meg. Tanulóink biztonságos, egyéni fejlesztési terv szerinti fejlesztéséhez a team minden tagja a nap folyamán biztosítja és következetesen betartja a megbeszélte fejlesztési lépéseket, és azonos elvárási rendszert közvetít a gyermekek/fiatalok felé, ami biztonságérzést ad számukra.

A nap folyamán ugyanazon eszközökkel, ugyanazzal az intendálással történik a mozgás, függetlenül attól, hogy éppen ki a segítő személy. Ez a hatékony fejlődés feltétele. A pontos időbeosztás és a napirend biztonságot ad; maga a rendszer jól strukturált.

Ebből a rendszerből kilépve a 90 perces képzőművészet-terápiába – ahol szabad asszociációra és szabad alkotásra van lehetőség – hirtelen váltást élnek meg a gyerekek a percre pontosan szabályozott rendszer után.

Gyakran tapasztalom, hogy kezdetben nem tudnak mit kezdeni a részben vagy teljesen strukturálatlan helyzettel.

A szabad alkotáshoz először ki kell alakulnia egy erős, biztonságos bizalmi kapcsolatnak. Kezdetben nehézséget okoz, hogy nem mindig kapnak pontos instrukciót arra, mit és hogyan csináljanak. Gyakran választhatnak a lehetőségek közül, vagy a kezdetben megadott instrukció után ők határozhatják meg a további irányt.

Az alkotás eszközeit, az anyagokat, esetenként a méretet is ők választhatják. Ilyenkor gyakran látom az arcukon a bizonytalanságot: „Jó lesz így?” Meglepődve néznek rám, amikor visszakérdezek: „Szerinted jó?” Amikor azt mondom: „Neked kell, hogy jó legyen. A tied.”, lassan elkezdenek tájékozódni a szabadságban, és kialakítják saját egyéni kereteiket, nézőpontjukat és szemléletüket.

Feladatommak tekintem, hogy rávezessem a gyerekeket arra, hogy lehet és kell saját határokat szabni, lehet másnak lenni. A másság nem nehézség, hanem lehetőség. A művészetben minden lehetőség.

Henriette Wadeson művészetterápiás megközelítése szerint a művészetterapeuták sokrétű ismeretekkel kell rendelkezzenek a különböző fejlődési elméletekről, hogy hatékonyak legyenek. Nézőpontja szerint az is fontos, hogy a művészetterapeuták élettapasztalataik alapján dolgozzák ki saját nézőpontjaikat és egyéni munkamódszereiket. Művészetterapeuta konduktorként hatékonyságomat a művészetterapeuta képzésnek, konduktori és pedagógiai ismereteimnek, valamint a művészettel nevelésben és a konduktív gyakorlatban szerzett tapasztalataimnak köszönhetem. Ezek nélkül nem tudnék a különböző sajátos nevelési igényekhez megfelelően alkalmazkodni (Wadeson, 1987).

IRODALOMJEGYZÉK

- Ábrahám I. – Gáti Á. (2017): Evészavar és személyiségzavar. In Személyiségzavarok: Klinikum és kutatás. Medicina Könyvkiadó, 213–246.
- Bábosik I. (2020): A konstruktív életvezetés pedagógiája és iskolája. Eötvös József Könyvkiadó.

- Fehér P. V. – Bakondi Z. (2024): A tudattalan testkép koncepciója és művészetterápiás vonatkozásai. L'Harmattan.
- Jung, C. G. (2019): Az archetipusok és a kollektív tudattalan. Scolar Kiadó.
- Kaimal, G. (2020): How Art Can Heal. *American Scientist*, 108(4), 228–231. <https://doi.org/10.1511/2020.108.4.228>
- Kiss V. (2021): Művészetterápia, művészettel nevelés, művészetalapú módszerek I–II. 1/2, 46–52.
- Malchiodi, C. A. (Szerk.) (2012): *Handbook of art therapy*. (2nd ed.)
- Trixler M. – Tényi T. – Gáti Á. (2000): A grafikus kifejezőmód szerepe pszichotikus betegek diagnózisában és terápiájában. 15(4), 479–482.
- Wadeson, H. (1980): *Art psychotherapy*. John Wiley & Sons, New York.
- Wadeson, H. (1987): *The dynamics of art therapy*. John Wiley & Sons, New York.
- Winnicott, D. W. (1999): *Játszás és valóság*. Animula.

A kézműves technikák komplex szerepe a tanítási gyakorlatban és a társadalmi integrációban: a papírmerítés mint pedagógiai és foglalkoztatási lehetőség

MASCHER RÓBERT

Oktató és kutatómunkám során különös figyelmet fordítottam azon kézműves technikák összegyűjtésére, amelyek ajánlottak a konduktív nevelésben részesülő gyermekek oktatására vagy a mozgássérüléssel élő felnőttek fejlesztése során. Időközben realizálódott, hogy az egyes technikákban további, egy életet meghatározó lehetőségek is rejlenek. Célom az egyik ilyen eljárás ismertetése, előzményekkel, jógyakorlat bemutatásával történő támogatása.

A Nemzeti Alaptanterv szerint már az alapfokú oktatás során fontos minél több anyag, anyagalakítás megtapasztaltatása. Az eljárások között a kézműves papírkészítés egy olyan technikai eljárás, amely egyedi eszköz-igénye okán nem terjedt el, viszont egyszerűségénél fogva a konduktív nevelés során különböző életkorokban is érdemes, ajánlott alkalmazni. Írásomban irodalomkutatás, megfigyelés és esettanulmány közlésével mutatom be, hogy a technika és tantárgypedagógiája (PAHTI-TDVI-703,704) kurzus keretén belül megtanult eljárást a hallgatóink miként adják át különféle korosztályú gyermekeknek, továbbá azt is, hogy általa akár a munka világához is el lehet juttatni neveltjeinket. Ez már túlmutat a konduktor-képzésen, de egy külföldi jógyakorlat segítségével a technika alkalmazásában rejlő lehetőség is ismertetésre kerül.

PÉLDÁK A KÉZMŰVES TECHNIKÁKBAN REJLŐ PEDAGÓGIAI LEHETŐSÉGEKRE

A kézművesség hatása a finommotoros és kognitív fejlődési területekre már régóta bizonyított. Az elmúlt években a világ minden pontján, különféle korosztályokat és technikákat a fókuszba állítva foglalkoztak a kérdéssel. Egy figyelemre méltó távolkeleti, indonéz pre-experimentális vizsgálat szerint a szövés statisztikailag bizonyítható módon jelentősen javította a fiatal gyermekek finommotorikáját. Megállapításuk hangsúlyozza, gyermekeinknek nem elég kizárólag a hagyományos rajzzal, esteleg vágással megvalósuló feladatokat adni. Az olyan kreatív kézműves tevékenységek, mint a szövés, hatékony alternatívát jelentenek a finommotoros képességek fejlesztésére. A kézműves tevékenységek során a gyermekek kis izmainak (ujjak, csukló) finom mozdulatai fontosak lesznek a mindennapi önellátásban és az íráskészséghez kialakulása során is. A papírszövés, mint tevékenység azért is ideális, mert a gyerekeknek koncentrálniuk kell, folyamatosan a szemükkel követni a lépéseket, tehát finommotorikus és percepciós készségeket fejleszt egyszerre. Az eredményeik azt mutatták, hogy a beavatkozás után a gyerekek finommotoros képességei jelentősen javultak: ügyesebbek lettek olyan feladatokban, mint vágás, hajtogatás, mintakövetés. (Kamaruddin et al., 2022)

A méltán népszerű szövés mellett az agyagozás hasznosságát is számos vizsgálat és gyakorlattal alátámasztott forrás dokumentálja. A mintázás (plasztikai feladat) erősíti az ujj- és kézizmokat, elősegíti a szenzoros tapasztalást, fejleszti a térbeli gondolkodást. Mindamellet, hogy jó érzelm kifejező és relaxáló tevékenység, támogatólag hat a tanulók szociális-érzelmi jólétére is. Paul Monroe a nebraskai Kearney Egyetemről vizsgálatában kifejezetten azokra a diákokra fókuszált, akiknek szükségük lehet különleges támogatásra a szociális és érzelmi fejlődés terén. Agyaggal, mint kreatív eszközzel alkotófoglalkozásokat valósított meg az érzelmek kifejezésére és a szociális kapcsolatépítésre.

A feltételezése szerint az ilyen „művészeti-kézműves” tevékenységek hozzájárulhatnak az önbizalom, valamint a társas interakciók erősítéséhez. Megfigyelhető volt, az agyaggal végzett foglalkozások során a diákok

gyakran megnyíltabbak lettek, saját ritmusban kreatívan dolgozhattak, ami csökkentette a stressz- vagy szorongásszintet. Az agyag szabad formálása lehetőséget adott a diákoknak, hogy döntéseket hozzanak, hibázzanak. A diákok közötti interakciók is pozitív irányba mozdultak el: több lehetőség nyílt a közös munkára, megosztásra, egymás alkotásainak felfedezésére, ami erősítette a társas kötődést.

Fontos megállapítása, hogy az ilyen – a papírmerítéshez is hasonló – tevékenységek során, amikor a tanuló elmélyül a munkában, örömet talál az alkotásban, kialakulhat a „flow” állapot, ami egyértelműen támogatja az érzelmi stabilitást is. (Monroe, 2022)

A PAPÍRMERÍTÉS KÉZMŰVES TECHNIKÁJA

A kézműves tevékenységek sorában a fent említetteknél kevésbé ismert, eddig kevésbé feldolgozott a papírmerítés, amely egy újabb lehetőség a fejlesztő munkában a pedagógusok, a konduktorok számára.

Az eljárás lényege, hogy a cellulózt tartalmazó papírpépből (ami lehet újrahasznosított papír is) merítő keret segítségével A4-es lapokat hozunk létre (Hartel, 2002). Az folyamat során a papírpépbe különféle anyagokat, virágokat, színes papírokat helyezhettünk el, kompozíciót hozhatunk létre, majd egy nagy határozott mozdulattal rézhálós kerettel merítjük a papírt a szárító felületre. Ezután ezt préseljük, száradni hagyjuk.

A középiskolákból kikerült hallgatóink közül csak kevesen találkoztak ezzel a nagyon egyszerű, kevés eszközt igénylő feladattal. A 2025. évi felmérésem szerint a hallgatók csupán 12 százaléka ismerte a papírmerítést. Ez az arány jóval kisebb, mint a gyapjúval végzett nemezelés ismertsége, azzal a hallgatók 45 százaléka találkozott már. Mindkét eljárást jellemzően korai gyermekkorban, főként a nyári táborozásokon, tehát nem iskolai környezetben gyakorolták. A leendő konduktorok az iskola specializáció technika és tantárgypedagógiája kurzusának keretén belül sajátítják el, gyakorolják a technikát.

A PAK képzése során előfordul, a hallgatók, akik a tavaszi szemeszterben találkoznak először a technikával, már ősszel, a belső csoportos taní-

tási gyakorlat keretén belül (PAK-TPGY304) a mozgássérüléssel élő gyerekekkel együtt készítenek papírlapokat, akik nagy örömmel, lelkesedéssel végzik ezt a szokatlan feladatot. Az oktatás fontos eleme a fenntarthatóság tudatosítása, az újrahasznosítás meg tapasztalása. Az általuk hulladék-papírból áztatással létrehozott pép szürke, nem olyan, mint a papírgyárból érkező cellulóz, mivel a fénymásoló, illetve nyomdafesték beszürkíti. Az alapanyag előkészítése során az újrahasznosítandó papír kézzel történő tépkedése egyúttal fontos konduktív feladat is lehet. Már az alkotás elején markolják a meglehetősen furcsának tűnő alapanyagot, amiből a papírlapokat készíteni fogják.

Konduktorhallgatóink a csoportos tanítási gyakorlat (PAK-TPGY308) során időnként többségi iskolában, nagy létszámú, ép mozgású gyerekcsoportot megismertetnek a papírmerítéssel, ami elsősorban óraszervezés irányítás területén jelent kihívást. Ezek a gyermekek ugyanúgy örömmel készítenek lapokat és olyan íveket, amelyeket a következő technika órán dekorációs célra tudnak, vagy vizuális nevelés órán a festésre használni.

A papírmerítés technikáját nemcsak gyermekcsoportok körében alkalmazták, tanították eredményesen hallgatóink. Arra is volt példa, hogy a Pető András Karon működő felnőtt alkotócsoport tagjai számára tartottak foglalkozást. Rózsa Annamária szakdolgozatához kapcsolódóan egy különálló program keretén belül ismertette meg az önként jelentkező mozgássérüléssel élő felnőtteket az eljárással. A csoport tagjai virágok felhasználásával fehér cellulóz alapanyagból egyedi kompozíciókat merítettek.

A KÉZMŰVESSÉG MINT FOGLALKOZTATÁSI LEHETŐSÉG

A papírmerítés alkalmazásáról a fentiek alapján az lehet a benyomás, hogy egy nagyon egyszerű feladatról van szó, aminek során pépből papírlapok készülnek. A pedagógiai kutatások is többnyire csak ezen szemszögből taglalják a kézműves technikákat. Játékos ám egyben fejlesztő hatású alkotó foglalkozások, komolyabb, a felnőtt létre gyakorolt hatás nélkül. A foglalkozásterápia irodalmában viszont számos kutatást találunk, amely a más aspektusból taglalja a hasonló alkotófoglalkozásokat.

Julie Bissell és Zoe Mailloux például a mozgássérüléssel élő személyek foglalkozásterápiájával összefüggésben mind történeti, mind kortárs szempontból taglalták a kézműves tevékenységek szerepét. A szerzők bemutatták, hogy az Egyesült Államokban a kézműves munka az 1900-as évektől kezdve alapvető elem volt az „erkölcsi terápia” filozófiáján alapuló foglalkozásterápiában. A kosárfonás, bőr-, fém-, textil- és famunka az érintettek aktivitását, önbecsülését és társas részvételét segítette. A II. világháború után, a rehabilitáció orvosi irányultságának erősödésével, a kézművesség háttérbe szorult, és helyét inkább a fizikai gyakorlatok és a funkcionális tréning vették át. Tapasztalataik szerint a kézműves tevékenységek segíthetik a betegek fizikai, pszichológiai és szociális fejlődését, de a szakmán belül csökkent a bizalom e módszerek iránt, főként az elméleti háttér és az empirikus bizonyítékok hiánya miatt. A szerzők is arra ösztönöznek, hogy a kézművesség terápiás értékét újraértékeljék, tudományosan vizsgálják és ismét integrálják a foglalkozásterápia gyakorlatába, mivel ez a módszer egyedülálló módon egyesíti a testi aktivitást, a kognitív fejlődést és az emberi önkifejezést (Bissell, 1981).

A terápiás alkalmazáson túlmutatva sok helyen már megélhetést is biztosít a kézműves tevékenységek ismerete, gyakorlása. A kutatást végezve számtalan kezdeményezését találhatunk Magyarországon, és mint látható, a világ minden pontján. A következőkben két további országból származó szervezetet mutatok be, ahol a kézműves tevékenységnek a mozgássérüléssel élő személyek esetében is a mindennapok része.

Az első a németországi Münchenben működő Pfennigparade, amely alapítvány több tucat konduktív műhelyt működtet. A művészeti alkotóműhelyek mellett számos kézműves tevékenységet is biztosítanak a mozgássérüléssel élő emberek számára. A világszerte elterjedt textiles és kerámia tevékenységek mellett a legnagyobb sikerű termékeik az általuk előállított művészi igényű gyertyák és a kézműves szappanok.

A Pannonia Ösztöndíj program támogatásával 2025. május 13–17. között a Pető András Kar két munkatársával a helyszínen, az intézmény vendégeként tanulmányoztuk a nagymúltú szervezet szerteágazó tevékenységét. A Művészeti Kutatási Műhelyünk célja a fogyatékkal élő személyek hazai művészeti munkát folytató, alkotó tevékenységet végző szervezetei

után külföldi, hasonló profilú intézményekkel kutatási partnerkapcsolat kialakítása. Az eredményes kapcsolatfelvételnek köszönhetően betekinthettünk munkafolyamataikba, tapasztalatcserét végezhattunk a vezetőkkel, a munkát irányítókkal, közöttük magyar konduktorokkal is. A professzionálisan felépített és működő szervezettel kialakított nemzetközi kapcsolat további együttműködést alapoz meg, ugyanis találtunk olyan témaköröket – különösen a gyártás területén – ami további kutatást, konkrét tapasztalatok átvételét, esetleg együttműködést jelentheti majd.

Második példa az izgalmas, kuriózumszámba menő kezdeményezés, az izraeli a Tsad Kadima szervezet által alapított kézműves sörfőző üzem. Létrejöttét egy helyi vállalkozó által biztosított berendezés jelentette. A munka minden fázisát a mozgássérüléssel élő fiatalok végzik a palackmosástól a főzőberendezések működtetéséig, valamint az értékesítés is, amely jellemzően a helyi vásárokon, illetve saját boltban történik.

A PAPIRMERÍTÉS MINT MUNKALEHETŐSÉG

A kutatásom eredményeként bemutatom a példaértékű kezdeményezést, ahol a papírmerítésre is már mint foglalkoztatási lehetőségre tekintettek.

Az Artizan International elnevezésű brit szervezet, ugyanis Suzy Hard vezetésével Ecuadorban, illetve Peruban mozgássérüléssel élő, vállalkozó kedvű embereket kezdte el oktatni a papírkészítés technikájára. Több helyszínen, falvakban kínálják ezt a lehetőséget a jelentkezőknek. Az esetenként kerekesszékes emberek különféle méretű papírmerítő kerettel hoznak létre lapokat. Érdemes megemlíteni, hogy az újrahasznosítás mellett a helyi sajátosságokat is figyelembe veszik, így banánlevelek áztatásával, majd őrlésével is hoznak létre alapanyagot, amivel érdekes, egyedi ívek készülhetnek. A rendszer szándéka szerint a helyi fogyatékkal élő embereket megtanítják a technikára, ellátják alapvető eszközkészlettel. A papírmerítő keretekkel, megfelelő edényzettel otthonukban önállóan készíthetnek termékeket a helyi piacokon, vásárokon történő értékesítésre, ezáltal megélhetést, keresetkiegészítést biztosítva számukra. Az Artizan szervezet havi rendszerességgel vásárol üdvözlőlapokat, levélpapírokat.

Ezeket webshopjukban, valamint angliai saját bolthálózatukban értékesítik.

ÖSSZEGZÉS

Írásomban kutatásom eredményeként már működő példákon keresztül tártam fel a kézművességben, a papírmerítésben rejlő lehetőséget. Következtetésem szerint, egy, a hallgatók által a képzés során elsajátított technikát meg lehet ismertetni a konduktív nevelésben résztvevő kisiskolásokkal és felnőttekkel. Fontos eredmény, ha a jövő konduktorai a rájuk bízott a mozgássérüléssel élő fiatalokat segítik abban, hogy olyan lehetőségeket találjanak, ami esetleg a később megélhetésüket is biztosíthatja: egy alkotómunkát, ami örömet okozva tud számukra bevételt is teremteni.

IRODALOMJEGYZÉK

- Artizan International. Ecuador project. <https://www.artizaninternational.org/ecuador.html> (Letöltés dátuma: 2025. 11. 07.)
- Bissell, J., – Mailloux, Z. (1981): The use of crafts in occupational therapy for the physically disabled. *American Journal of Occupational Therapy*, 35(6), 369–374.
- Géczi J. – Laskai E. (2018): A kézművesség, mint kulturális örökség és nevelési lehetőség. ELTE https://www.eltereader.hu/media/2018/09/GECZI-LASKAI_Kezmuvesseg_READER.pdf (Letöltés dátuma: 2025. 11. 10.)
- Hartel T. (2002): Papírmerítés. Cser Kiadó, Bp.
- Kalmár P. (1980): A kétezer éves papír. Gondolat, Bp.
- Kamaruddin, I. – Abdul Azis, A. – Assabana, M. – Ismunandar, A. – Meilina, D. (2022): Improving early childhood fine motor development through weaving activities. *Journal of Childhood Development*, 2(1), 71–79.

- Kaplanidi, D. – Sismanidou, A. – Ziova, K. – Riggas, C. – Partarakis, N. (2025): The role of craft in special education: Insights from the CRAEFT program. *Heritage*, 8 (8), 303. <https://doi.org/10.3390/heritage8080303> (Letöltés dátuma: 2025. 11. 05.)
- Mascher R. (2019): Mozgássérültek kézművességgel a munka világában itthon és külföldön. In: Feketéné Szabó É. – Zsebe A. – Kollega Tarsoly I. (szerk.): A konduktív pedagógia kézikönyve. Több mint gyakorlat... SE PAK, Bp., 349–358.
- Monroe, P. (2022). Supporting students' social-emotional well-being using clay: An action research study. *Graduate Review*, 2(1), Article 3. University of Nebraska at Kearney. <https://openspaces.unk.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1039&context=grad-review> (Letöltés dátuma: 2025. 11. 07.)
- Nemzeti Alaptanterv. (2020), *Magyar Közlöny*, 2020. évi 17. szám, 1–434.
- Pfennigparade Foundation. (n.d.). Arbeit und Beschäftigung. <https://www.pfennigparade.de/arbeit/> (Letöltés dátuma: 2025. 11. 10.)
- Rózsa A. (2014): Kézműves tevékenységek hatásai mozgássérült felnőttekre. Szakdolgozat.
- Tsad Kadima. <https://www.tsadkadima.org.il/projects> (Letöltés dátuma: 2025. 11. 10.)

Mesealapú, képekre építő nyelvtani struktúrát fejlesztő hallás utáni szövegértés-intervenció protokollja konduktív nevelési környezetben: az első vizsgálatssorozat

PINTÉR HENRIETT – KAPCSÁNDY GABRIELLA –
MOLNÁR PÁL – GÁL FRANCISKA

A mese és a mesélés fejlesztő hatása a gyermekek nyelvi, kognitív és szociális fejlődésének egyik sarkalatos tényezője (Nagy, 2009; Vigotszkij, 1967). számos kutatás bizonyítja, hogy a hallás utáni meseértés a nyelvi megértés (Csépe, Ragó, 2021) és a nyelvtani szerkezetek elsajátításának alapját képezi (Pléh, 2014). A képekkel kísért mesék a figyelmi és nyelvi hálózatok integrálásával elősegíthetik a történetek pontosabb megértését (Hutton et al., 2019; Pintér et al., 2024). A konduktív nevelésben részesülő gyermekek körében ugyanakkor kevés empirikus adat áll rendelkezésre arról, hogyan alkalmazhatók a mese- és beszédalapú intervenciók a nyelvi megértés fejlesztésére. A nemzetközi tanulmányok a képekre és szemantikai relációkra épülő eljárásai (Tönsing, 2012; Tönsing et al., 2014; 2016) a hazai anyanyelv-pedagógiai kutatások számára is alkalmasak lehetnek olyan intervenciókutatások modellezésére, amelyeket sajátos nevelési igényű gyermekek számára terveztek, figyelembe véve az egyénfókuszú kísérleti eljárások nemzetközi kritériumait (lásd például WWC 2022). Jelen vizsgálat célja egy – mesealapú, képekre építő nyelvtani struktúrát fejlesztő – szövegértés-intervenció protokolljának kidolgozása és eljárásvalidálása konduktív nevelési környezetben. A kutatás alapját Tönsing (2012; Tönsing et al., 2014, 2016) eljárási protokollja és vizsgálati elrendezése képezi, mivel ezen modell szerint feltételezhetően megvalósítható hazai – konduktív nevelési – környezetben is a mese- és beszédintervenció. A kutatás elsődlegesen azt vizsgálja, milyen mértékben tartható be a protokoll a pedagógiai gyakorlatban, és mennyiben alkalmas a gyermekek nyelvi megértésének mérésére.

ELMÉLETI HÁTTÉR

A mese és a mesemondás hallás utáni megértése

A mesélés a szociális kompetencia spontán fejlesztője (Nagy, 2009), egyben szociokulturális nyelvi konstrukció (Vigotszkij, 1967): a mesélő és a mese befogadója közötti személyes kontaktusban alakul ki. Ugyanakkor a mesélés szocializációs hatása csak akkor teljesülhet, ha élményhez jut a mesét befogadó gyermek. Mesei élmény nélkül ugyanis a mesemondás szocializációs hatása nem teljesülhet, enélkül nem alakul ki az önkéntelen spontán befogadó tanulás (Nyitrai, 2009, 15.). A hallott szövegek megértésének egyik építkezési elve az, amikor a mesét befogadó gyermek a már meglévő tudását, tapasztalatait felhasználva jut el a megértésig: a jelentésteremtés folyamatát ilyenkor szoros összefonódásban segíti a mesehallgató gyermek előzetes tudása (Szabó, 2019; Zs. Sejtes, 2020), amire csak akkor tehet szert, ha naponta többször is mesélnek neki. A mesélő közeg hatására a mese műfaji struktúrája, kulturális mintái, sémái reprezentálódhatnak a gyermek elméjében (Bartlett, 1985; Pléh, 2019; Csépe, Ragó, 2021), amelyek mentális keretet adnak ahhoz, hogy a mesében megjelenő nyelvi elemeket, szavak közötti kapcsolatokat, szófordulatokat megőrizze (Pléh, 2014; Nyitrai, 2009). Például akkor, amikor a gyermek hallja az „Egyszer volt, hol nem volt...” mesekezdő formulát, azonnal tudja, hogy mesét fog hallani, mivel előtte már sok mesét mondtak neki (Szabó, 2019). A mesék ismétlése az összefüggő beszéd, valamint a szavak, szókapcsolatok közötti nyelvi relációk beépülését segítheti. A mesék gyakorisága és ismétlése mellett a történetmesélés módszere is befolyásolhatja a megértést: az élőszóban közvetített mesék során jobban bevonódnak a gyermekek a történetekbe, és a szókincsük is jobban emelkedhet (Lenhart et al., 2020). A mese iránti érdeklődése csökkenhet vagy elveszhet annak hosszú terjedelme, szövevényes történetvezetése miatt (Nyitrai, 2009). A mese befogadásának pszicholingvisztikai indokai is vannak: a túl sok szöveg vagy az abban megjelenő ismeretlen nyelvi elemek (például a bonyolult nyelvtani szerkezetek vagy ismeretlen szavak) túlterhelést okozhatnak a rövidtávú memóriában, ami miatt a szöveg információit a gyermek

nem vagy nehezen tudja tárolni. Ez azt jelenti, hogy a mesebefogadó gyermek nem érti a hallott szöveget (Pléh, 2014; Szabó, 2019, 86.). Műfaji szempontból az egyszerű állatmesék leggyakoribb szereplői (mint például a medve, a róka, a szamár) képekről, illusztrációkról jól felismerhetők. Fejlődéslélektani szempontból pedig az állatmesék a gyermeki világképet (Piaget, Inhelder, 2024) tükrözik amelyben az állatok beszélgetnek egymással, illetve az emberekhez hasonlóan gondolkodnak (Tarbay, 1999).

A mesékhez kapcsolódó képek segíthetik a gyermeket a megértésben (Nyitrai, 2009). Egyes kutatások szerint a hallott történetek közvetítése képekkel olyan agyi stimuláció, amely hozzájárulhat a történetek megértéséhez. A mesék képekkel kísért alkalmazásával ugyanis az agy figyelemi, nyelvi és vizuális hálózatai összekapcsolódnak, ily módon a vizuális ingerek támogatják a történetek nyelvi megértését (Hutton et al., 2019). Egy hazai vizsgálat szerint jobban teljesítettek azok a gyermekek a mese megértésében, akiknek képekkel is közvetítették a mesét (Pintér et al., 2024).

Az egyszerű nyelvtani struktúrák megértése a hallott mesékben

A mesékben a szavak, szókapcsolatok, szófordulatok elsajátítása mellett a mesét hallgató-befogadó gyermek egyszerű és bonyolultabb grammatikai szerkezeteket is megért. A főnév–ige (agent–action, cselekvő–cselekvés) olyan nyelvi univerzálé, amely minden nyelvben az első olyan szemantikai kapcsolat, ami a gyermek beszédében megjelenik (Borwn, 1973), észlelt tapasztalatokon keresztül képeződik le, és a „valaki/valami cselekszik” nyelvtani szerkezetre épül. Ebben a szakaszban a gyermek még nem a mondatok szabályait, hanem a szavak közötti kapcsolódásokat (szemantikai relációkat) sajátítja el: szenzomotoros szinten a dolgot és tulajdonságát, nyelvi szinten a főnevet (cselekvőt, agens) és az igét (cselekvést, action), majd az ezek közötti kapcsolatokat. Ez a nyelvi-fogalmi egységkezelés (Nagy, 2000) teszi lehetővé, hogy a gyermek a dolgokat, fogalmakat leválassza egymásról, újra összekapcsolhassa azokat, majd további fogalmi

hálókat építsen. A nyelvi egységépítkezésnek ez a jelensége a még a nyelvi hátrányokkal vagy szenzoros korlátokkal küzdő gyermekeknél is működik: képesek a szemantikai relációk főnév–ige (cselekvő–cselekvés) felismerésére. A nyelvi megértés ugyanis elsősorban a szavak jelentésén és a közöttük lévő viszonyok azonosításán alapul, és csak később épül rá a szó szerkezetek és a mondatok jelentéseinek felfogása (Bishop, 1982; 1983; Lukács et al., 2010; Gósy, 2022). Ebben a folyamatban a fogalmak viszonyait a nyelv szófaji és nyelvtani eszközei fejezik ki, amelyek mögött jelentésbeli egységek közötti kapcsolatok állnak (Pinker, 1984 megközelítése alapján Gervain, 2010). Ez is magyarázza, hogy a hallott mesék feldolgozásában a gyermek elsősorban a cselekvések, szereplők és a közöttük lévő viszonyok (relációk) értelmezésére támaszkodik, és nem a nyelvtani szerkezetekre (Nagy, 2009). A mesék narratív kontextusa ugyanis világosan kirajzolja a cselekvőket és cselekvése(i)ket, ezáltal a gyermek felismeri és gyakorolja a nyelvi viszonyok (relációk) szerveződését. Éppen ezért különösen alkalmas a mesék hallgatása ezeknek a nyelvi relációknak a fejlesztésére (Nyitrai, 2009).

A dolgok és fogalmak nyelvi összekapcsolásának jelenségét Tönsing (2012) vizsgálta központi idegrendszeri sérült gyermekek körében, akiknek a beszédkifejezése és a beszédmegértése súlyosan érintett volt. A kommunikációs mátrix stratégiát alkalmazó (augmentative and alternation communication) – képeken alapuló, grafikus szimbólum kombinációkra építő – kutatások kísérletileg is igazolták, hogy a cselekvő–cselekvés szemantikai relációk (például [a] fiú szalad/[a] kutya eszik) tanulási-gyakorlása IKT eszközön keresztül is (Tönsing et al., 2016) fejleszti a gyermek kételemű kombinációjának felismerését és a fogalmi egységek kombinációs készségét. A kommunikációs mátrix stratégia célzottan tanított kételemű kombinációi elősegítették a szemantikai mintázatok felismerését, valamint az új kombinációkra való általánosítást (Tönsing et al., 2014). Ez a tanulási folyamat párhuzamba állítható a tipikus nyelvfejlődés menetével, amelyben a szemantikai kapcsolatok felismerése megelőzi a grammatikai szabályok elsajátítását. A meseolvasás különösen hatékonynak bizonyult, mivel természetes kontextusban aktiválja a gyermek szemantikai viszonyérzékelését, hasonlóan ahhoz, ahogyan a tipikusan

fejlődő gyermek a hallott mesékből tanulja meg a cselekvő és a cselekvés közötti relációt (Tönsing, 2012).

Eljárásvalidáció

Jelen vizsgálatunkban a – gyógypedagógiai kutatásokban ismert – kevés elemszámú, egyénfókuszú kutatási elrendezést alkalmaztuk (lásd például Horner et al., 2005; összefoglalva Pintér, Molnár, 2020). Ez az eljárás szigorú lépések betartását várja el, amelynek legfontosabb célja a vizsgálatok megismételhetőségének biztosítása. Az eljárások érvényességének egyik meghatározó kritériuma az intervenció eljárásainak lépésenkénti leírása. Ezt az eljárási protokollt kellő részletességgel kell felvázolni és operatíván meghatározni ahhoz, hogy az intervenció megismétlését, annak kutatásból a gyakorlatba átültetését biztosítani lehessen (Hott et al., 2023). Az eredmények általánosításának függvénye pedig az, hogy a vizsgálatot több helyszínen megismételték-e (Hott et al., 2023; Horner et al., 2012).

A kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálatokban kritikus fontosságú az intervenció végrehajtásának betartása és a megbízható adatgyűjtés. Erre azért van szükség, hogy garantálja a kutató, más változó nem befolyásolhatja a függő változót (az intervencióba bevont gyermek viselkedésváltozását). Éppen ezért szükséges a független megfigyelők jelenléte, akik a garanciát adják a megfigyelt esemény valós körülményeiről. Az intervenció validálásának másik kritériuma a megfigyelők közötti egyezés, ami Cooper (et al., 2020) szerint annak összehasonlítása, hogy a két független megfigyelő milyen mértékben jelenti ugyanazon megfigyelt esemény értékeit (Cooper et al., 2012 idézi Hott et al., 2023, 53.). Jelen vizsgálatunkban a Cohen-kappa értékekkel dolgozunk (Landis, Koch, 1977).

Az eljárásvalidáció következő feltétele az eljárás hűsége, az eljárás betartása, ami azt a mértéket jelöli, hogy a kutató (és a szakember) milyen mértékben hajtotta végre az értékelési eljárásokat, valamint a protokoll szerint végezte-e el a foglalkozásokat (Smith et al., (2007 idézi Hott et al., 2023, 53.). Az eljárások hűségét ellenőrző listával méri, amely tartal-

mazza a vizsgálat körülményeinek betartását minden egyes foglalkozás alkalmával (lásd Lane et al., 2004).

Tönsing (2012) disszertációja explicit módon vizsgálta és dokumentálta az eljárásokat: az intervenció minden lépését pontosan és következetesen hajtották végre az előírt protokolljuk szerint. A gyermekek foglalkozásairól videófelvételek készültek, melyeket két független megfigyelő értékelt, így módon az intervenció a protokollnak megfelelően folyt le. Az eljárás-integritás értéke 90%-os volt, ami magas eljárás validitást jelzett. Ez az érték azért lényeges, mert az intervencióban a terapeuta viselkedése közvetlenül befolyásolhatja az eredményt. A beavatkozás érvényessége ugyanis csak akkor tartható fenn, ha az eljárás konzisztens. A disszertációban az eljárás validitás mérhető, dokumentált és magas szintű volt, így a kísérleti hatások megbízhatósága alátámasztottnak mondható. Tönsing (et al., 2014) második vizsgálatsorozatában ugyanazt az eljárást validációt alkalmazta: ellenőrző listák segítségével figyelték az intervenciók tényleges menetét, megfelel-e a tényleges protokollnak. A megfigyelők közötti egyezés ugyancsak magas volt (>90%), ami az eljárás validitás stabilitásának megerősítése mellett feltételezhetően a belső validitás kulcstényezőjeként is szolgált. Tönsing (et al., 2016) harmadik vizsgálatsorozatában az eljárási feltételek ekvivalensek voltak. Kiemelten kezelt minőségbiztosítási tényezőként tekinthető a protokoll minden elemének (például ellenőrző listák, megfigyelők biztosítása) betartása. A különböző helyszínek és más feltételek mellett is az azonos eljárásokkal szavatolták az eredmények érvényességét: ne módszertani, hanem tényleges tanulási hatásokat tükrözzön.

A KUTATÁS CÉLJA, KÉRDÉSEI

Jelen vizsgálatunk célja (1) a mese-és beszédintervenció eljárás konzisztenciájának és a protokoll betartásának vizsgálata, illetve (2) annak igazolása, hogy a meseértési feladat valóban a gyermekek nyelvi megértését méri.

1. A vizsgálatvezető szakember mennyire tartja be az egyes fázisokban a mese- és beszédintervenció protokollt?

2. Van-e különbség az eljárás-integritás pontosságában a gyakorlási fázis, az intervenciós fázis és az ismételt alapfázis között?
3. Hogyan változik a gyermek helyes válaszainak aránya az eljárás megtartásának függvényében?

MÓDSZER

Résztvevők

A kiválasztás szempontjai és előzményei

A vizsgálatba bevont két gyermek kiválasztását egy szakmai kollektíva döntötte el, akik javasoltak gyermekeket, kik lehetnek alkalmasak a jelen vizsgálatban. A bevonáshoz figyelembe vettük Dowden (1997) szempontjait, melyeket Tönsing (et al., 2012) vizsgálatában is alkalmazott: (1) képes legyen azonosítani a képeket, (2) a látása és a hallása funkcionálisan működjön, (3) képes legyen koncentrálni 10 percig. A jelen vizsgálat sorozat előtt egy évvel két gyermekkel kezdtük meg az előkészületi munkákat ezen szempontok szerinti kiválasztásban, akik közül az egyik gyermek szülőjével nem sikerült kapcsolatba lépni. A másik gyermekkel a kutatás egyik szakembere próbált kontaktust teremteni, de mivel semmiféle reakciót nem adott, így őt nem vontuk be a vizsgálatba. A következő évben – a jelen vizsgálat sorozatban – két olyan gyermeket javasolt a szakértői bizottság, akik egy osztályba jártak, alapozó 1. osztályba. A kiválasztást megelőzően konzultáltunk az iskola igazgatójával, szóban tájékoztattuk a beszédintervenció folyamatairól, illetve kézbe kapta papír alapon a beszédintervenció vizsgálati protokollját, mindezek alapján adott engedélyt a vizsgálatunk lefolytatásához. A megadott szempontok alapján javaslatokat is kértünk a vizsgálatba bevonható gyermekekről; két tanulót javasolt az alapozó 1. osztályból. Ezt követően áttekintettük a gyermek fejlődési lapját, és konzultáltunk a gyógypedagógusok vezetőjével, aki elfogadta az igazgató által javasolt két gyermeket. Javaslatot kértünk tőle, hogy ki legyen a vizsgálat lebonyolítója; olyan szakemberre volt szük-

ségünk, aki jól ismeri a két gyermeket és akivel a gyermekek szorongás és feszültség nélkül tudják elvégezni a feladatot. A két gyermek kiválasztását követően szülői beleegyező nyilatkozatot kértünk a gyermekek szüleitől, illetve mellékelünk számukra egy motivációs levelet is a foglalkozásról. A szülői beleegyező nyilatkozatok beszerzése után külön-külön szóban konzultáltunk a szülőkkel, és egyéb háttérinformációkat is megtudtunk a gyermekek érdeklődéséről is (pl. az egyik gyermek szeret focizni). A vizsgálat sorozat előtt a gyermekek két konduktor-tanítójával is konzultáltunk a gyermekek iskolai tanulásáról és beszéd kifejezéséről. Továbbá a kiválasztott gyermekeket hétről hétre megfigyelhettük iskolai gyakorlatok keretében is, ahol tapasztalható volt, hogy mindkét gyermek bevonható a feladatok elvégzésébe csoportosan, osztálytermi körülmények között (1. táblázat).

1. résztvevő

Az 1. résztvevő (A gyermek) 7,4 éves fiú, aki sajátos nevelési igényű, különleges bánásmódot igényel. Előkészítő 1. osztályba jár, konduktív nevelésben részesül. Osztálytermi körülmények között motivált feladathelyzetben, társaival együttműködő és segítőkész. A szókincse nehezen aktivizálódik, a szavak mondatba foglalása még lassú. Életkorának megfelelően ismeri a napszakokat, megkülönbözteti a testrészeket.

2. résztvevő

A 2. résztvevő (B gyermek) 8,1 éves kislány, aki születésétől kezdve 1 éves koráig korai konduktív pedagógiai fejlesztésben, majd ezt követően konduktív óvodai ellátásban részesült. Az alapozó 1. osztályába jár. Osztálytermi körülmények között nyugodt, érdeklődő gyermek, a figyelme felkelthető, de spontán elterelődik. A feladatvégzés során vigilanciája és tenacitása erőteljesen romlik.

1. TÁBLÁZAT. A vizsgálatban résztvevő gyermekek jellemzői (Forrás: fejlődési lapok)

Gyermek	Életkora, neme	Diagnózisa	Anyanyelve	WISC-IV	Kommunikációja	Nevelési ellátása
A	fiú 7,4 éves	BNO: F 82 A motoros funkciók speciális rendellenességei	magyar	–	Szókincse korának megfelelő. Sok hangképzési hibája van, beszéde nehezen érthető. Verseket, meséket szívesen hallgat.	Konduktív pedagógiai ellátásban részesül.
B	lány 8,1 éves	BNO: G 80 Generalizált hypotónia Q 92. 8 9-es triszómia Az autoszómák egyéb meghatározott triszómiái és részleges triszómiái F 80. 9 A beszéd és a nyelv fejlődésének nem meghatározott zavara	magyar	Vml: 91 Mml: 54 Pkl: 80 DTVP: téri orientáció síkban: alul-félül megfelelő, a jobb-bal irány bizonytalan, a színelak nagyság megfelelő.	Beszéde tartalmilag adekvát, alakilag hibás. Egyszerű mondatokban fogalmaz. maz.	Születésétől 1 éves koráig korai konduktív nevelés, iskolai logopédiai fejlesztés

ELJÁRÁSOK

Kutatásetikai kritériumok

A kutatás lefolytatását a Semmelweis Egyetem Pető András Kar Tudományos és Kutatásetikai Bizottsága hagyta jóvá (engedélyszám: KEB/2023/049). Emellett az Egyetem Egységes Konduktív Pedagógiai Módszertani Intézményétől is jóváhagyást kaptunk. A titoktartási nyilatkozatot a kutatásetikai engedélyhez csatoltuk, valamint a szülőknek és az intézményvezetőknek is elküldtük. A vizsgálatba bevont gyermekek szülőjétől megkaptuk a szülői beleegyező nyilatkozatot arról is, hogy a gyermekekről videofelvételt készíthetünk. A két szülővel külön-külön szóban is konzultáltunk a vizsgálatról, illetve kézhez kaptak egy motivációs levelet, amely az ösztönzés mellett a vizsgálat lépéseiről is tájékoztatta őket.

A szakértői csoport

A vizsgálat sorozat előtt létrehoztunk két szakértői csoportot. Az első szakértői csoport a gyermekek számára a közvetített mesék kiválasztását véleményezte: javaslatokat tettek, mely mesék lehetnek alkalmasak a vizsgálatba bevont gyermekeknek. A második szakértői csoportot a kiválasztott gyermekek intézményében dolgozó szakemberek alkották, akik ismerték a gyermekeket: az iskola igazgatója, a gyógypedagógusok vezetője, a gyermekekkel foglalkozó logopédus, a vizsgálat vezetője, a két független megfigyelő és a kutatás konduktor végzettségű koordinátora. Az első alkalommal a szakértői csoportnak bemutattuk a vizsgálati protokollt aminek részei: (1) a feladatvégzés folyamata az egyes fázisokban, (2) az öt mese, (3) a meséléshez rendelt instrukciók, (4) a független megfigyelők feladatai, (5) az értékelőlapok, valamint (6) a módszerek integritását tartalmazó táblázat.

A második alkalommal a gyermekekkel foglalkozó szakember (logopédus), a kutatási koordinátor és a két megfigyelő volt jelen, ahol meg-

beszéltük a kiválasztott öt meséhez kapcsolódó lépéseket. A mesék sorrendjét randomizált módon döntöttük el, valamint közösen meghatároztuk a vizsgálatok felvételének időpontjait.

Az adatfelvétel

A 2. táblázatban rögzítettük a fázisonkénti adatok felvétele mellett a mesék címét. A grammatikai struktúrák méréséhez négy alkalommal vettük fel a TROG-H tesztet: a bemeneti szakaszban, az alapfázis végén, az intervenciós fázis végén és a kimeneti szakaszban, az ellenőrzési fázis végén. A négy tesztet ugyanott vettük fel, ahol a többi foglalkozást is lefolytatunk, a gyermekek egyéni foglalkoztató szobájában. A teszteket a gyermekekkel foglalkozó szakember vette fel mind a négy alkalommal. A TROG-H tesztek felvételét is rögzítettük videokamerán keresztül. A gyakorlási és az intervenciós fázis alkalmainak időpontjait a megbeszéltek szerint tudtuk teljesíteni, mindig a gyermek egyéni foglalkozásának idejében. Az ismétlési fázisban alkalmazkodtunk a gyermekekkel foglalkozó szakember egyéb szakmai elfoglaltságához, így a többi négy foglalkozást ugyanazon helyszínen ugyan, de nem hetente egyszer, hanem naponta és kétnaponta vettük fel, váltakozó időpontokban: a 10. és a 11. foglalkozás között egy napos, a 11. és a 12. között két napos, a 12. és a 13. között egy napos eltéréssel tartottuk a foglalkozásokat. Jelen tanulmányunkban a TROG-H tesztek eredményeivel nem foglalkozunk.

A foglalkozásokon a független megfigyelők négy alkalommal voltak jelen személyesen: az alapfázis 1. foglalkozásán, az intervenciós fázis 1. és 2. foglalkozásán, illetve az ellenőrző fázis 1. foglalkozásán. A független megfigyelők egymással nem egyeztettek az egyes fázisokban, hanem megkapták a videofelvételt, és az elemzés szempontjainak megfelelően elkészítették az elemzéseket. Az elemzések a következő szempontokat tartalmazták: a gyermek viselkedése a mesemondás során, a képek rámutatása közbeni reakciók.

2. TÁBLÁZAT. Az adatok felvétele

<i>Időpont</i>	<i>Óra,perc</i>	<i>Tevékenységek</i>	<i>Elvégzett feladatok</i>
2023. 02.28.		TROG-H	Igen
ALAPFÁZIS (A)			
2023.03.07.	15.00	A nyuszi, az őzike...	Igen
2023.03.14.	15.00	A két kicsi bocsk...	Igen
2023.03.21.	15.00	A medve és a macska	Igen
2023.03.28.	15.00	A nyúl, meg a teknős	Igen
2024.04.11.	15.00	A két számár	Igen
2023.04.18.	15.00	TROG-H	Igen
INTERVENCIÓS FÁZIS (B)			
2023. 04.25.	15.00	A nyuszi, az őzike...	Igen
		Megbeszélés	
2023. 05.02.	15.00	A medve és a macska	Igen
		Megbeszélés	
2023.05.09.	15.00	A nyúl, meg a teknős	Igen
		Megbeszélés	
2023. 05.16.	15.00	A két kicsi bocsk...	Igen
		Megbeszélés	
2023.05.17.	8.00	TROG-H	Igen
ALAPFÁZIS (A')			
2023.05. 22.	9.00	A nyuszi, az őzike, meg a répa	Igen
2023.05.23.	15.00	A két kicsi bocsk...	Igen
2023. 05.25.	8.00	A két számár	Igen
2023.05.26.	8.00	A nyúl, meg a teknős	Igen
	10.00	TROG-H	
2023. 06.23.		Megbeszélés	

MÉRŐESZKÖZÖK

Mérőeszközeink a következők: (1) a mese- és beszédintervenció protokoll, (2) az eljárás integritásának értékelősora, (3) a mesék és a hozzájuk kapcsolódó, szemantikai relációkat ábrázoló képek.

A mese- és beszédintervenció protokoll

A protokoll a foglalkozások lépéseit tartalmazza, melyeket három fázisra ütemeztünk: (1) gyakorlási fázis (öt foglalkozás), (2) intervenció fázis (négy foglalkozás), (3) ismétlési fázis (négy foglalkozás). A gyakorlási fázisban a gyermek elsajátítja a feladathelyzetet: elkezdődik a feladat (FK), a vizsgálatvezető megmutatja a képet és közli a kép szemantikai relációját [például a nyuszi – fut] (KM). Ezt követően a mese elhangzik (MM), majd fölteszi a kérdést a vizsgálatvezető [Melyik az a kép, amelyik a meséhez kapcsolódik?] (K), majd a kérdésre válaszol a gyermek (V). Ha arra a képre mutat, amin a meséhez kapcsolódó cselekvő–cselekvés szemantikai reláció jelenik meg, pozitív visszajelzést ad a vizsgálatvezető, bármelyik képre mutató esetén előremutató visszajelzést ad a gyermeknek [Ezen még gondolkodnod kell, később visszatérünk rá.]. Az intervenció fázisban a gyermek kétszer hallgatja meg a mesét egymást követően. Ezzel az volt a célunk, hogy biztosabb legyen a mese megértése, már másodszori hallgatásra. Az intervenció fázisban többszöri megerősítést is tett a vizsgálatvezető, amivel igyekezett fenntartani a mese iránti figyelmet. Ezt a buzdítási stratégiát Tönsing (2012) kutatásából adaptáltuk, akik eredményesen alkalmazták központi idegrendszeri sérült, nem beszélő gyermekeknél. Az intervenció fázisban a feladathelyzetet már tudja a gyermek: elkezdődik a feladat (FK), a mesét először elmondja a vizsgálatvezető (MM1), majd kis hatásszünet után elmondja még egyszer (MM2). Ezután mutatja meg a meséhez kapcsolódó képeket és mondja el az azokhoz a szemantikai relációkat a vizsgálatvezető (K). A válaszok variációi a következők: helyes válasz esetén pozitív visszajelzés, dicséret (D). Helytelen válasz

esetén: a kérdést újra felteszi a vizsgálatvezető (K), és kéri a gyermeket, hogy nézzen újra a képekre. Helyes válasz esetén: pozitív megerősítés (D), helytelen válasz esetén a mesét harmadszorra elmondja a vizsgálatvezető (MM3). Ha a gyermek a mesélés után helyes válaszol: pozitív megerősítést kap (D), ha ismét helytelenül válaszol, előremutató visszajelzéssel zárja a feladatot a vizsgálatvezető (EM). Az ismétlési fázisban ellenőrizzük, hogy a gyermek az intervenció fázisban alkalmazott másodszori vagy harmadszori mesélés után össze tudja-e kapcsolni a meséhez kapcsolódó megfelelő szemantikai relációt ábrázoló képet. Ebben a fázisban a feladat kezdése rutinszerű a gyermek számára (FK): először a mesét elmondja a vizsgálatvezető (MM), majd megmutatja a képet, hangosan közli a gyermeknek a szemantikai relációt (KM), majd fölteszi a kérdést (K). Végül a gyermek rámutat a képek közül valamelyikre. Ha a megfelelő szemantikai relációt ábrázoló képre mutat, pozitív megerősítést, dicséretet (D), ha a helytelen képet választja, előremutató visszajelzést kap a vizsgálatvezetőtől.

A mesék

A beszéd megértéséhez öt mesét választottunk ki, melynek szempontjai a következők: (1) 4 éves életkornak megfelelő legyen, (2) egyszerű, egy szálon futó történet legyen, (3) a gyermek számára ne tartalmazzon ismeretlen szavakat, (4) képpel jól illusztrálhatók legyenek. Az öt mesét 12 meséből választottuk, három szakember segítségével. Azt kértük tőlük, hogy szakmai vélemény formájában indokolják választásukat. A kiválasztott öt meséből három ugyanaz a mese volt, kettő eltért. Így a vizsgálatvezetővel is egyeztettünk a mesékről, akivel részletesen megbeszéltük a szempontok alapján a kiválasztás módját. Végül a két mesét is beletettük az öt mesebe. A meséket rövidítettük annak érdekében, hogy a történetre fókuszálhasson a gyermek, így mind az öt mese 12–15 mondatból áll.

A meséhez kapcsolódó szemantikai relációkat ábrázoló képek

Minden egyes meséhez négy 6×8 cm-es méretű képet kapcsoltunk, amelyeket a következő koncepciókból kiindulva terveztünk:

1. A TROG teszt D blokk szintje szerint kételemű kombinációk szerepeltek, melyek cselekvő–cselekvés szimbólumot ábrázoltak. A TROG teszt alkalmas arra, hogy a nyelvfeldolgozási zavarokkal küzdő gyermekek számára is képes legyen felmérni a grammatikai struktúrák megértését képek alapján, egyszerű rámutatással. Ezért volt szükség arra, hogy a teszt alapján állapítsuk meg a mesékhez kap-

**3. TÁBLÁZAT. A mesékhez kapcsolódó képek
és a szemantikai relációk kombinációi**

		K1	K2	K3	K4
		Csk+ Csvés	Csk+ NCsvés	NCsk+ Csvés	NCsk+ Ncsvés
A nyuszi, az őzike, meg a répa	M1	A nyuszi szalad.	Az őzike iszik.	A kutya szalad.	A kacsá úszik.
A két kicsi bocs, meg a róka	M2	Két bocs veszeke- dik.	Két róka eszik.	Két macska veszeke- dik.	Két nyúl fut .
A medve és a macska	M3	A medve alszik.	A macska egerészik.	A nyúl alszik.	A kutya eszik.
A nyúl, meg a teknős	M4	A teknős megy.	A nyúl fut.	Az orosz- lán pihen.	A kutya eszik.
A két szamár	M5	A szamár cipel.	A szamár ordít.	A teve cipel.	A macska néz.

Jelölések: K1;K2; K3; K4: a képek száma, Csk: cselekvő, Cskvés: cselekvés, NCsk: (a mesében) nem szereplő cselekvő, Ncsvés: (a mesében) nem megjelenő cselekvés

csolódóan a 4 éves szintnek megfelelően a kételemű szemantikai relációk kombinációit (3. táblázat).

2. A képekhez kapcsolódó cselekvő-cselekvés kombinációt Tönsing et al. (2014) és Nigam et al. (2006) kutatásaira alapoztuk.
3. Egy meséhez a négy kép variációi a következők voltak:
 - a) A mesében szerepel a cselekvő és a cselekvés.
 - b) A mesében szerepel a cselekvő, a cselekvés viszont nem.
 - c) A mesében szerepel a cselekvés, a cselekvő viszont nem.
 - d) A mesében nem szerepel sem a cselekvő, sem a cselekvés.

Az eljárás betartás ellenőrzőszora

A protokoll szerinti lépések betartásának ellenőrzéséhez egy mérősort szerkesztettünk, amelynek célja a vizsgálatok konzisztenciájának betar-

4. TÁBLÁZAT. Az eljárások betartásának ellenőrzőszora

Az eljárás menete	Igen	Nem	Megjegyzés
A vizsgálatvezető a résztvevővel szemben helyezkedik el úgy, hogy frontálisan lássa.			
A kamera a terem szögletében helyezkedik el, hogy a résztvevő cselekvése jól láthatóan rögzíthető legyen.			
A vizsgálatvezető biztosítja azt, hogy a résztvevő figyelme a történetre összpontosuljon.			
A vizsgálatvezető a mesemondás lépéseinek megfelelően olvassa el a történetet.			
A vizsgálatban részt vesz két szakember, aki rögzíti a történeteket.			
A vizsgálat időtartama 15 perc.			

tása, azaz megtudni, hogy a vizsgálat minden fázisában biztosítottak voltak-e a környezeti feltételek. A 4. táblázat szemlélteti az eljárások betartásának ellenőrzősorát.

Az eljárás integritásának szempontjai: (1) a szakember helyzete (a gyermekkel szemben, tartva a szemkontaktust), (2) a kamera helyzete (jól rögzíthetők legyenek a gyermek cselekvései), (3) a gyermek összpontosítása a történetre (a vizsgálatvezető biztosítja a gyermek figyelmét), (4) a mesemondás lépéseinek betartása (kivárások, hatásszünetek betartása, amivel segíti a gyermek összpontosítását), (5) a független értékelők jelenléte, és (6) a vizsgálat időtartama.

ADATELEMZÉSI ELJÁRÁSOK

A mese- és beszédintervenció protokoll fázisonkénti betartásának pontosságát tartalomelemzéssel végezzük. A két gyermek (A és B) foglalkozásait külön-külön elemezzük. Ehhez két elemzési módszert választunk: (1) a foglalkozások jegyzőkönyveinek elemzését és (2) a foglalkozások videóelemzését. Mindezeket fázisonként és foglalkozásonként elemezzük: a gyakorlási fázisban öt, az intervenció fázisban négy, és az ismétlési fázisban négy foglalkozást vetünk össze. Összehasonlítást végzünk a két független értékelő megfigyeléseivel és a videó felvételekkel: hogyan tartotta be a vizsgálatvezető a protokollt. A vizsgálati protokoll betartásának pontosságát számszerűsített adatokkal összegezzük: betartotta: igen (1 pont) /nem tartotta be (0 pont) – 0/1 dichotóm változóval mérjük, a protokolltól való eltéréseket %-osan mutatjuk ki.

Az eljárás integritás pontosságának ellenőrzése kvalitatív tartalomelemzést alkalmazunk: a független értékelők közvetlen megfigyelései az egyes foglalkozásokon (mit tapasztaltak a helyszíni megfigyelések során), illetve a videóelemzések után rögzített megfigyelések adatai alapján. Az eljárás integritás mérősorának szempontjai alapján a következő számszerűsített adatokkal dolgozunk: ha betartotta az eljárás szempontját: 1 pont, ha nem tartotta be: 0 pont – 0/1 dichotóm változóval mérjük. Az adatok tehát a következőkből adódnak össze: (1) A vizsgálatve-

zető helyzete (0/1); (2) Kamerabeállítás (0/1); (3) Mesére összpontosítás (0/1); (4) A mesélés lépései (0/1); (5) Független értékelők jelenléte (0/1); (6) A vizsgálat időtartama (0/1). Az eljárások szempontjait foglalkozásonként és fázisonként összegezzük. A gyakorlási fázisban foglalkozásonként ötöt, az intervenció fázisban foglalkozásonként négyet, plusz négyet, amennyiben a gyermek nem mutatott rá a helyes szemantikai relációt ábrázoló képre, az ismétlési fázisban négyet mérünk. Az integritás eljárástól való fázisonkénti eltéréseket számszerűsített adatokkal számoljuk.

A gyermek válaszait (a szemantikai relációt ábrázoló kép kiválasztását) a következőkben határozzuk meg: a képen a szemantikai reláció két elemet tartalmaz, aminek mindkét elemét vizsgálati egységnek tekintünk. A válaszok értékei: (1) ha a gyermek arra a képre mutat, amelyen a meséhez kapcsolódó cselekvő és a cselekvő is jelen van: cselekvő: 1 pont – cselekvés: 1 pont; (2) ha arra a képre mutat, amelyen a meséhez kapcsolódó cselekvő jelen van, de a cselekvés nem (eltér): cselekvő: 1 pont – cselekvés: 0 pont; (3) ha arra a képre mutat, amelyen a meséhez kapcsolódó cselekvés nem jelenik meg (eltér), de a cselekvés megjelenik: cselekvő: 0 pont – cselekvés: 1 pont; (4) ha arra a képre mutat, amelyen a meséhez sem a cselekvő, sem a cselekvés nem jelenik meg (mindkettő eltér): cselekvő: 0 pont – cselekvés: 0 pont. A szemantikai reláció két elemének értéke feltételezhetően megmutathatja, hogy a gyermek a hallott szövegből legalább az ágenst vagy az akciót ki tudja emelni, tehát azt, hogy a történetben konkrétan mi vagy ki az, aki cselekszik. Ily módon árnyaltabb lehet a gyermek válaszainak variációi, illetve az, hogy a két elemű kombináció egyikében vagy másikában megértésében. hogyan teljesített.

A különbségek megállapítását a helyes válaszok arányának összevetésében állapítjuk meg: fázisonként hogyan teljesített A és B gyermek: (1) a cselekvő+cselekvés arányai (2) a cselekvő arányai, (3) a cselekvés arányai, (4) a mesétől eltérő cselekvő és cselekvés (helytelen) válaszok arányai.

EREDMÉNYEK

A független megfigyelők jelenléte és a megfigyelők közötti egyezés eredményei

A megfigyelők közötti egyetértés, az összesített megfigyelők közötti egyezés 100% volt ($\text{Cohen-}\kappa=1,0$) mindkét gyermek teljesítményének megítélése esetében: a képre mutatót mindkét független megfigyelő ugyanúgy értékelte az A és a B gyermeknél is (Gál, Pintér, 2024). Ezek az eredmények a „tökéletes egyezés” kategóriába esnek (Landis, Koch, 1977), ami azt jelenti, hogy a mérési folyamat teljes mértékben megbízható és torzításmentes volt. Jelen vizsgálatunkat kellő fenntartásokkal kezeljük, így felmerülhet ezen torzításmentesség oka. Előfordulhat ugyanis a független megfigyelők elfoglaltsága vagy az ellenőrző lista kevésbé körültekintő és figyelmes kitöltése is. Éppen ezért szolgál tanulságként a kutatócsoport számára a független megfigyelők precíz, mindenre kiterjedő, alapos felkészítése. A független megfigyelők jelenléte a foglalkozások során nagy szórást mutat (lásd. 6. táblázat), ami ugyancsak kételyt ébreszthet a torzításmentesség megítélésében. Indokoltnak tekinthető a független megfigyelők minél nagyobb arányú jelenléte, ahogyan ez a What Works Cleaninghouse kézikönyv egyik kritériuma: az adatpontok legalább 20%-ára vonatkozóan értékelők közötti egyetértési adatokat kell gyűjteniük (WWC 2022, 107.).

A VIZSGÁLATI PROTOKOLL BETARTÁSÁNAK STABILITÁSA

A szakember az előre megírt, részletes protokoll alapján olvasta fel a mesét. A gyakorlási fázisban megfigyelhettük, hogy a protokollt betartva történt a vizsgálat. Az intervenciós fázisban az A gyermek a harmadik mesénél (A nyúl és a teknős) jó választ adott, ennek ellenére a szakember újra elolvasta a mesét. Ennél a történetnél a későbbiekben felmerült, hogy a „nyúl fut” és a „teknős megy” szemantikai relációk is helyesek. A gyermek először az egyik, majd a másik választ adta, mindkét alkalommal helyesen. A B gyermek esetében az intervenciós fázisoknál minden esetben

kimaradt, hogy a két mesélés után, ha helytelen választ ad a gyermek, akkor buzdítási szakasz jön: az eljárásprotokoll szerint ismét megkérdezi a szakember a gyermektől, melyik lehet helyes válasz. Az intervenciós fázisban a protokollban javasolt lenne pontosan leírni: a második olvasás után, ha a gyermek helytelen választ adott, akkor a képek a gyermekek előtt maradjanak vagy össze kell-e szedni a képeket. Mindkét gyermeknél az ismételt fázisban a szakember először a képeket mutatja meg, a protokollban viszont a mesélés az első lépés. Megfontolandó lenne a mesemondás előtt megmutatni a gyerekeknek a képeket az intervenciós fázisban is.

A vizsgálati protokoll betartásának stabilitását a foglalkozások számának átlagában adtuk meg, melyet az 5. táblázat szemléltet.

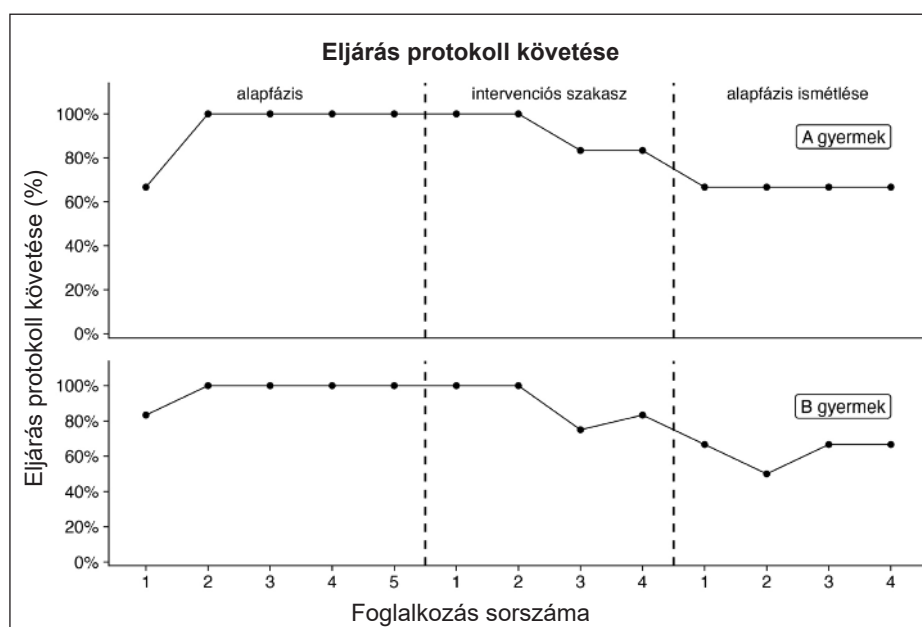
5. TÁBLÁZAT. Az eljárások betartásának eltérései a foglalkozások számának átlagában az A és a B gyermek között

Gyermek	Fázisok	Foglalkozások száma	Eljárások betartása (%)	Sikeresség (Gyermek teljesítménye) (%)
A	Gyakorlási fázis	5	93,3	100
A	Intervenciós	4	91,7	100
A	Ismételt fázis	4	66,7	100
B	Gyakorlási fázis	5	96,7	20,0
B	Intervenciós fázis	4	89,6	25,0
B	Ismételt fázis	4	0,62	25,0

Az eredmények szerint az eljárási protokoll a gyakorlási fázisban 93,3%, az intervenciós fázisban 91,7%, az ismételt fázisban pedig 66,7% volt. Ez a mintázat enyhe csökkenést jelez az ismétlési fázisban, ami a folyamat természetes variációjával vagy külső környezeti hatásokkal magyarázható. Az eljárás betartás értéke 96,7%-ról 89,6%-ra csökkent, ami azt jelzi, hogy

bár a beavatkozás kivitelezése összességében magas minőségű volt, a teljesítményben nem mutatkozott érdemi változás.

Az 1. ábrán látható az eljárási protokoll betartásának követése. Az A és a B gyermek foglalkozásaiban történt eljárási protokolltól való eltéréseit fázisonként %-os arányban adtuk meg. A gyakorlási fázisban mind az A, mind a B gyermek esetében az első foglalkozás lépéseiben történt eltérés az eljárási protokollhoz képest (az A gyermeknél 61%-ban, a B gyermeknél 81%-ban volt egyezés az eljárási protokoll betartásában. Az intervenció fázisban az A és a B gyermeknél is volt eltérés a protokollhoz képest, mindkét esetben a harmadik és a negyedik foglalkozás esetében (az A gyermeknél 80%; a B gyermeknél 78% és 81% volt az eljárás protokoll szerinti betartása). Az ismételt fázisban csak a B gyermeknél volt tapasztalható mind a négy foglalkozás során (az elsőben 62%-ban; a másodikban 55%-ban a harmadikban és a negyedikben 70%-ban teljesült az eljárások protokoll szerinti betartása).



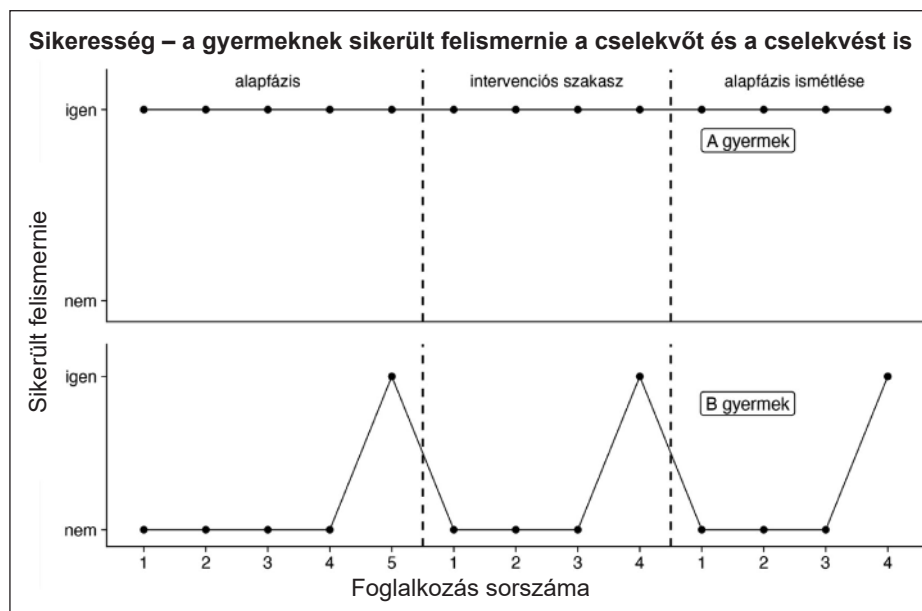
1. ÁBRA. Eltérések az eljárási protokolltól a foglalkozások során az A és a B gyermek esetében

AZ A ÉS A B GYERMEK TELJESÍTMÉNYE

Az A gyermek a vizsgálatssorozat összes foglalkozásán minden feladatot maximálisan (100%-osan) teljesített, fázistól függetlenül, ami egyben azt is jelenti, hogy az alapfázist követő intervenció fázisban sem mutatható ki értelemszerűen változás. Az intervenció tehát nem eredményezett további javulást. E teljesítmény mögött meghúzódó ok lehet feltételezhetően a plafonhatás (Parker, Hagan-Burke, 2007): a gyermeknek túl könnyű lehetett a mese és a szemantikai relációt ábrázoló kép kiválasztása, amelynek következtében az adatok elérték a mérési skála felső határát. Ebből adódóan megfontolandó a gyermekek beválogatásának pontosítása, melyeket diagnosztikus mérésekkel lehet ellenőrizni. Ezen felül pedig megfontolandó, hogy nagyobb kihívást jelentő feladattal látjuk el a gyermeket. A B gyermek esetében a teljesítmény alacsony szintről indult (20%-ról), és az intervenció során csak csekély mértékben nőtt (25%-ra). Ez rendkívül ingadozó érték, ami szinte a véletlennek tekinthető. Az A és a B gyermek teljesítményét az 5. táblázatban rögzítettük.

A 2. ábra mutatja az A és a B gyermek teljesítményét. A mesélés után az A gyermek minden, meséhez kapcsolódó szemantikai relációt ábrázoló képet helyesen választott ki. A B gyermek esetében a gyakorlási fázis ötödik, az intervenció és az ismétlési fázis negyedik foglalkozásakor választotta ki a helyes képet, azokat is a harmadik mesélés után. Ennek valószínűsíthetően módszertani ok lehet, többek között a gyermek figyelmének fenntartására és ösztönzésére nagyobb nevelői ráhatás lenne a kívánatos.

A foglalkozások eljárásprotokoll szerinti betartása és a gyermekek teljesítménye között Az A gyermeknél a korreláció nem volt értelmezhető a konstans (változást nem mutató) teljesítmény miatt. A B gyermek esetében a kapcsolat elhanyagolható erősséget mutatott ($r = -0,02$, $p = 0,95$), ami nem mutat szignifikáns összefüggést az eljáráskövetés és a teljesítmény között.



2. ÁBRA. Az A és B gyermek teljesítménye a mesében megjelenő szemantikai relációt ábrázoló képek (cselekvő–cselekvés elemek szerinti bontásban)

AZ ELJÁRÁS BETARTÁS PONTOSSÁGÁNAK STABILITÁSA ÉS FÁZISONKÉNTI ELTÉRÉSE

Az eljárások betartása során minden esetben a protokollnak megfelelően helyezkedtek a vizsgálat résztvevői. A kamera minden esetben a pedagógust és a gyermeket is jól láthatóan rögzítette. A videóelemzések és a jegyzőkönyvek egyértelműsítik, hogy a gyerekek összpontosítottak a mesére, tartották a szemkontaktust a vizsgálatvezetővel és a képekre is fókuszáltak, amikor ez volt a feladat. A vizsgálatvezető a meseolvasás közben kitekinített a gyermekekre, a szemkontaktust felvette velük. A mesélés lépései az alapfázisban a protokoll szerint történtek. Az intervenciós fázisban a B gyermeknél a helytelen válasz után nem hangzott el az ismételt kérdésfeltevés, az ismételt alapfázis esetében pedig a képek mutatásával kezdődött a vizsgálat a mesélés helyett, tehát a fázislépéseket a vizsgálatvezető nem tartotta.

Az eljárások integritása során a független megfigyelők értékelései több esetben hiányoznak. A B gyermek intervenciós fázisban a 3. mesélés során a felvétel csak az utolsó mesélést mutatja. A gyakorlási fázis első foglalkozásán, az intervenció 4. mesélésén és ismételt alapfázisban nem készült jegyzőkönyv.

6. TÁBLÁZAT. Az eljárás betartások pontosságának arányai fázisonként az A és a B gyermek esetében

Gy	F	FMJ (%)	SZH (%)	MÖ (%)	MML (%)	KS (%)
A	GYF	80	100	100	100	80
A	IF	75	100	100	75	100
A	IsF	0	100	100	0	100
B	GYF	80	100	100	100	100
B	IF	71	100	100	71	100
B	IsF	0	100	100	0	75

Jelölések: Gy: Gyermek, F: fázis, A: A gyermek, B: B gyermek, GYF: gyakorlási fázis, IF: Intervenciós fázis, IsF: ismétlődő fázis FMJ: független megfigyelők jelenléte, SZH: szakember helyzete, MÖ: mesélésre összpontosítás, MML: mesemondás lépései, KS: képek sorrendje

A 6. táblázat az eljárások betartásának konzisztenciáját mutatja az A és a B gyermek esetében. Az ellenőrzősor szempontjainak foglalkozásonkénti átlagát vettük figyelembe, az eltéréseket %-os arányban közöljük. Az eljárásokban az ellenőrzősor két szempontja teljesült 100%-osan: a szakember minden egyes foglalkozás alatt a gyermekkel szemben helyezkedett el, és összpontosított a mesére. Nagy eltérések mutatkoztak a független megfigyelők jelenlétében, az ismétlési fázisban ugyanis nem voltak jelen, ami magyarázhatja a „tökéletes egyezést” a gyermekek teljesítményének megítélésében.

A GYERMEK HELYES VÁLASZAINAK ALAKULÁSA A PROTOKOLL BETARTÁSÁNAK FÜGGVÉNYÉBEN

A vizsgálati környezet nem befolyásolta az eljárást. Minden esetben egy megszokott, csendes, nyugodt helyiségben történt, a szakember minden esetben ugyanaz, a gyerekek által ismert személy volt. A szemantikai reláció két elemének értéke feltételezhetően megmutathatja, hogy a gyermek a hallott szövegből legalább a cselekvőt vagy a cselekvést ki tudja emelni, tehát azt, hogy a történetben konkrétan mi vagy ki az, aki cselekszik. Ily módon árnyaltabb lehet a gyermek válaszainak variációi, illetve az, a kételemű kombináció egyikében vagy másikában megértésében. hogyan teljesített. Az A gyermek a gyakorlási fázis során is mind a cselekvőt, mind a cselekvést pontosan határozta meg (az intervenció fázisban a vizsgálatvezető a helyes válasz ellenére újra olvassa a mesét). A B gyermek minden fázisban vagy cselekvőt, vagy a cselekvést felismerte. A gyakorlási fázisban egy esetben volt helyes a cselekvés és a cselekvő is, a Két számár című mese olvasása után. Az intervenció fázisban a harmadik mesélés után adott helyes választ a Nyúl meg a teknős mesénél és a második elmondás után a Két kicsi bocs történetnél. Az ismétlés fázisában ismét a Nyúl meg a teknős című mesénél volt helyes a képválasztás. Érdekes látni, hogy abban az esetben, amikor az alapfázisban a cselekvőt mondja helyesen, akkor az intervencióban a cselekvést és fordítva. A medve és a macska mesénél a macska egerészik relációt választja két alkalommal is, hiszen „az egérke hívott meg, nála jártam” szerepel a mesében. Az „egerészik” ige feltételezhetően nem a valós jelentéssel szerepel a gyermek szókincsében.

ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK

Tanulmányunkban egy mese- és beszédintervenció eljárásvalidációs folyamatát mutattuk be. Jelen vizsgálatunk az első vizsgálatssorozat volt, amelyben két konduktív nevelésben részesülő gyermek vett részt, akik logopédiai fejlesztésben is részesültek. Az intervenció eljárás validitás vizsgálá-

latát a nemzetközi kézikönyvek szerinti kritériumok betartása indokolta annak érdekében, hogy az intervenció megismételhető és általánosítható és pedagógiai gyakorlatba átvihető legyen.

Eredményeinkből megállapíthatjuk, hogy az eljárás az A és a B gyermek esetében magas szinten valósult meg, melyet igazolt az eljárások ellenőrzőszora szempontjainak betartása. A szakember minden foglalkozás alatt szemben helyezkedett el az A és a B gyermekkel, és minden esetben a mesére összpontosított. Ugyanakkor a független megfigyelők jelenléte a foglalkozások során kiemelten indokolt volna, amit alátámasztott a gyermekek teljesítményének megítélésében a független megfigyelők „tökéletes egyezése” és az ismételt alapfázisban a független megfigyelők jelenlétének a hiánya közötti ellentmondás, ami valószínűsíthetően az intervenciók torzítását is eredményezheti. Éppen ezért célszerű megfontolni Tönsing és munkatársai vizsgálatsorozatát, akik a független megfigyelőket minden egyes beavatkozás során alkalmazták. Vizsgálatsorozatunk validitásának erősségéhez azonban hozzájárultak az összes foglalkozás videófelvevétele és elemzése.

Az A és a B gyermek teljesítménye jelentősen eltért a foglalkozások alatt. Az A gyermek teljesítménye maximumát érte el, esetében a plafonhatás valószínűsíthető, ebből fakadóan az intervenció ebben a formájában az A gyermeknél nem volt alkalmas arra, hogy intervenciók hatását mutasson ki. Ez Parker és Hagan-Burke (2007) nyomán a mérőeszköz differenciáló képességének a hiányát jelezheti. A B gyermeknél pedig az alacsonyan kiinduló és stagnáló teljesítmény azt feltételezi, hogy a beavatkozás hatékonyságának pontosabb értékeléséhez nagyobb minta, hosszabb időtartam, illetve differenciáltabb teljesítménymérés lenne szükséges.

A KUTATÁS KORLÁTAI

A jelen vizsgálat az első sorozata a mese- és beszédintervenció protokoll kipróbálásának. A kutatás kevés elemszámú, egyénfókuszú kutatási elrendezésben valósult meg, eredményei nem általánosíthatók, csak és kizárólag a jelen vizsgálati helyzetre vonatkoztathatók. A két gyermek teljesítménye

közötti eltérések – az A gyermek esetében a plafonhatás, B gyermeknél a teljesítménystabilitás – azt jelzik, hogy az intervenció hatásának értékelése csak korlátozott mértékben lehetséges. További korlátot jelent a független megfigyelők részleges jelenléte, ami torzíthatta az eljárás validitás megítélését. A videófelvevételek ugyan biztosították az utólagos ellenőrzést, de nem pótolták teljes mértékben az élő megfigyelés hitelességét. A mérőeszközök (különösen a meseértési és szemantikai relációt mérő feladatok) érzékenysége is korlátozott lehetett a gyermekek közötti teljesítménykülönbségek kimutatására. A vizsgálat időtartama rövid volt, és nem tette lehetővé a hosszabb távú hatások követését. Ezek a tényezők arra utalnak, hogy a protokoll továbbfejlesztéséhez indokolt nagyobb mintával, több helyszínen zajló vizsgálatokkal, valamint standardizált mérőeszközökkel és részletesebb megfigyelői ellenőrzősorokkal tervezni a további vizsgálatokat.

A KUTATÁS PEDAGÓGIAI HASZNOSÍTHATÓSÁGA A KONDUKTÍV NEVELÉSBEN

A vizsgálat eredményei a konduktív nevelés számára több szempontból is iránymutatók. A mese- és beszédintervenció strukturált, ismétlődő, képekre építő formája jól illeszthető a konduktív nevelés gyakorlati foglalkozásainak rendszerébe, különösen az egyéni (logopédiai) és kiscsoportos fejlesztésekbe. Az eljárás támogatja a nyelvi megértést, a figyelem fenntartását és az önkéntelen tanulási folyamatokat, amelyek a konduktív nevelés kulcstényezői. A protokoll a pedagógusok számára modellként szolgálhat a szemantikai relációk (cselekvő–cselekvés kapcsolatok) tudatos fejlesztésére a mindennapi tanulási helyzetekben. A mesék és a vizuális támogatás kombinációja lehetőséget ad a nyelvi hátránnyal vagy szenzoros nehézségekkel küzdő gyermekek bevonására is. A konduktív nevelésben dolgozó szakemberek számára a jelen kutatás rávilágít a standardizált eljárásprotokoll jelentőségére, a független megfigyelők szerepére és az eljáráshűség dokumentálásának szükségességére. Végül, a jelen mese- és beszédintervenció továbbfejlesztése és szélesebb körű alkalmazása hozzájárulhat a kon-

duktív nevelés tudományos alapú intervenciók gyakorlatának erősítéséhez, valamint a kommunikációs és nyelvi fejlesztések mérhetőbbé tételéhez.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Köszönettel tartozunk Makk Ádámnak, Liptákné Papp Juditnak és Csúriné Németh Gabriellának, akik hozzájárultak a mese- és beszédintervenció lefolytatásához, a szülőknek, akik beleegyeztek abba, hogy a gyermekük részt vehessen a vizsgálatban, Kádas Csillának, aki a foglalkozásokat vezette, valamint Haga Orsolyának és Surányi Sárának, akik megfigyelőként részt vettek a vizsgálatssorozatban.

IRODALOMJEGYZÉK

- What Works Clearinghouse. (2022): Procedures handbook (Version 5.0). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Handbooks>
- Bartlett, F. C. (1985): Az emlékezés. Ford. Pléh Csaba. Gondolat, Bp.
- Cooper, J. O. – Heron, T. E. – Heward, W. L. (2020): Applied behavior analysis (3rd ed.). Pearson Education.
- Csépe V. – Ragó A. (2021): Versengés a jelentésért. Szöveg, kontextus és a kognitív sémák. In: Tolcsvai N. G. (szerk.): A szövegértés kérdései. Gondolat Kiadó, Budapest. 99–125. <https://real.mtak.hu/135719/1/Csepe-Rago2021Versengesajelentesert-konyvfejezet.pdf>
- Dowden P. (1997): Augmentative and alternative communication decision making for children with severely unintelligible speech. *Augmentative and Alternative Communication*, 13(1), 48–59. <http://dx.doi.org/10.1080/07434619712331277838>
- Gál F. – Pintér H. (2024): Nyelvfeldolgozási nehézségekkel küzdő gyermekek számára alkalmazható beszéd- és meseintervenció validitásvizsgálata. In: Bocsi Veronika, Csók Cintia (szerk.): XXIV. Országos

- Neveléstudományi Konferencia. Absztraktkötet. Oktatás és nevelés a társadalmi jóllét szolgálatában. A nevelés és az oktatás kihívásai a válságok korában, Debreceni Egyetem, 2024. október 24–26. https://onk2024.hu/doc/absztraktkotet_v8.pdf
- Gervain, J. – Mehler, J. (2010): Speech perception and language acquisition in the first year of life. *Annual review of psychology*, 61(1), 191–218. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100408>
- Gósy M. (2022): Az anyanyelvi beszédészlelés és beszédmegértés egy meghatározó szakasza. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* (10)1. 8–22. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.1.8.22>
- 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://www.proquest.com/docview/201222049/fulltextPDF/A7ADC73B19BF4C27PQ/1?accountid=32048&sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Horner, R. H. – Swaminathan, H. – Sugai, G. – Smolkowski, K. (2012): Considerations for the systematic analysis and use of single-case design research. *Education and Treatment of Children*, 35(2), 269–290. <https://doi.org/10.1353/etc.2012.0011>
- Hott, B. L. – Flores, M. M. – Morano, S. – Randolph, K. M. – Peltier, C. (2023): Reviewing Manuscripts Reporting Findings From Single-Case Research Design Studies. *Learning Disability Quarterly*, 46(1). 47–58. <https://doi.org/10.1177/07319487221089616>
- Hutton, S. John – Dudley, Jonathan – Horowitz-Kraus, Tzipi – Dewitt, Tom – Holland, K. Scott (2019): Functional Connectivity of Attention, Visual, and Language Networks During Audio, Illustrated, and Animated Stories in Preschool-Age Children. *Brain Connectivity* 7: 580–592. <https://doi.org/10.1089/brain.2019.0679>
- Landis, J. R. – Koch, G. G. (1977): The measurement of observer agreement for categorical data. *biometrics*, 159–174.
- Lane, K. L. – Bocian, K. M. – McMillan, D. L. – Gresham, F. M. (2004): Treatment integrity: An essential but forgotten component of school-

- based interventions. *Preventing School Failure*, 48(1), 36–43. <https://doi.org/10.3200/PSFL.48.3.36-43>
- Lenhart, J. – Lenhard, W. – Vaahtoranta, E. – Suggate, S. (2020): More than words. Narrator engagement during storytelling increases children's word learning, story comprehension, and on-task behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 338–351. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.12.009>
- Lukács Ágnes – Leonard, Laurence B. – Kas, B. (2010): The Use of Noun Morphology by Children with Language Impairment: The Case of Hungarian. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 45/ 2, 145–161. <http://doi./10.3109/13682820902781060>
- Nagy J. (2000): Összefüggés-megértés. *Magyar Pedagógia*, 100(2), 141–185. https://misc.bibl.u-szeged.hu/13919/1/mp_2000_002_6256_141-185.pdf
- Nigam, R. – Schlosser, R. W. – Lloyd, L. L. (2006): Concomitant use of the matrix strategy and the mand-model procedure in teaching graphic symbol combinations. *Augmentative and Alternative Communication*, 22(3), 160–177.
- Nyitrai Á. (2009): A mese és a mesélés fejlesztő hatása. In: Nagy J. (szerk.): Fejlesztés mesékkel (Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves korban. Mozaik Kiadó, Szeged. 9–29.
- Parker, R. I. – Hagan-Burke, S. (2007): Median-based overlap analysis for single case data. A second study. *Behavior Modification*, 31(6), 919–936. <https://doi.org/10.1177/0145445507303452>
- Piaget, J. – Inhelder, B. (2024): *Gyermeklelektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pinker, S. (1984): *Language Learnability and Language Development*. Cambridge, MA, Harvard Univ. Press, New York.
- Pintér H. – Molnár P. (2021): Kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálatok a pedagógiában. *Tudomány és Hivatás*, (5)1 11–21. https://semmelweis.hu/pak/files/2021/06/Tudomány-és-Hivatás_2021_1.pdf#page=21
- Pintér H. – Szentgyörgyi N. – Gál F. (2024): Illusztrációval és illusztráció nélkül közvetített mese befogadásának validitásvizsgálata óvodások körében. 17(4) <https://doi.org/10.21030/anyp.2024.4.2>

- Pléh Cs. (2019): Két klasszikus konstruktív emlékezetelmélet mai relevanciája: Bartlett és Halbwachs. *Magyar Filozófiai Szemle*, 63(3), 11–44. <https://real.mtak.hu/152402/1/Pléh-Csaba-Két-klasszikus-konstruktív-emlékezetelmélet-mai-relevanciája-Bartlett-és-Halbwachs.pdf>
- Pléh Cs. (2014): A szövegek megértése és megjegyzése. In: Pléh Cs., Lukács, Á. (szerk.): *Pszicholingvisztika I. kötet*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 287–338.
- Smith, S. W. – Daunic, A. P. – Taylor, G. G. (2007): Treatment fidelity in applied educational research: Expanding the adoption and application of measures to ensure evidence-based practice. *Education & Treatment of Children*, 30(4), 121–134. <https://doi.org/10.1353/etc.2007.0033>
- Szabó É. (2019): A hallás utáni értés elméleti megközelítése és a hallás utáni értést fejlesztő stratégiák. A szövegértés mint tanulási képesség fejlesztése. In: Antalné Sz. Á., Gonda Zs., Major E., Rátz J., Szabó É. (2019): *A szövegértés mint tanulási képesség fejlesztése*. ELTE, Budapest. 81–97.
- Tarbay E. (1999): *Gyermekirodalomra vezérlő kalauz. A gyermek és ifjúsági irodalom történetének vezérlő iránytűje*. Szent István Társulat, Budapest.
- Tönsing, K. M. (2012): Using a matrix strategy to teach graphic symbol combinations to children with limited speech during shared storybook reading (Doctoral dissertation, University of Pretoria). <https://repository.up.ac.za/server/api/core/bitstreams/8c7002db-5c4f-43bc-8a47-0b322fa596b4/content>
- Tönsing, K. M. – Dada, S. – Alant, E. (2014): Teaching graphic symbol combinations to children with limited speech during shared story reading. *Augmentative and Alternative Communication*, 30(4), 279–297. <https://doi.org/10.3109/07434618.2014.965846>
- 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://doi.org/10.1007/s10882-015-9425-5>
- Vigotszkij, L. (1967): *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Zs. Sejtes Gy. (2020): Bottom-up/top-down?/Bottom-up és top-down!
Az olvasás-szövegértés pszicholingvisztikai megközelítése, lehetséges hatásai a fejlesztésre. In: Ludányi Zs., Jánk I., Domonkosi Á. (szerk.): A nyelv perspektívája az oktatásban. Líceum Kiadó, Eger. 83–95.
https://real.mtak.hu/119449/1/83_95_Sejtes.pdf

Mesén innen, mozgáson túl: A testnevelés mint híd az óvodai műveltségterületek között

SZILÁRD ZSUZSANNA

ABSZTRAKT

A testnevelés az óvodai nevelés egyik meghatározó műveltségterülete, amely a gyermek természetes mozgásigényére építve komplex módon járul hozzá a személyiség fejlődéséhez. A játékos mozgásos feladatok nem csupán a motoros képességek – koordináció, kondíció – fejlesztését szolgálják, hanem szoros kapcsolatban állnak a kognitív, szociális és érzelmi területekkel is. A nevelési programok hangsúlyozzák a műveltségterületek összekapcsolódását, valamint az integráció jelentőségét, amely lehetővé teszi, hogy ép és mozgássérült gyermekek közösen vegyenek részt aktívan a testnevelési tevékenységekben.

A tanulmány egy konkrét óvodai mozgás tevékenység példáján keresztül szemlélteti a testnevelés komplex hatásait. A kerettörténet egy erdei mese, ahol a gyerekek mesebeli fákká válnak, mozgásukkal utánozzák a fa növekedését és a szél hatását, majd az asztalos és a favágó munkáját kísérik végig. Az asztalos bútort szeretne készíteni, ezért először az erdőbe indul fát keresni. Ezután a favágó szerepébe bújva „kivágják” a fát, majd fatörzsként gurulnak végig a futószalagon. A hossz tengely körüli gurulással („fatörzsként gurulva”) vesznek részt a mesetörténetben. A vesztibuláris rendszer ingerlése révén fejlődik az egyensúlyérzék és a testtudat, miközben a szabályok betartása, a közös élmény és az együttműködés erősítik a szociális készségeket és a befogadást.

A foglalkozás során több műveltségterület is kapcsolódik egymással: a matematikai tartalmak (irányok, sorok, mennyiségek), a külső világ megismerése (testséma, test működése, eszközhasználat), az anyanyelvi nevelés

(szókincs, szövegértés), a vizuális nevelés (színek, formák, méretek), valamint a zenei terület (ritmus, ütem, tempó).

A testnevelés így nem elszigetelt fejlesztési terület, hanem integratív szemlélettel egyszerre szolgálja a gyermekek mozgásos, értelmi, érzelmi és szociális fejlődését, valamint az inkluzív nevelés megvalósulását.

BEVEZETÉS

Az oktatási rendszer egyik alapvető feladata, hogy a nevelési, oktatási és képzési folyamatok során közvetített ismeretek integrált, működőképes tudássá alakuljanak, amely minden gyermek számára hozzáférhető (Csányi, T. 2015, Pacheco at al., 2025). Kiemelt jelentőséggel bír, hogy ebben a folyamatban a sajátos nevelési igényű, kiemelten a mozgáskorlátozott tanulók is teljes jogú résztvevői legyenek a testnevelésnek, hiszen az adaptált, játékos mozgásos feladatok révén mérsékelhetők, sőt kedvező esetben előnynyé alakíthatók azok a kezdeti hátrányok, amelyekkel sokszor indulnak. Sportos példával élve: ne az öltözőből rajtoljanak, hanem a valódi rajtvonalhoz álljanak fel.

A testnevelés és a konduktív pedagógia egymást kiegészítve, szinergikus módon járulnak hozzá a gyermek motoros, kognitív és szociális kompetenciáinak fejlődéséhez, ezáltal támogatva a harmonikus személyiség kibontakozását. A 3–10 éves korosztályban a mozgásfejlesztés tudatos, életkori sajátosságokra épülő és differenciált szervezése különösen fontos, hiszen csak így biztosítható az eltérő fejlődési ütemekhez igazodó sikerélmény és a belső motiváció megerősítése. Mindezek eredményeként a testnevelés olyan közös élményteret hozhat létre, amely nemcsak az egészséges életmód iránti elköteleződést alapozza meg, hanem elősegíti a befogadó közösségi lét megtapasztalását is (Sáringerné, 2019, Weir at al., 2024).

Az emberi mozgás irányítását a központi idegrendszer biztosítja, amely a rendszeres fizikai aktivitás révén folyamatosan fejlődik és alkalmazkodik. A mozgás kiemelkedő szerepet játszik a gyermekek szellemi, szomatikus és pszichológiai fejlődésében, hiszen a testnevelési játékok nemcsak a fizikai

edzettséget erősítik, hanem hozzájárulnak a testi-lelki egyensúly megteremtéséhez is. A mindennapos mozgás tevékenység lehetőséget ad arra, hogy a szervezet a nyugalmi állapot meghaladásával megfelelő fizikai terhelést kapjon, ami hosszú távon az egészségi állapot fenntarthatóságát segíti elő (Pfau et al., 2018, Bucsy et al., 2022).

A testnevelés mozgásanyaga az életkori sajátosságok figyelembevételével, fokozatos terhelés mellett biztosít nagymennyiségű és magas minőségű ingert. Ez teremti meg az alapot a komplex mozgásformák helyes technikai kivitelezésének elsajátításához, valamint a mozgáskultúra fejlesztéséhez, amelynek központi eleme a testtudatosság és a mozgás örömeinek belsővé válása. A mozgásos tevékenységek emellett jelentős szerepet játszanak a kognitív funkciók – így a figyelem, az emlékezet, a problémamegoldás és a kreativitás – fejlődésében, ezáltal közvetlenül támogatják az iskolai teljesítményt és a sikeres társadalmi beilleszkedést (Rétsági et al., 2011, Christiansen et al., 2024). A mozgástanulás folyamatában az asszimiláció és az akkomodáció kölcsönhatása biztosítja a fejlődést: az előbbi a meglévő mozgáskészletek új helyzetekben való alkalmazását, míg az utóbbi új mozgásformák létrehozását jelenti akkor, ha a meglévő készlet nem elegendő. Optimális esetben az ingergazdag környezet támogatja ezt a folyamatot, amely három fejlesztési szintben írható le: az alapmozgások elsajátítása, két szempont egyidejű alkalmazása, majd több szempont – például eszköz vagy társ bevonása – kombinálása.

Az óvodai mozgásos tevékenységek alapozó szerepet töltenek be abban, hogy a gyermekekből felnőttkorukban sportkedvelő, aktív életmódot folytató személyek váljanak, amely folyamat pedagógiai célja a széles mozgásműveltséggel rendelkező, magabiztos és aktív felnőtté válás meg alapozása. A mozgáskonceptiók megközelítés ennek során a funkcionális megértést helyezi előtérbe: a gyermek nem csupán végrehajtja a mozgásformát, hanem annak lényegét is megérti, ami hosszú távon a harmonikus személyiségfejlődést és az egészséges életmód kialakulását segíti (Jascenoka et al., 2018).

A 2011. évi CXCV. törvény a nappali rendszerű oktatásban előírja a kötelező testnevelést, kiegészítve délutáni sporttevékenységekkel vagy versenysporttal. A testnevelés célja a pszichomotoros képességek fejlesztése, a hosz-

szű távú testi-lelki fejlődés elősegítése, valamint a tanulók motivációjának növelése. A sportmozgások végrehajtása során a személyiség egészének fejlődése valósul meg, hozzájárulva az önálló életvitelhez és az integrációhoz (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 2011).

A 77/2025. (IV. 15.) Korm. rendelet (2025) jelentős változásokat vezetett be az Óvodai nevelés országos alapprogramjába, amelyek központi célja az óvoda és iskola közötti átmenet megerősítése, valamint a gyermekek életkori sajátosságainak figyelembevételével a nevelés tartalmi és szervezeti kereteinek korszerűsítése. A módosítás kiemeli a gyermekek egyéni szükségleteire épülő pedagógiai gyakorlat jelentőségét, az egészséges életmódra nevelést és a differenciált fejlesztést támogató tevékenységek alkalmazását. Az új alapprogram korszerűsíti a gyermekképet és az óvodaképet is, amely a gyermek sokszínűségére és egyediségére épül, elutasítva minden előítéletet és kirekesztést.

Az óvodai élet tevékenységi formái között a játék, a verselés, a mesélés, az ének, a zene és a vizuális tevékenységek mellett kiemelt helyet kap a mozgás, – a gyermek legtermészetesebb megnyilvánulási formája – amelynek mostantól mindennapos mozgás tevékenység a neve. A fogalom magába foglalja a spontán szabad játék során megjelenő mozgásos tevékenységeket, az irányított mozgásfejlesztést és a szervezett mozgásos programokat is, mindez a szabad játék keretében, a csoportszobában, a tornaszobában vagy a játszóudvaron egyaránt megvalósulhat. A cél az, hogy a gyermekek mozgásigénye minden nap kielégüljön, miközben fejlődik mozgáskoordinációjuk, kondicionális képességeik, valamint pozitív énképük, önkontrolljuk és szociális kompetenciáik. Az irányított mozgásos tevékenységek játékos formában fejlesztik az alapvető hely- és helyzetváltoztató mozgásokat, a finommotorikát, és szervesen kapcsolódnak az óvodai élet egyéb területeihez. A szervezett mozgásos programok – például a zenére és ritmusra végzett feladatok, népi játékok és táncok – komplex módon járulnak hozzá a pszichomotoros képességek, az érzelmi szabályozás, a szabálykövető társas viselkedés, az együttműködés és a kommunikáció fejlődéséhez. A rendelet hangsúlyozza, hogy a mozgás egyben a személyiségfejlődés és az egészséges életmód kialakulásának alapja. Ennek megfelelően az óvodapedagógus feladata, hogy mindennap biztosítsa

a mozgás lehetőségét a gyermekek számára, játékos, örömteli és érzelmi biztonságot nyújtó keretek között, igazodva az egyéni fejlettségi szinthez.

Az óvodai foglalkozások célja az iskolaérettség elérése. A 2025. szeptember 1-jén életbe lépett Óvodai Nevelés Országos Alapprogramban külön kiemelt szerepet kapnak az iskola-előkészítő fejlesztő pedagógiai tevékenységek, amelyek a gyermekek kognitív és szociális készségeit, valamint a későbbi iskolai sikerességet támogatják. A változások biztosítják, hogy a helyi óvodai programok összhangban legyenek az országos irányelvekkel, elősegítve a gyermekek egészséges, komplex fejlődését (Korm. rendelet, 2025).

A gyermeki fejlődést életkornak megfelelően határozzuk meg és nagyobb részben, az általában az idegrendszeri éretlenségnek köszönhető elmaradásokra fordítunk nagyobb hangsúlyt (kevésbé a tehetségekre) és törekszünk arra, hogy az iskolás kor eléréséhez szükséges szint mindenki számára meglegyen. (Gaálné et al., 2024).

A mai kor gyermekei a rengeteg szenzoros ingernek köszönhetően idegrendszeri túlterhelésben szenvednek, sajnos kevesebb ezekből a mozgásinger. Pedig a testnevelés is mozgásos ingerrel fejleszti a gyermekek alap képességeit és készségeit. De a nagy mennyiségű és minőségű ingerek hatására létrejövő rendellenes idegrendszeri működések életkori lemaradásokat, funkciózavarokat eredményezhetnek, ezek megjelennek a mozgáskivitelezésben is. Ezek orvoslására, megtámogatására a testnevelés mozgásanyaga és gyakran a terápiás jellegű mozgás lehet a gyógyír. (Gaálné, 2019).

A testnevelésben alkalmazott mozgásfeladatok alapját a *természetes mozgásformák* jelentik, amelyek ép idegrendszer esetén spontán módon, életkorhoz igazodva fejlődnek, ugyanakkor sérülés vagy idegrendszeri eltérés esetén tudatos irányítást igényelnek. A gyermekkori finommotoros és nagymozgások tudatos fejlesztése kiemelt jelentőségű, mivel ezek szoros összefüggést mutatnak az iskolai beválással, az írás- és olvasástanulás sikerességével, valamint a társas együttműködés képességének fejlődésével.

Az óvodai és kisiskolás korosztályban a testnevelési játékok biztosítják ezt a tudatos fejlesztést, mivel a gyermekek a különféle mozgásmintákat – mint a kúszás, mászás, egyensúlygyakorlatok vagy labdás készségek – játékos formában, élményszerűen sajátítják el. A differenciált, életkori és

képességszinthez igazított testnevelési feladatok révén minden gyermek – ép vagy sérült idegrendszerű – lehetőséget kap a motoros és kognitív készségek optimális szintjének elérésére, a személyiség harmonikus fejlődésére és az önbizalom megerősítésére Sáringerné, 2015, Roscoe at al., 2024).

A TESTNEVELÉS FELÉPÍTÉSE

A testnevelés órák/foglalkozások felépítése gondosan szervezett, jól strukturált egységekből áll, amelyek célja a gyermekek vagy résztvevők egészséges testi, motoros és pszichés fejlődésének biztosítása. A *bevezető rész* alapvető célja a szervezet fokozatos felkészítése a terhelésre. E szakaszban a gyakorlatok a főrészhez igazodnak, a gimnasztikai feladatok teljes testet bemelegítik, jellemzően fentről lefelé haladva, hangsúlyt kap a testtartás és a lábboltozat fejlesztése és tudatosítása járó-, és futófeladatokkal. A testnevelési játékokkal a gyermekek motiváltan és élményszerűen kapcsolódnak be a mozgásba. A *fő rész* a testnevelés legintenzívebb és legösszetettebb része, amely a foglalkozás körülbelül kétharmadát igényli. E szakaszban a gyakorlatok célja a motoros képességek komplex fejlesztése. A feladatok nehézsége fokozatosan növekvő kell legyen a fejlődéshez, lehetőséget biztosítva a differenciált teljesítésre és a gyermekek egyéni képességeihez való igazodásra. A *befejező rész* a szervezet lecsillapítását szolgálja testnevelési játékkal, majd a relaxáció/légzőgyakorlatok lehetőséget ad a pulzus normalizálására, az izmok ellazítására és a foglalkozás élményszerű lezárására (A. J. (Szerk.), 2022).

A MINDENNAPOS MOZGÁS TEVÉKENYSÉG, A TESTNEVELÉS FŐ RÉSZ MOZGÁSANYAGA

A fő rész mozgásanyagában a mozgás megszerettetése játékosan, a gyermekek mozgásfejlődésének megfelelően történik. A torna, az atlétika és a labdajátékok mozgásanyaga ma már nem sportági előkészítésként, hanem

a hely- és helyzetváltoztató, illetve manipulatív mozgáskészségek fejlesztésének változatos eszközeként jelenik meg, játékos keretben, a gyermekek mozgásélményét és fejlődését szolgálva.

Napjainkban a gyermekek mozgástanulatainak bővítése három nagy területen valósul meg. Az első a lokomotoros, vagyis helyváltoztató mozgáskészségek köre, amelybe a járások, a futások, az oldalazások, a szökdelések és szökkenések, az ugrások és érkezések, valamint a menekülés és üldözés különböző formái tartoznak. Ezek biztosítják a mozgáskoordináció alapját, és változatos játékhelyzetekben, feladathelyzetekben fejleszthetők a leg hatékonyabban.

A második nagy terület a stabilitási, vagyis helyzetváltoztató mozgáskészségek köre, amely az irányváltásokkal, kitámasztásokkal, lendítésekkel és körzésekkel, hajlításokkal és nyújtásokkal, fordulatokkal, tolásokkal és húzásokkal, emelésekkel, különböző testsúlymozgatásokkal és támaszhelyzetekkel, gurulásokkal és átfordulásokkal, dölésekkel és esésekkel, egyensúlyozásokkal, valamint függésekkel és lengésekkel valósul meg. Ezek a mozgások különösen fontosak a testtudat, a stabilitás és a biztonságos mozgás kialakításában.

A harmadik nagy terület a manipulatív, vagyis finommotoros mozgáskészségek köre. Ide sorolhatók az egy kézzel (bal/jobb), két kézzel végzett gurítások, a dobások és elkapások, a rúgások és labdaátvételek lábbal, az ütések kézzel vagy eszközzel, a labdavezetések kézzel és lábbal, valamint a labda megállítása, átvétele és az egyéb eszközhasználati formák. Ezek a készségek különösen alkalmasak arra, hogy játékos helyzetekben társakkal és különféle eszközökkel gyakorolva fejlesszék a koordinációt, a figyelmet és az együttműködést.

AZ ÓVODAI TESTNEVELÉSI JÁTÉKOK SZEREPE

Az óvodai testnevelés egyik legfontosabb sajátossága, hogy a mozgásfejlesztés játékos keretek között valósul meg. A játék az óvodás gyermek legfőbb tevékenységi formája, ezért a testnevelés (mozgás) mozgásanyagának feldolgozása is akkor a legeredményesebb, ha a gyermekek a különféle moz-

gásos feladatokat játéktevékenységekbe ágyazva, élményszerűen tapasztalhatják meg.

A *szerepjátékok* a gyermek fantáziavilágára és utánzó tevékenységére építve ösztönzik a mozgásformák elsajátítását. Az 5–10 éves korosztályban a mozgásos tanulás kiegészül a szabályjátékokkal, amelyek a szabálykövetés, az önfegyelem és a fair play alapjainak kialakítását szolgálják. Ide tartoznak az egyszerű, majd nehezebb *fogójátékok*, az állandó fogóval, csoportos vagy körfogó formában, valamint a különféle egyéni vagy csoportos versengések. A *sor- és váltóversenyek* nemcsak a gyorsaságot, a reakciókészséget és a koordinációt fejlesztik, hanem a közösségi élményt és a társas motivációt is erősítik. A *küzdőjátékok* a testi ügyességet és az erőnlétet fejlesztik, miközben a gyermekek megtanulják az önkontrollt, a szabályozott versengést és a társ tiszteletét. A *labdajátékok* – mint a labdafogás, -megfogás, labdavezetés, dobás- és gurítás, feldobás-elkapás – egyszerre fejlesztik a finom- és nagymozgások összehangolását, a koncentrációt, a csapatmunkát és a szabálytudatot. A *népi játékok* beépítése hozzájárul a hagyományörzéshez, a kulturális identitás formálásához és a közösségi élmények gazdagításához (Gergely, I., 2013, Csányi at al., 2014).

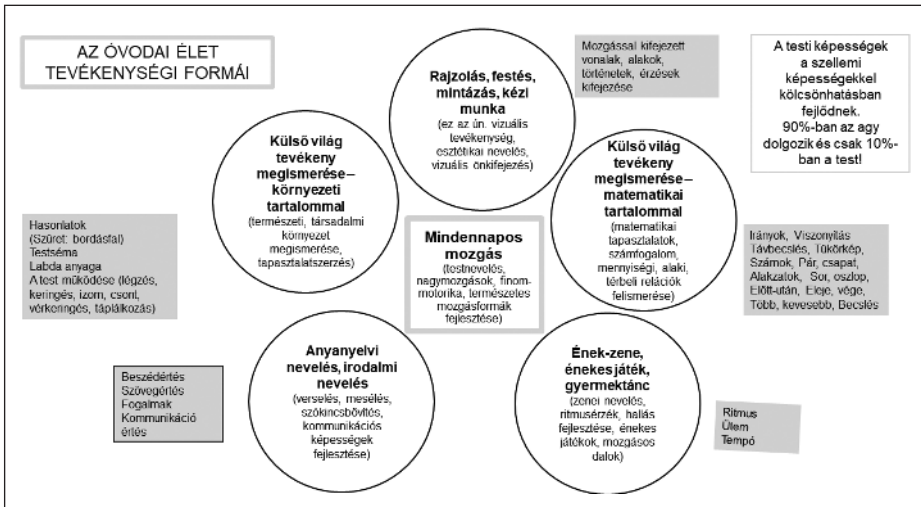
A TESTNEVELÉS ÉS A TÖBBI MŰVELTSÉGTERÜLET KÖZÖTTI SZOROS KAPCSOLAT

A gyermek fejlődése során a testi és szellemi képességek szoros kölcsönhatásban fejlődnek, hiszen a mozgás nem csupán a fizikai teljesítmény alapja, hanem a kognitív funkciók, a tanulási készségek és a társas kompetenciák fejlődésére is jelentős hatást gyakorol. Kutatások szerint a mozgás során az agy aktivitása jóval nagyobb, mint a testé: körülbelül 90%-ban az agy, mindössze 10%-ban a test dolgozik. Ez alátámasztja, hogy a testnevelés során végzett nagymozgások, finommotorikus feladatok és a természetes mozgásformák tudatos fejlesztése kiemelt szerepet tölt be a gyermekek egészséges testi és pszichés fejlődésében, miközben szoros kapcsolatban áll a különböző műveltségterületekkel. A mozgás, amely magában foglalja a nagymozgások, finommotorikus készségek és a természetes mozgásformák

fejlesztését, nem csupán fizikai képességeket erősít, hanem hozzájárul a térbeli tájékozódás, a testséma és a koordináció kialakulásához. A nagymozgások – futás, ugrás, mászás – elősegítik az erő, állóképesség és mozgáskoordináció fejlődését, míg a finommotorikus tevékenységek, például a labdakezelés vagy eszközhasználat, a vizuális-motoros koordinációt és a kézügyességet fejlesztik. A természetes mozgásformák, mint a járás vagy a szabad játékok, a gyermekek érzékszervi tapasztalatszerzését és a környezet aktív megismerését támogatják.

A testnevelés közvetlenül kapcsolódik a *külső világ tevékeny megismeréséhez*, mind környezeti, mind matematikai tartalommal. A természeti és társadalmi környezet megismerése során a mozgásos tapasztalatok segítik a gyermekeket a természeti jelenségek és a társadalmi tevékenységek megértésében; például egy szüreti tevékenység a bordásfalon történő mozgással összekapcsolva élményszerűen mutatja be az életszakaszok és a természet ritmusát. A mozgás során tapasztalt testséma, a tárgyak, például a labda anyagának érzékelése, valamint a test működésének – légzés, keringés, izmok, csontok, vérkeringés és táplálkozás – megismerése hozzájárul a gyermeki test tudatosításához. Az *anyanyelvi neveléssel* való kapcsolat különösen a verselés, mondókázás és mesélés mozgással kombinált formáiban válik hangsúlyossá. A mozgásos tevékenységek elősegítik a beszédértés, a szókincs, a kommunikációs képességek és a szövegértés fejlődését, miközben a térbeli irányok és relációk (például „előtt–után”, „eleje–vége”) megértését is támogatják. A *matematikai nevelés* területén a testnevelés lehetőséget nyújt a mennyiségi, alaki és térbeli relációk érzékelésére és gyakorlati megtapasztalására. A mozgásos játékok, a sorok, oszlopok kialakítása, a távbecslés, valamint a számfogalom és az „egyes–többes” kategóriák mozgásban történő alkalmazása elősegítik a matematikai fogalmak megértését. A *vizuális művészeti neveléssel* való kapcsolat a mozgás során szerzett téri tapasztalatokra épül. A rajzolás, festés, mintázás és kézi munka során a gyermekek a mozgásban elsajátított irányokat, viszonyításokat és tükörképi viszonyokat tudják vizuális formában is kifejezni. A mozgás és a vizuális önkifejezés összekapcsolása elősegíti az esztétikai érzék, a kreativitás és a finommotorikus készségek fejlesztését. Az *ének-zenei nevelés* területén a testnevelés a ritmus, az ütem és a tempó érzékelését

és gyakorlását támogatja. Az énekes játékok és a gyermektánc a hallás fejlesztése mellett a mozgáskoordináció, a térbeli orientáció és az együttműködési készségek fejlesztésére is lehetőséget ad. A mozgás és a zene szoros integrációja tehát komplex módon fejleszti a gyermekek kognitív, érzelmi és motoros képességeit.



1. ÁBRA. A mindennapos mozgás integráló szerepe az óvodai tevékenységi formákban

Gyakorlati példa: Hossztengely körüli gurulás az óvodai testnevelésben

A testnevelés az óvodai nevelés komplex, többdimenziós része, amely nem önálló, izolált tevékenységként jelenik meg, hanem szoros kapcsolatban áll a különböző műveltségterületekkel. Olyan folyamat, amely egyszerre járul hozzá a gyermekek testi fejlődéséhez, miközben értelmi, érzelmi és szociális képességeiket is gazdagítja. A bemutatott foglalkozás központi eleme a hossztenegely körüli gurulás, amelyre a gyermekek korábbi alkalmakon különféle gurulások és forgások gyakorlásával készültek fel. A példán keresztül érzékeltethető, miként járulhat hozzá a testnevelés az íráskészség

és más tanulási folyamatokhoz kapcsolódó képességek fejlődéséhez, rávilágítva a mozgásnevelés széleskörű, interdiszciplináris jelentőségére.

Az óvodában a foglalkozások tervezése a heti téma köré épül. Ez a példa is illeszkedhet ehhez. A heti téma és az ahhoz kapcsolódó mozgástevékenység szorosan összekapcsolódik. A témához kapcsolódó részletes programot célszerű előre, a gyermekek bevonásával előkészíteni. Fontos azonban, hogy a testnevelési foglalkozás elsősorban a mozgásról szóljon, ezért a téma részletes megbeszélését ne ekkorra időzítsük. A foglalkozás során elég egy rövid ismertetés, amely a mozgásos feladatokat keretbe helyezi. A részleteket érdemes inkább a csoportszobában, a készülődés előtt vagy közben átbeszélni a gyermekekkel, hiszen ez nemcsak a ráhangolódást segíti, hanem biztosítja, hogy a foglalkozáson a figyelem a mozgásos élményekre összpontosuljon.

A konkrét példában a testnevelés foglalkozás kiemelt tevékenysége a hossz tengely körüli gurulás nagycsoportos gyermekeknek. A csoportos tevékenység előzménye korábbi foglalkozásokon történt különböző gurulások, forgások. A foglalkozáson megvalósulnak az „Általános – az Alapprogram szerinti – nevelési feladatok”, mint az egészséges életmód alakítása: mozgásigény kielégítése, egészséges életmód szokásainak kialakítása, harmonikus és összerendezett mozgás fejlődésének elősegítése; az érzelmi, az erkölcsi és az értékorientált közösségi nevelés: egymás testi épségére való odafigyelés, gyermeki magatartás alakítása felnőttek modell értékű viselkedése révén, érzelmi biztonságot nyújtó derűs légkör megteremtése; az anyanyelvi, értelmi fejlesztés és nevelés megvalósítása: szókincsbővítés, témához kapcsolódó kérdésekkel a gyermekek beszédaktivitásának fenntartása.

Minden tevékenységnek vannak konkrét koordinációs, kondicionális és kognitív céljai és feladatai.

Jelen esetben a *koordinációs* képességek, az egyensúlyérzék a vesztibuláris rendszer ingerlésével fejlődik a gurulásokkor. A kineztezés, a testtudat, a testrészek helyzetének tudatosítása a gurulás által. A téri orientáció, a térpercepcióra épülő funkciók fejlesztése, illetve a lateralizáció a lent, fent, oldalt, balra, jobbra történő feladatvégzés során fejlesztjük a gimnasztikai elemekkel, a hossz tengely körüli gurulással. A *kondicionális* ké-

pességek ez esetben a folyamatos guruláskor végzett tudatos feszes testhelyzet, illetve a játékok során fejlődik. A törzsizomzat, vállöv izomzatának *ereje* a mozgás indításához és kontrollálásához elengedhetetlen. A *gyorsaság* a gurulás a mozdulat ritmusától és dinamizmusától függ. Az *állóképesség* a feladat folyamatos ismétlésével valósulhat meg. A *kognitív* képességek a feladatok sorrendjének megjegyzésével, a tudatos és pontos feladatvégzéssel azok szabályos végrehajtásával fejlesztik a munkamemóriát. A játék közben, illetve a csoportalakítás, majd az adott csoportnak előírt feladatok pontos végrehajtásával a szabálytudat és az egymásra odafigyeléssel a szociális képességek fejlődnek.

A csoportos, kötött testnevelés tevékenység alatt a pedagógus a következő *módszereket* használja: bemutatás, bemutattatás, gyakorlás, ellenőrzés, hibajavítás, értékelés.

A gurulóátfordulás oktatásához szükséges a foglalkozás előtt a gyermekek létszámának megfelelően előkészíteni a szükséges *eszközöket*: tornaszőnyeg, közepes méretű gumilabdák, színes bóják, zsámoly.

A gyermekek megérkeznek a tornaszobába, tornaterembe és leülnek egymás mellé a padra. Az óvódás korosztálynál a padra leülésnél korosztálytól függően, de jellemzően csak azt kérjük a gyermekektől, hogy véletlenszerűen egymás mellé üljenek, felhívjuk a figyelmet a helyes ülésre (talpon a láb, egyenes hát), és hogy figyeljenek ránk. A pedagógus üdvözlí a gyermekeket, majd ismerteti a foglalkozás menetét a korosztályra jellemzően. A legjobb egy mesetörténetben, egy kerettörténetben megjeleníteni az oktatásra szánt anyagot. A gyermekek ennek alapján beleélik magukat a mesetörténetbe (Pintér, 2019) és szívesebben is végzik a feladatokat, még aktívabbak lesznek. Ebben az esetben a mesetörténet a következő. A fából bútor lesz: *„Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy szorgalmas asztalos. Nagyon szeretett szép bútorokat készíteni: asztalt, széket, ágyat. Tudta, hogy a fa a legjobb anyag, mert tartós, erős, és sokáig lehet használni. Egy nap úgy döntött, új bútort szeretne faragni. Ehhez azonban először jó fát kellett keresnie. Elindult hát az erdőbe, ahol sok-sok fa magasodott. Volt köztük vékony és vastag, magas és alacsony, fiatal és idős. Az asztalos figyelmesen nézte őket: vajon melyik a megfelelő fa? Olyan kellett, ami elég erős, jó minőségű és pont megfelelő vastagságú. Mikor megtalálta, hívta*

a favágót, aki óvatosan kivágta a fát. De ezzel még nem ért véget a munka! A nagy fatörzset elszállították a fáfeldolgozó üzembe. Ott a futószalagra tették, ahol a fa lassan végiggördült. Útközben megtisztították, feldarabolták, majd szép lapokra vágták. Ezeket a lapokat vitték tovább az asztalozhoz. Az asztalos boldogan fogadta a fát, és nekiállt dolgozni: fűrészelte, csiszolta, összeillesztette a darabokat. Így született meg a szép, új bútor, amely sokáig szolgálhatta majd a családokat. De az asztalos tudta, hogy vigyázni kell az erdőkre is. Ha mindig csak kivágnának a fákat, egyszer elfogynának, és a levegő is egyre szennyezettebb lenne. Ezért az erdész mindig elültetett egy-egy új facsemetét a kivágott fa helyére. Ezek a kis fák lassan növekedtek, és egyszer majd nagy, erős fák lettek belőlük. Némelyikből bútor készült, mások pedig az erdőben maradtak, hogy árnyékot adjanak, és tisztítsák a levegőt. Így mindenki jól járt: az asztalosnak volt miből bútort készíteni, az embereknek volt szép, tartós bútoruk, az erdő pedig mindig megújult.”

A mesetörténet ismertetése után a *bevezető* rész, a bemelegítés következik, amelyet egy *fogójátékkal* indítunk. A választott játék neve „Jégfogó”, ami a mesetörténetbe és a fő rész anyagához szorosan kapcsolódik és játékosan, de mégis tudatosan illeszkedik a foglalkozáshoz. A játék megkezdése előtt a szabályok ismertetése, a játék bemutatása és a balesetmegelőzés kiemelt jelentőségű, a próbajáték is jó ötlet, hogy meggyőződjünk róla, hogy a szabályokat mindenki megértette. Fontos hangsúlyozni, hogy a gyermekek ne lökjék fel egymást, kerüljék ki azokat, akik megálltak, és segítsék felszabadítani a társakat. A forgásos mozgás miatt előfordulhat szédülés, ezért erre is fel kell hívni a figyelmet.

A szabályok játékos, élményszerű verbális, vizuális és taktilis bemutatása hatékonyabb, például így: *„Az erdőben jár a jégkirálynő, és amelyik fát megérinti, az jéggé dermed. De a fák szeretnek hajladozni, így fel kell őket szabadítani! XY és ZW lesznek a jégkirálynők (vagy jégkirályok). Akit megfognak, az mozdulatlanul megáll, karjait magastartásban a füle mellé emeli. A társak egy teljes körbeforgatással szabadíthatják ki őt a jég fogságából. Fontos, hogy mindenki finoman érintse meg a társát, és azon pontosan egy teljes kört fordítson.”*

A játék lezárásaként a gyermekeket visszaültetjük a padra, ahol rövid pihenés közben értékelést kapnak. A visszajelzés nem lehet általános („na-

gyon ügyesek voltakot”), hanem célszerű a konkrét feladatra és az egyéni teljesítményre vonatkoztatni. Például: „*XY ügyesen betartottad a szabályokat*”, vagy „*Segítettetek egymásnak a jég fogságából kiszabadulni*”. A formatív értékelés célja a motiváció erősítése és a szabálytudat megerősítése.

A pedagógusnak következetesnek kell lennie a szabályok betartatásában és számonkérésében, ugyanakkor segítő, támogató jelenlétével (pl. kézfogással fut a gyermekkel, szóban bátorít, tekintetével irányít, szükség esetén közbeavatkozik) biztosítania kell a játék gördülékeny menetét. Ebben a játékban a fogók számának kijelölését mindig a csoportlétszám, a korosztályi sajátosságok, a képességek és a rendelkezésre álló tér határozzák meg. Ezáltal a játék rugalmasan igazítható a csoport aktuális igényeihez, megőrizve annak motiváló és fejlesztő jellegét.

Ezt követően a bevezetőrész *járó- és futófeladatokkal* folytatjuk. Ehhez a gyermekeket felállítjuk a padról és az előre kikészített bóják megkerülésével menetirányba fordulva végzik a feladatokat. A járófeladatokkal testtartás és lábboltozat javító feladatokat végeztetünk ezzel is segítjük a tudatos izomtónust, a test és a végtagok helyzetének harmonikus fejlődését. A futófeladatokkal a futástechnikát, a harmonikus, dinamikus mozgás tanítjuk futás közben tapsra irányváltoztatás, gyors–lassú futás, térdemeléssel, sarokemeléssel futás feladatokkal. A mesetörténet is megjelenhet: „*Az erdész sétál az erdőben, nézi melyik fát vágja ki. Jó magasra kell emelni a lábát, hogy ne botoljon meg, a rönköket, az árkokat át kell lépni, jó hosszú lépésekkel.*” A motiváció és a hibajavítás folyamatos. A pedagógus elhelyezkedése úgy történjen, hogy minden gyermeket lásson. Tehát vagy a körön kívül álljon, vagy a körben sétáljon ellenkezően a menetiránnyal, így folyamatosan tudja a hibákat javítani, illetve a jó mozgást megdicsérni.

A bevezetőrész harmadik része a *gimnasztika*, ami célja az izmok beemelegítése. Az egész csoport egyszerre végzi a feladatokat. Lehet játékos formában is, de lehet a hagyományos módon is. Az előző esetben akár a járó- és futófeladatok közben végezhetők megállással a gimnasztikai gyakorlatok, az utóbbi esetben pedig körben vagy egy sorban, vagy szétszórtan elhelyezkedve végzik a feladatokat. Minden esetben megköveteljük, hogy a gyermekek lássanak minket, a pontos kiindulópályát, a feladat pontos végrehajtását, és közben a folyamatos ellenőrzéssel segítjük

a gyermeket a feladatok sikeres és tudatos végzéséhez. Ha minden gyermek szembe áll velem, akkor tükörképben kell mutatni a feladatokat. A feladatok ismertetésénél használjuk a szakszavakat (pl. oldalsó középtartás), de a végrehajtás közben a játékos feladatadással végezhetik a feladatokat.

„Álljatok meg, forduljatok a kör közepe felé és álljatok vállszéles terpeszállásba, tedd csípőre a kezed. Először is megnézzük, hogy tőlünk jobbra és balra milyen fa áll. Csak a fejed fordítsd el! Először nézzetek jobbra, majd nézzetek balra. Nézzük meg még egyszer. Most pedig képzeljétek azt, hogy az erdőben nagy vihar tombol és a fa ágai csak úgy kavarodnak a nagy szélben. Álljatok kis terpeszállásba, nyújtsátok ki magastartásba a karotokat! Körözzetek a karjaitokkal előre, most pedig hátra is. Jól nyújtsátok ki a karotokat és jó nagy kört rajzoljatok le. Még nagyobb lett a szél, már nemcsak az ágak, de a fa törzse is hajladozik, hajoljatok előre, oldalra ti is, most vissza. Gyakorlat, elég.”

A bevezető rész végén a gyermekek üljenek vissza a padra egymás mellé. Ezzel rendet teremtünk, ha elfáradtak a gyermekek, kicsit pihenhetnek, ülve kevesebbet tudnak rendetlenkedni és a fő rész ismertetése, a terem berendezése is könnyebb.

A fő rész elején a termet berendezzük. Ezt lehet úgy, hogy a gyermekeket leültetjük és amíg a pedagógus kihelyezi az eszközöket (amit, ha megoldható tegyük ki már a foglalkozás elején a terem közepére és körülötte végezzük a bevezető részt, vagy a terem szélére és akkor csak be kell húzni), addig egyhelyben figyelik milyen eszközök kerülnek ki. Ha közben a pedagógus mondja, melyik eszközzel milyen feladat lesz, motiválja a gyermekeket, leköti a figyelmüket és fogalmakat, eszközök térbeli elhelyezkedéseit ismerik meg. De a terem berendezéséhez a gyermekeket is bevonhatjuk és ezzel a közösen végzett feladatokhoz, a pakoláshoz, előkészítéshez is szoktatjuk őket.

A terem berendezése után a gyermekeket a fő rész feladatainak elvégzésére kérjük. *„Gyertek a fakitermelő üzembe, ahol az asztalosok már várják a fatörzseket, hogy szép bútor legyen belőlük.”*

Ez esetben két gyakorlóhelyet állítottunk fel, ahol a hossz tengely körüli gurulást gyakorolják a gyermekek. A matracok elhelyezése párhuzam-

mos, a gyermekek a matrac mögé állnak fel, de még jobb, ha törökülésben leülnek egymás mögé. A tornaelemhez szükséges mozdulatokhoz rávezető gyakorlatokat végeztek a gyermekek. Ilyen volt a bemelegítő játékban a forgást. Két csoportot alakítunk ki és a gyermekek elhelyezkednek a számukra kijelölt helynél. A csoportalakítás többféle képen történhet. A mesetörténethez alakítva Asztalos, Favágó csoportnevet, vagy Diófa, Tölgyfa nevet adhatunk. *„Gyerekek, két csoportot fogunk alakítani, jegyezzétek meg, melyik fa nevét mondom nektek. Diófa – Tölgyfa. Ezekből a fákból igazán gyönyörű bútorokat lehet készíteni. Most kérem, hogy a diófák és a tölgyfák alkossanak párt és álljanak fel ennek a szőnyegek a végénél.”* A pedagógus sorban halad és minden gyermeknek megérinti a fejét és mondja a csoportját. Ezután felállnak az egyik csoport gyermekei és odamennek az egyik szőnyeghez és leülnek egymás mögé. Ezt követve a másik csoport is elfoglalja a helyét. Ha jól összeszokott csoportom van, alakíthatom képességek szerint is a csoportokat, de a gyermekekre is rábízhatom kit választanak. Ha tudatosan szeretném a csoportot választani (pl. tudom, hogy kiket nem szeretnék egy csoportba osztani, mert pl. csak rendetlenkednének, vagy zavarnák a másik munkáját, akkor már a csoportszobában kiosztom a csoportokra jellemző jelet és ebben az esetben csak megkérem, mindenki álljon a csoportjának megfelelő kiindulóhelyre. Az azonos képességű csoportoknak van előnye, csoportdinamikája, együtt a képességeiknek megfelelően tudnak haladni, illetve a pedagógus könnyebben tud segíteni azoknak, akiknek szükségük van arra. Hátránya, hogy a jobb képességűek kevésbé motiválják azokat, akiknek szükséges lenne. Fontos, hogy a pedagógus úgy helyezkedjen, hogy mindenkit lásson, ne legyen egyik csoportnak sem háttal. A képességek, korosztály szerinti vegyes csoportoknál húzóerő tud lenni a jobb mozgású gyermek a másiknak, de ezen gyermekeknek viszont lehet differenciált (nehezebb/több) feladatokat kell adni, hogy kellőképp elfáradjanak és motiváltak maradjanak.

Érdemes a feladatokat szóban (verbális) és bemutatással (vizuális), illetve szükség esetén fizikai segítséssel (taktilis) bemutatni, vagy bemutattatni. Akár kevésbé ügyes gyermekeket is felkérhetünk, vagy ha ő szeretné, választhatjuk. Amennyiben jól végzi el a feladatokat, nagy önbizalmat, sikerélményt ad neki. Ha eltéveszti a feladatot, fel lehet hívni a figyelmet pl.

a feladatban rejlő nehézségekre, vagy mire kell figyelni. A rossz bemutatás a pedagógus nem egyértelmű közlésének eredménye is lehet, tehát jó visszacsatolás a pedagógusnak. A gyermeket pozitív szavakkal érdemes biztatni és a hibás végrehajtást kijavíttatni vele. Így ő is sikerélménnyel fejezheti be a bemutatást.

A gyermekek felállnak az egyik szőnyeg mögött párban úgy, hogy a pár egyik fele lefekszik a szőnyegre, a másik mögé áll és átgörgeti a szőnyegen a társát. A szőnyeg végénél felállnak és a másik szőnyeghez átsétálnak és cserélnek. A második körnél fordítva fekszenek le, így a másik irányba fognak forogni. Ezt követően mindenki leül törökülésbe egymás mögé. Fel kell hívni a figyelmet a balesetmegelőzésre, illetve, hogy szédülni fognak, és az természetes.

„Mindenkinek megvan a párja? Most az erdészek átgurítják a fatörzseket a raktárból a gyárba. A párokból az egyikőtök feküdjön le a szőnyegre úgy, hogy a fejetek az ablakok felé nézzenek, kezeiteket tegyétek magastartásba, jól nyújtsátok ki. A törzsetek és a lábatok legyenek nyújtva, ez segít, hogy megtartsátok az egyenes irányt. Ti lesztek a fatörzsek. Társatok, az erdész pedig guggoljon le mellétek és két kézzel gurítson el benneteket a szőnyeg végéig. Majd visszafelé cseréljétek és guruljon a fatörzs a kiinduló oldalhoz. Ezt követően a másik oldalon legyen a fejetek, úgy gördüljétek és cserével ismételjétek meg a feladatot. Gyakorlat, rajta.”

Ha mindenki volt mind a két szerepben és két irányban elvégezte a feladatot akkor a gyermekeket a két szőnyeghez felállítjuk egymás mögé és itt most egyedül fogják a feladatot végezni. A helyes feladatvégzésre felhívjuk a figyelmet.

„Most pedig a fatörzsek a gyártósorra kerülnek, ott fogtok gurulni egyesével. Álljatok egy sorba és egymás után guruljatok lassan. Feszítsétek meg az izmaitokat, figyeljétek arra, hogy a karjaitokat tartsátok magastartásban, nyújtva és a csípőtök fordításával indítsátok a mozgást. Guruljatok végig a szőnyegen egyszer úgy, hogy a fejetek az ablakok irányában legyen, majd gyertek vissza a kiinduló oldalra és álljatok sorba és feküdjétek le úgy, hogy a fejetek az ajtó felé nézzen. Lehet lesznek olyan fatörzsek, akik nehezebben tudnak valamiért gördülni a futószalagon, vagy kicsit irányt tévesztenek, lehet le akarnak gurulni a szalagról, azt majd az erdész megigazítja.”

Nem mindenki tudja a feladatot pontosan elvégezni, ezért azoknak segíteni kell vagy szóban, vagy kiigazítja a pedagógus a testhelyzetet és segít a forgó mozgás kivitelezésében.

A kiindulól helyzet változtatásával lehet nehezíteni a feladatot (kartartás magastartásban, labda a kézben a láb között), illetve változatossá tenni a gyakorlást. Fontos a figyelem felhívása a helyes feladatvégzésre.

A változatos feladatvégzéshez újra alkossanak párt és kiindulól helyzetnek hanyattfekvés, egymás kezét fogják és így gurulnak együtt.

A feladatvégzés közben folyamatos visszajelzést adunk a gyermekeknek, dicséret, hibajavítás, biztatás. Differenciálást is alkalmazzuk, oly módon, hogy gyorsabban, lassabban, segítséggel, vagy önállóan végezheti a mozgást.

A fő rész végén a közös elpakolás következik, ami a rend és a fegyelem gyakorlását erősíti, valamint a gyermekeket a feladatok lezárásába is bevonja.

A *befejező részben* a szervezet lecsillapítására egy játékot játszanak és a mozgás tevékenységet relaxációval fejezzük be. Ebben az esetben érdekes fogójátékot választani. Az első játékhoz hasonló kijelölt fogó játékot játszunk. Kijelölünk 1-2 fogót és a többiek menekülnek. Akit megfognak, leguggol és facsemete lesz belőle.

„Gyertek, most, hogy mindenki bútor lett kérjük meg az erdészt, hogy ültessen új fákat, hogy amíg élnek a fák segítsék a levegő tisztaságát és majd, ha megnő, eltelik sok-sok év megint lehessen valamilyen bútort készíteni belőle. Akit megfognak guggoljon le, sarok legyen a talajon, a térdeket zárd össze és kulcsold át!”

A játék végén leültetjük a gyermekeket és a relaxációnál a gyermekek lefekszenek, becsukják a szemüket és a légzésre figyelnek.

„Gyertek ide a szőnyegekhez és feküdjete le a hátatokra. Csukjátok be a szemeteket és szívó be az orrodon keresztül a levegőt jó mélyre, majd a szádon és az orrodon keresztül fújd ki! Miközben a levegőt fújod ki, érezd, ahogy ellazulnak az izmaid és gondolatban idézd fel, milyen jó volt a gyártósornál és találd ki milyen bútor lettél. Nyújtózkodjatek egy nagyot, a lábatokkal lefelé, a karjaitokkal pedig jó magasan felfelé. Oldalra fordulva, oldalhelyezten keresztül üljete fel és mondd el milyen bútor lettél. Egészségetekre!”

ÖSSZEGZÉS – A FOGLALKOZÁS KOMPLEX HATÁSAI

A bemutatott óvodai testnevelési foglalkozás a gyermekek különböző képességeit átfogó módon fejleszti, miközben több műveltségterülethez is kapcsolódik. A szép és harmonikus mozgások kialakítása hosszú tanulási folyamat eredménye, amely folyamatos gyakorlást igényel, és nem mindig jár azonnali sikerélménnyel. Míg más műveltségterületeken – például rajzolás vagy kézműves tevékenység során – a gyermekek a tevékenység végén kézzelfogható produktummal találkozhatnak, a testnevelésben a fejlődés fokozatosan, hosszabb idő alatt válik láthatóvá. Bár bizonyos esetekben, például célbadobás vagy labdajáték során azonnali eredmény is tapasztalható, a motoros képességek fejlődése hosszú távú, türelmet igénylő folyamat mind a pedagógus, mind a gyermek részéről.

A testnevelés célja a mozdulatok és mozgásformák pontos kivitelezése, amely nem csupán a fizikai képességeket fejleszti, hanem kognitív, érzelmi, szociális és testi kompetenciákat is integráltan támogat. A foglalkozások során a gyermekek különböző képességei átfogó módon fejlődnek, miközben a testnevelés szoros kapcsolatban áll más műveltségterületekkel, így komplex személyiségfejlesztő hatással bír.

A foglalkozás során az egymás mellé ülés, a szabályos testhelyzet felvétele, valamint a rend és fegyelem gyakorlása a szociális készségeket és a testtudatot erősíti. A mesetörténet feldolgozása új fogalmakkal – például erdő, fa, törzs, lombkorona, asztalosmunka – ismerteti meg a gyermekeket, bővítve szókincsüket, fejlesztve szövegértésüket, emlékezetüket, valamint az összetett mondatok és igeidők használatát. A játékos mozgásos feladatok – forgás, futás, irányváltás, megállás, kikerülés, menekülés – fejlesztik a koordinációt, a helyzetfelismerést, a döntési képességeket, a ritmus- és ütemérzékét, valamint a harmonikus mozgás kivitelezését, miközben a szabályok betartása és a győzelem vagy veszítés elfogadása a szociális kompetenciákat erősíti.

A gimnasztikai gyakorlatok – kartartások, testhelyzetek, törzsmozgások – közben a figyelem és az együttműködés is fejlődik, és a szép mozgás iránti igény. A terem berendezésében, a csoportalakításban, valamint a párban és sorban végzett feladatokban a kreativitás, a problémamegoldó kész-

ség és a rendtartás erősödik. A forgások, gurulások és páros feladatok a vestibuláris rendszer stimulálásával javítják az egyensúlyérzékletet, a test-tudatot és a téri tájékozódást.

A mindennapos testnevelésben kiemelt jelentőségű, hogy a hangsúly ne a korlátokon, hanem a lehetőségeken legyen. A feladatokat úgy érdemes megtervezni és alakítani, hogy minden résztvevő számára siker-élményt biztosítsanak, hiszen némi kreativitással a mozgás valóban mindenki számára elérhetővé válhat. A motoros képességek és a mozgásfejlődés mélyebb ismerete elengedhetetlen a tudatos mozgásfejlesztéshez, hiszen ezek a képességek közvetlenül nem figyelhetők meg, csupán a mozgás minőségéből következtethetünk rájuk. Ez ráirányítja a figyelmet a megfigyelés, az elemzés és a fokozatosság fontosságára, amelyek a hatékony és élményszerű fejlesztés alapjai.

A foglalkozások komplex módon támogatják a gyermekek motoros, kognitív, érzelmi, szociális és környezeti kompetenciáinak fejlődését, elősegítik az inkluzív nevelést, valamint hozzájárulnak a fenntarthatósági és környezeti tudatosság erősítéséhez. A kerettörténetekre épülő játékos, mozgásos tevékenységek lehetővé teszik, hogy a gyermekek örömmel vegyenek részt a tanulásban, miközben fejlődnek, tapasztalatokat szereznek és új ismereteket sajátítanak el. Ez a szemlélet a testnevelést nemcsak fejlesztő, hanem valóban nevelő, élményt adó és személyiségformáló tevékenységgé emeli.

1. TÁBLÁZAT. A foglalkozások komplex műveltségterületi kapcsolatai

Műveltség-terület	Fejlesztett képességek / fogalmak	Kapcsolódó mozgás-forma / mozdulat
Játék	Szabálytudat, együttműködés, téri tájékozódás	Futás, irányváltás, forgás, megállás, menekülés, páros feladatok
Verselés, mesélés	Beszédértés, szövegértés, fogalmak, kommunikáció	Mozgás közbeni mese-utánzás, szerepjáték

1. TÁBLÁZAT folytatása

Ének, zene, gyermektánc	Ritmus, ütem, tempó	Gimnasztika, futás ritmusban, labdás játékok ritmusban, táncos mozdulatok
Rajzolás, kézi munka	Irányok, színek, formák, méretek	Eszközhasználat mozgásos játékokban (labda, babzsák, pad, zsámoly)
Mozgás	Motoros, pszichés, érzelmi, akarati, kognitív, szociális kompetenciák	Forgás, gurulás, egyensúlyozás, koordináció
A külső világ tevékeny megismerése	Testséma, anyagismeret, test működése, téri relációk, mennyiségi fogalmak	Aktív mozgásos feladatokban való tapasztalatszerzés
Konduktív foglalkozás	Testtartás, pontos mozgás, légzés	Padon ülés, gimnasztika, gurulás, relaxáció

IRODALOMJEGYZÉK

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. (2011).
- 32/2012. (X.8.) EMMI rendelet a sajátos nevelési igényű tanulók ellátásáról. (2012).
- Bucsy Gellértné – Katona Gy. – Szilva Zs. – Ambrus A. J. (2022): Az óvodai testnevelés gimnasztikai alapismeretei. Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar.
- Christiansen, L. B. Ekberg, J.-E. – Soini, A. – Larsen, R. – Kristjánsdóttir, G. – Olesen, L. G. (2024): A comparative analysis of movement and physical activity in early childhood teacher education policy in five Nordic countries. *Frontiers in Sports and Active Living*, 6, <https://doi.org/10.3389/fspor.2024.1352520>

- Csányi T. – Kovács, K. – Boronyai Z. (2014): Alternative games for daily physical education and activity – Alternatív játékok a mindennapos testneveléshez, testmozgáshoz. Magyar Diáksport Szövetség.
- Csányi T. – Kovács K. – Boronyai Z. (2015): Mozgásfejlesztés, ügyességfejlesztés – mozgáskonceptiók megközelítésben. TESIM.
- Gaál S. – Bencze S. (2024): A testnevelés mozgásanyagának feldolgozása a 3–10 éves korosztály számára. Szerzői kiadás.
- Gaál S. (2019): A mozgástevékenység sokoldalú fejlesztése az óvodában. Flaccus Kiadó.
- Gergely I. (2013): Mozgásos játékok kézikönyve I. – Egyszerű futójátékok: Mit? Miért? Hogyan? Krasznár és Fia.
- Jascenoka, J. – Walter, F. – Petermann, F. – Korsch, F. (2018): The relationship between motor and cognitive development in preschool age. *Kindheit und Entwicklung*, 27(3).
- Magyar Közlöny. (2025. április 15.). 77/2025. (IV. 15.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet, valamint egyes köznevelési tárgyú kormányrendeletek módosításáról. 44, 2128.
- Pacheco, C. – Culkin, V. – Putkaradze, A. – Zeng, N. (2025): Effects of movement behaviors on preschoolers' cognition: A systematic review of randomized controlled trials. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 22, Article 12
- Pfau C. – Pető K. – Bácsné Bába É. (2018): A fizikai aktivitás, mint egészségbefektetés. Debreceni Egyetem.
- Pintér H. (2019): A mesemondás és a mesefogadás hatásai az óvodás gyermekekre és a halmozottan sérült cerebrál parézis gyermekek mesélési folyamatainak tipikustól eltérő vonásai. *Tudomány és Hivatás*, (3)2. 11–20.
- Rétság E. – H. Ekler J. – Nádori L. – Woth P. – Gáspár M. – Gáldi, G. – Szegerné Dancs H. (2011): Sportelméleti ismeretek. Dialóg Campus Kiadó.
- Roscoe, C. M. P. – Taylor, N. – Weir, N. – Flynn, R. J. – Pringle, A. (2024): Impact and implementation of an early years fundamental motor skills intervention for children 4–5 years. *Children*, 11(4), 416.

- Sáringerné Szilárd Zs. (2019): A testnevelés jelentősége a konduktív nevelésben. In: A konduktív pedagógia kézikönyve: Több mint gyakorlat... Feketéné Szabó É., Zsebe A., Kollega Tarsoly I. (szerk.), Semmelweis Egyetem Pető András Kar, 205–214.
- Sáringerné, Szilárd Zs. (2015): Mozgásos tevékenységek összetett képességfejlesztő hatása inklúzív óvodáskorú közösségben. OviSport Alapítvány.
- Weir, N. – Pringle, A. – Roscoe, C. M. P. (2024): Physical literacy and physical activity in early years education: What's known, what's done, and what's needed? *Children*, 11(11), 1355.

Alsóvégtagi ortézisek szerepe és hatékonysága CP-s és spina bifidás gyermekeknél: biomechanikai és funkcionális áttekintés

PULAY MÁRK ÁGOSTON – ZIMONYI NÓRA

1. BEVEZETÉS

A cerebrális parézis (CP) és a spina bifida olyan neuromotoros állapotok, amelyek az alsó végtag funkcionális mozgásmintáit, izomegyensúlyát, testtartását és a járást jelentősen befolyásolják. A spaszticitás, izomgyengeség, kontraktúrák, deformitások és szenzoros zavarok következtében a neveltek gyakran atipikus járásmintát alakítanak ki, amely csökkenti a mobilitást és növeli az energiafelhasználást a mindennapi tevékenységek során. Az alsóvégtagi ortézisek alkalmazása kiemelt szerepet tölt be a rehabilitációban, mivel támogatják a járásképeséget és optimalizálják a biomechanikai terheléseket; emellett a konduktív pedagógiai programok részét képezik. Az ortézisek a megfelelő testhelyzet, stabilitás, izomkontroll és járásmintázat kialakítását segítik elő, ezzel támogatva a neveltek funkcionális önállóságát és részvételét (Miccinilli és mtsai., 2024).

A CP-ben és spina bifidában előforduló mozgáskárosodások biomechanikai alapja elsősorban az izomtónus és az izomerő egyensúlyának felbomlása, a kóros reflexminták, illetve az ízületi terhelések megváltozása. A spasztikus CP-s gyermekeknél különösen gyakori a dinamikus equinus, amely a boka plantarflexiós túlsúlya miatt jelentkezik, és a járás alatti első talajérintés, valamint a lengőfázis lábemelése is érintett. A járás során megfigyelhető eltérések – például a csökkent lépéshossz, sebesség és egyensúly – jelentősen ronthatják a mozgás hatékonyságát. Az ortézisek képesek módosítani a boka-térd-csípő kölcsönhatását, korrigálni a lábtengelyeket, stabilizálni a lábboltozatot, és javítani a testtömeg áthelyezését (Dursun és mtsai., 2002).

A spina bifidás gyermekeknél a deformitások sokszor a spinális lézió szintjétől függenek: magasabb lézió esetén jelentősebb izomgyengeség és érzészavar, alacsonyabb szintű lézió esetén pedig részleges funkcióképeség tapasztalható. A láb és boka deformitásai – mint a calcaneus, cavovarus, equinus vagy kombinált torzulások – a járás és a megfelelő ortézisválasztás szempontjából meghatározóak. A szakirodalom egyetért abban, hogy a spina bifidás gyermekek számára a teljes talpfelülettel terhelő, ortézissel biztonságosan ellátható láb kialakítása alapvető cél, mivel ez biztosítja a későbbi mobilitást és az eszközhasználat lehetőségét (Swaroop, Dias, 2011).

Az alsóvégtagi ortézisek szerepe tehát kettős: egyrészt biomechanikai stabilitást és megfelelő ízületi pozíciót biztosítanak, másrészt támogatják a funkcionális mozgásokat és az energiahatékony járást. A kutatások következetesen igazolják, hogy a különböző ortézisek eltérő mértékben képesek javítani a járás kinetikai és kinematikai paramétereit, csökkenteni az energiafelhasználást, valamint segíteni az első sarokérintés és a talajreakciós erők optimális megjelenését (Balaban és mtsai., 2007).

A konduktív pedagógiai szemlélet különösen nagy hangsúlyt fektet arra, hogy az ortézisek ne csupán mechanikai támaszt nyújtsanak, hanem a neveltek aktív részvételét, motivációját és önállóságát is támogassák. Az ortézishasználata a mindennapi mozgásos tevékenységekbe integrálva – például járás, állás, felállás, lépcsőzés során – hozzájárul a tanulási folyamatokhoz és a motoros mintázatok finomításához (Park és mtsai., 2004).

Ez a tanulmány rendszerezett áttekintést kínál a CP-s és spina bifidás gyermekeknél alkalmazott alsóvégtagi ortézisek biomechanikai és funkcionális hatásairól, összegzi a releváns kutatások eredményeit, és hangsúlyozza azok gyakorlati alkalmazhatóságát a konduktív pedagógiai képzés és gyakorlat szempontjából.

2. BIOMECHANIKAI HÁTTÉR

A járás összetett, több szabályos mintázatból felépülő mozgás, amelyben a boka–térd–csípő ízületi lánc összehangolt működése biztosítja a stabilitást, az előrehaladást és az energiahatékonytságot. A CP és A spina bifida

esetén ez a biomechanikai lánc sérül, ezért az ortézisek feladata ennek a rendszernek a külső megtámasztása és optimalizálása (Krasowicz, 2019).

2.1. A járás ciklusa és fő fázisai

A járás két nagy szakaszra oszlik: támaszkodási fázisra (stance 60%) és lengőfázisra (swing 40%).

CP-ben a sarokérintés gyakran hiányzik, ami a térd és csípő kóros mozgását váltja ki. Carlson és mtsai. (1997) kimutatták, hogy a rigid AFO segíti a sarokérintést és csökkenti az equinus mintázatot.

2.2. A boka szerepe a járás energetikájában

A boka az egyik legnagyobb energiatermelő egység járás során.

Normál értékek:

- Sarokérintéskor: 0–5° dorsalflexió
- Mid-stance: 10° dorsalflexió
- Toe-off: 15–20° plantarflexió

CP esetén gyakori a dorsalflexió csökkenése, ami térd hyperextenzióhoz vagy térdkollapszushoz vezethet. Balaban és mtsai. (2007) szerint a mozgóbokás AFO (Ankle–Foot Orthosis – boka–láb ortézis) jelentősen javítja a boka dorsalflexiót és csökkenti az energiaigényt (Balaban és mtsai., 2007).

2.3. Talajreakciós erő

A járás során a talaj egy reakciós erőt (Ground Reaction Force – GRF) fejt ki a testre. Amennyiben a GRF vektor a térd mögé kerül, térd-hyperextenziót okoz, illetve amennyiben a térd elé, akkor túlzott térdhajlítást.

CP-s gyermekeknél gyakori, hogy előre dőlő tibia, túlzott dorsalflexiót okoz, míg a hátra dőlő tibia, elégtelen dorsalflexió vált ki. A megfelelően

kiválasztott bokarögzítés (pl. AFO) képes a sípcsont dőlését (SVA – Shank Vertical Angle) 7–12° közé beállítani, ami biomechanikailag optimális (Krasowicz, 2019).

2.4. Energiafelhasználás és járáshatékonyság

A CP-vel élő gyermekek energiafelhasználása akár 2–3-szor nagyobb lehet, mint a tipikus fejlődésmentű társaiké.

Ennek főbb okai lehetnek:

- izomegyensúly felbomlása
- kóros mozgáspályák
- túlzott kompenzáció
- instabil boka

A tanulmányok következetesen kimutatják, hogy az AFO viselése jelentősen csökkenti a járás energiafelhasználását, különösen a hemiplégiával és diplégiával élő gyermekek körében (Balaban és mtsai., 2007).

2.5. Propriocepció és szenzoros visszacsatolás

A boka–láb ortézis nem csupán „mechanikai kitámasztás”: a boka körüli ízületi és bőrreceptorok stimulálásával kiegészítő szenzoros bemenetet is ad, ami javíthatja az automatikus poszturális válaszokat és az egyensúlyt. Ez különösen releváns CP esetén, ahol a szenzomotoros integráció sérülhet; a stabilizált bokahelyzet és a konzisztens talpérintési minta segíti a központi idegrendszer „megbízhatóbb” afferens információhoz jutását. Ennek klinikai leképeződése a stabilabb állás, kevesebb kilengés és a támaszfázis alatti jobb testtömeg-áthelyezés (Aruin, Rao, 2010).

2.6. A spina bifidára jellemző biomechanikai mintázatok

A spina bifida mozgásképe nagymértékben függ a lézió magasságától.

Jellemző problémák:

- izomparézis → instabil boka, térd vagy csípő
- érzéskiesés → fokozott sérülésveszély
- deformitások: calcaneus, equinus, cavovarus, vertical talus

Itt az ortézis célja gyakran:

- a teljes talpfelülettel biztonságosan terhelő láb kialakítása,
- a súlyáthelyezés biztosítása,
- az állóhelyzet kialakítása és fenntartása,

amely a mobilitás alapfeltétele (Swaroop, Dias, 2011).

2.7. A CP-re jellemző speciális járástípusok biomechanikai sajátosságai

A CP-ben gyakori diszfunkciós tartások állás-járás közben:

- Equinus járás (leggyakoribb)
- Crouch gait – túlzott térdhajlítás
- Jump gait – csípő- és térdhajlítás, equinus
- Apparent equinus – térdhajlítás miatt „magasabbnak tűnik” az equinus
- Stiff-knee gait – kis térdhajlítás lengőfázisban

Minden járástípus más ortézist igényel (Christovão és mtsai., 2015).

3. AZ ALSÓVÉGTAGI ORTÉZISEK TÍPUSAI ÉS FUNKCIÓI

Az alsóvégtagi ortézisek célja a mozgás stabilizálása, a kóros ízületi pozíciók korrigálása, valamint a funkcionális járáskéesség javítása. A következő fejezet didaktikus áttekintést ad az ortézisek típusairól és biomechanikai funkcióiról.

3.1. SMO – *Supramalleolar orthosis*

Az SMO a boka fölött támasztó, de a dorsalflexiót/plantarflexiót kevésbé korlátozó ortézis.

- Biomechanikai hatásai:
- Stabilizálja a boka mediolaterális mozgásait
- Javítja a lábboltozat kontrollját
- Hasznos laza szalagrendszerű vagy pronáló gyermekek esetén

A kutatások szerint az SMO kisebb biomechanikai változást hoz létre, mint az AFO (Carlson és mtsai., 1997).

3.2. Boka–láb ortézisek

Az AFO (Ankle–Foot Orthosis) a leggyakrabban alkalmazott ortézis CP-s és spina bifidás gyermekeknél. Alapvetően a boka és a láb stabilizálását, valamint a térd és a csípő közvetett pozicionálását biztosítja.

AFO altípusok:

a) *Rigid/fix AFO (SAFO – solid AFO)*

- Teljesen gátolja a boka mozgását.
- Segít csökkenteni a dinamikus equinust.
- Stabil tibia szöget biztosít, ami javítja a térd extenziót mid-stance során (Carlson és mtsai., 1997).

b) *Hinged AFO (csuklós AFO)*

- Engedi a dorsalflexiót, blokkolja a plantarflexiót.
- Jobb előrehaladást biztosít a járás végfázisában.
- Hemi – és diparesis esetén javítja a lépéshosszt és a sebességet (Balaban és mtsai., 2007).

c) *Dynamic AFO (DAFO)*

- Vékony, flexibilis; a boka körül támaszt, de több mozgást enged.
- A funkcionális álláskészséget és GMFM pontszámokat javítja kisméretű gyermekeknél (Bjornson és mtsai., 2006).

3.3. KAFO – Térd–boka–láb ortézisek

A KAFO-t (Knee–Ankle–Foot Orthosis) olyan esetekben használják, amikor a térd stabilitása önmagában nem biztosítható.

Jellemző indikációk lehetnek:

- Spina bifidában magasabb szintű lézió (L2–L4)
- Jelentős quadriceps-gyengeség
- Térdhyperflexió vagy collapsus veszélye

3.4. HKAFO – Csípő–térd–boka–láb ortézisek

A HKAFO (Hip–Knee–Ankle–Foot Orthosis) a legsúlyosabb mozgáskorlátozottságnál alkalmazott eszköz, amely a csípő stabilitását is biztosítja.

Főbb funkciói:

- A csípő abdukció/addukció kontrollja
- A medence dőlésének stabilizálása
- Alapvető állásképesség megteremtése spina bifidában

Bár ritkábban alkalmazzák, bizonyos esetekben a mobilitás fenntartásának egyetlen lehetősége (Lovegreen, 2026).

3.5. Anyagok és technológiai újítások

A modern ortézisek anyaghasználata jelentős technológiai fejlődésen ment keresztül.

Főbb anyagok:

- Karbon-kompozit: könnyű, rugalmas, energia-visszaadó
- 3D nyomtatott műanyagok: pontosabb illeszkedés
- Hybrid struktúrák: műanyag + carbon

Ezek célja a végtag természetes mozgásainak engedése, miközben biztosítják a szükséges stabilitást (Sharma és mtsai., 2024).

Az AFO klinikai hatása nemcsak a típusától (rigid/mozgóbokás/PLS/DAFO), hanem a beállításoktól is függ. Különösen kritikus a boka dorsalflexiós „alap-szöge” és a lábszár előredőlése (SVA), mert ezek a GRF-vektor térdhez viszonyított helyzetét módosítva képesek csökkenteni a kóros térdhajlítást vagy-épp hyperextenziót. A jelenlegi összefoglalók kiemelik, hogy standardizált protokollokra van szükség az AFO-k hatásának összehasonlítható méréséhez; ennek része a beállítások (szög, lábszármerevség, talplemez) tételes dokumentálása. Gyakorlati következmény: a „rosszul” beállított AFO akár rontó hatású is lehet (pl. crouch-jelenség fokozása), míg a finomhangolt szögállítást érdemben javíthatja a térd-csípő kinematikát és az energiahatékonyságot (Ricardo és mtsai., 2021).

A tanulmányok több szempontban egyeznek:

- A viselési idő fokozatos növelése szükséges, a bőrirritáció elkerülése érdekében.
- A helyes cipőválasztás kritikus tényező (széles orr-rész, megfelelő sarokmagasság).
- A konduktív pedagógiai programba való integráció ajánlott mindennapi tevékenységek során.

Ezek alapján az ortézisek nem izolált „terapeutikus” eszközök, hanem a gyermek teljes napirendjébe integrált mobilitástámogató eszközök (Zhao és mtsai., 2013).

4. AZ ORTÉZISEK SZEREPE A JÁRÁSMINTÁZAT OPTIMALIZÁCIÓJÁBAN CP-S GYERMEKEKNÉL

Az alsóvégtagi ortézisek alkalmazása CP-s gyermekeknél a járás kinetikai, kinematikai és funkcionális jellemzőire egyaránt hatással van. A különböző AFO-típusok (rigid, mozgóbokás, PLS, DAFO, energia-visszaadó karbon AFO) eltérő módon befolyásolják a boka, térd és csípő ízületi lánc működését, valamint a járás energiaigényét. A következő alfejezetek a rendelkezésre álló bizonyítékok alapján mutatják be a beavatkozások hatásmechanizmusát.

4.1. AFO-K HATÁSA A BOKA ÉS LÁBSZÁR KINEMATIKÁJÁRA

A bokaízület mozgástartományának rendezése az AFO-k egyik legfontosabb szerepe.

Számos vizsgálat következetesen igazolta, hogy a rigid és a mozgóbokás AFO-k javítják a dorsalflexiós értékeket a támaszfázis során, csökkenetik a patológiás plantarflexiót és korrigálják a dinamikus equinust. Carlson és mtsai. (1997) kimutatták, hogy a rigid AFO jelentősen növeli a dorsalflexió szögét initial contact és mid-stance alatt, miközben csökkenti az abnormális plantarflexiós csúcsokat.

Dursun és mtsai. szerint az AFO szignifikánsan növeli a járási sebességet és a lépéshosszt, miközben kontrollálja a plantarflexiót (Dursun és mtsai., 2002).

Balaban és mtsai. (2007) szerint a hinged AFO különösen hatékony a dinamikus equinus kontrollálásában és a boka-térd koordináció javításában, hemiplegiás gyermekeknél.

Park és mtsai. (2004) igazolták, hogy a hinged AFO a sit-to-stand mozgásban is növeli a dorsalflexiót, stabilabb bokahelyzetet biztosítva.

Ezek alapján az AFO-k elsődleges biomechanikai hatása a boka normál dorsalflexiós pályájának visszaállítása.

4.2. Az ortézisek hatása a térd és csípő kinematikájára

A talajreakciós erővektor (GRF) optimálisabb pozicionálása révén az AFO csökkentheti a térdhyperextenzió kockázatát és elősegítheti a stabilabb extenziós mintát a mid-stance fázisban (Krasowicz, 2019).

A mozgóbokás AFO használatával Balaban és mtsai. (2007) a térd flexiós-extenziós dinamikájának javulását figyelték meg hemiparetikus gyermekeknél.

Wren és mtsai. (2015) összehasonlították a DAFO-t és az AFO-t: mindkét eszköz javította a csípő extenzióját stance fázisban, és növelte a boka dorsalflexiót a swing fázisban. A DAFO a stance végén, míg az ADR-AFO az initial swing alatt volt hatékonyabb.

4.3. Energiafelhasználás csökkenése

A CP-s gyermekek járása akár 2–3-szor nagyobb energiaigényű, mint az ép gyermekeké, ezért az AFO-k energiahatékonysági hatása kiemelt terület. Balaban és mtsai. (2007) kimutatták, hogy mozgóbokás AFO használata mellett jelentősen csökkent az oxigénfogyasztás hemiplegiában.

A Chang et al. (2015) vizsgálat szerint AFO mellett javult a talpi nyomáseloszlás és a járási hatékonyság.

A karbon/energia-visszaadó AFO-k (pl. BlueRocker, ToeOFF) használata a járás mechanikai munkáját részben átvállalja, csökkentve a fáradást (Bregman és mtsai., 2012).

4.4. Egyensúly és poszturális kontroll javulása

A poszturális stabilitás javulása nemcsak a boka mechanikai stabilizációjának, hanem a proprioceptív visszacsatolás fokozódásának is köszönhető. Bjornson et al. (2006) DAFO-t vizsgáló RCT-je szerint az állás és járás stabilitása nőtt, GMFM pontszámok emelkedtek.

Az Aruin, Rao (2010) vizsgálat szerint a boka stabilizálása javítja a proprioceptív feldolgozást és az egyensúlyi reakciókat.

5. ALSÓVÉGTAGI ORTÉZISEK ALKALMAZÁSA SPINA BIFIDA ESETÉN

A spina bifida elsősorban fejlődési rendellenességből eredő, szegmentális neurológiai károsodást okozó állapot, amely a gerincvelői lézió szintjétől függően különböző fokú izomgyengeséggel, izomegyensúly-bomlással, érzészavarral és alsóvégtagi deformitásokkal jár. Mivel a motoros funkciók megőrzése és a mobilitás támogatása kulcsfontosságú ezeknél a gyermekeknél, az ortézisek alkalmazása a rehabilitáció alapvető eleme, és meghatározza a későbbi aktivitási szintet, részvételt és életminőséget.

A spina bifidában jelentkező deformitások és mozgászavarok jelentős részben más természetűek, mint CP-ben: itt a szenzoros deficit, a denerváció, az izomerő-kiesés és az ízületi instabilitás játssza a fő szerepet. A megfelelő ortézisek kiválasztása így szoros összefüggést mutat a sérülés szintjével és az izmok megmaradt funkcióival.

A deformitások kezelése nem pusztán esztétikai vagy ortopédiai kérdés, hanem közvetlenül meghatározza a járás biomechanikáját, a talajreakciós erők lefutását és a csípő–térd–boka izomlánc működését. A láb plantigrad helyzetének hiánya gyakran ellehetetleníti a megfelelő AFO/KAFO illesztést, ami hosszú távon az aktivitási és részvételi szint csökkenéséhez vezet.

5.1. A spina bifidára jellemző alsóvégtagi deformitások és biomechanikai kihívások

A láb és boka deformitásai a spina bifidás gyermekek több mint 70%-át érintik, és döntően meghatározzák, hogy a gyermek milyen típusú ortézist tud viselni. A leggyakoribb deformitások:

- Calcaneus deformitás (aktív dorsalflexor túlsúly, plantarflexor parézis)
- Equinus (plantarflexoros dominancia, dorsalflexió hiánya)
- Cavovarus és calcaneovalgus deformitások kombinációi
- Verticalis talus – gyakran rigid, műtéti korrekciót igényel
- Proximális ízületi instabilitás (térd recurvatum, csípő abdukció–addukció eltérések)

Swaroop és Dias (2011) átfogó, klinikailag irányadó összefoglalója hangsúlyozza, hogy a spina bifidában a „brace-elhető, plantigrad láb” a legfontosabb cél, mivel ez alapfeltétele a későbbi funkcionális mobilitásnak, ortézisviselésnek és eszközhasználatnak.

5.2. Ortézisválasztás a sérülés szintjéhez igazítva

A neurológiai lézió szintje határozza meg az izomerőt, a járásképeséget és az optimális ortéziskonfigurációt.

Magas lézió (T12–L2)

- Jelentős csípő- és térdizom gyengeség
- Általában csak HKAFÖ vagy KAFO teszi lehetővé az állást és a minimális ambulanszt
- Gyakran segédeszközzel kombinálva

Középmagas lézió (L3–L4)

- Térdextenzorok részben megtartottak
- KAFO gyakran elegendő
- A boka gyakran instabil vagy deformált

Alacsony lézió (L5–S1)

- A legtöbb gyermek AFO-t visel, vagy bizonyos esetekben csak SMO szükséges
- A járás általában független, de gyors fáradás, egyensúlyi problémák jelentkezhetnek

Bőr- és eszközfelügyelet: SB-ben a csökkent érzés miatt magas a nyomási fekély és osteomyelitis kockázata. A rendszeres (legalább évi) ortézis-ellenőrzés, a napi bőrkontroll (tűkörrel), és az új ortézisek fokozatos betörése alapvető. Lábsebészi arthrodesist kerülni kell: inszenzitív lábban a merevség neurotrophias bőrkárosodáshoz vezet; felnőtt SB-sorozatokban plantigrad, nem arthrodesált lábagnál nem észleltek bőrlébonlászt, míg nem plantigrad lábagnál 62%-ban igen (Swaroop, Dias, 2011).

6. AZ ORTÉZISEK HELYE A KONDUKTÍV PEDAGÓGIAI GYAKORLATBAN

Az ortézisek alkalmazása nem csupán biomechanikai támogatás: a konduktív nevelésben pedagógiai eszköz is, amely a tanulási-tanítási folyamat aktív részévé válik. A konduktor számára az ortézis nem pusztán „segédeszköz”, hanem a motoros tanulást támogató környezet része, amely a gyermek mozgásmintáit, aktivitását és részvételét is befolyásolja.

A konduktív pedagógia szemléletében az ortézis akkor tölti be funkcióját, ha nem korlátozza, hanem támogatja az aktivitást, elősegíti a tanulást és a pedagógiai programhoz igazodva segíti a gyermek önállóságát.

A konduktor szerepe az ortézisviselés során több szinten is megjelenik. Elsőként megfigyeli a gyermek tartását, egyensúlyát, járásmintáját és fáradékonyságát ortézisben. Továbbá figyeli a bőrreakciókat és a kényelmetlenség jeleit.

A konduktor jelzi az ortopédtechnikus vagy ortopédorvos felé, ha az eszköz nyomási pontot okoz, ha a mozgásmintázat ortézisben kedvezőtlen irányba változik, vagy ha a gyermek viselési toleranciája romlik. A szülők felé adott visszajelzések segítik a következetes otthoni viselési rutin kialakítását, ami alapfeltétele a hatékony ortézis alkalmazásának.

Az ortézisek fontos szerepet játszanak a motoros tanulásban is. Nemcsak stabilizálja a gyermeket, hanem a testérzékelés fejlődésében is segít: támaszt ad ott, ahol a nevelt saját erejéből nem tud stabilizálni; segít megtanulni egy adott pozíciót, ha a propiocepció zavart; és támogatja azt, hogy a nevelt figyelmét magasabb szintű mozgásmintákra vagy tevékenységekre irányíthassa.

A különböző ortézistípusok eltérő módon befolyásolják a pedagógiai gyakorlatot. AFO-ban a gyermek gyakran könnyebben tud állni, járni, irányt váltani vagy lépcsőgyakorlatokat végezni, mert a boka stabilabb. Rigid AFO esetén azonban bizonyos mély térdhajlítást igénylő feladatok korlátozottabban végezhetők. A mozgóbokás (hinged) AFO esetében nagyobb mozgásszabadság áll rendelkezésre, így finomabb súlyáthelyezési és egyensúlyi feladatok is beépíthetők. KAFO-t viselő gyermeknél a csípő feletti mozgások hangsúlyosabbak lesznek, a térd stabilitása viszont előnyös lehet olyan helyzetekben, ahol a támaszfázis kontrollja a cél. HKAFO viselésekor a konduktív gyakorlatok középpontjában elsősorban az álláskészség, a testtartási reakciók (pl. törzskontroll) tanítása és az alapvető súlyáthelyezések szerepelnek, mert ilyenkor a teljes alsó végtag stabilizálása a cél.

A gyermek motivációjának fenntartása külön figyelmet igényel, hiszen az ortézis kezdetben idegen és kényelmetlen lehet. A mindennapi élethelyzetekben végzett tevékenységek (öltözés, cipőfelvétel, lépcsőzés, egyensúlyi helyzetek megoldása) ugyancsak az ortézisben történő tanuláson alapulnak. A konduktor célja ezekben a helyzetekben nem az izolált mozgásjavítás, hanem az, hogy a gyermek megtapasztalja: az ortézis nem gátolja, hanem támogatja funkcionális önállóságát.

7. PROTOKOLLOK, VISELÉSI SZABÁLYOK ÉS ESZKÖZBIZTONSÁG

Az alsóvégtagi ortézisek alkalmazása gyermekeknél – különösen CP és spina bifida esetén – akkor hatékony, ha a használatot tudatos, klinikailag megalapozott protokollok szabályozzák. A viselési idő, az illeszkedés, a bőrfelügyelet és a viselési előírások betartása olyan tényezők, amelyek közvetlenül meghatározzák az ortézis biomechanikai és funkcionális hatását.

A spina bifidás populációban az egyik legkritikusabb tényező az inszenzitív (pl. érzéskiesés) bőr, amely sérülékennyé teszi az alsó végtagot a nyomási fekélyekkel és mélyebb szöveti károsodással szemben. Swaroop és Dias (2011) klinikai összefoglalója szerint a „terhelhető láb” fenntartása a mobilitás alapfeltétele, ugyanakkor bármilyen deformitás vagy nyomáspont azonnali bőrsérülést idézhet elő, amely hosszú távon mozgásvesztéshez vagy hospitalizációhoz vezethet. Ezért a bőr állapotának ellenőrzése minden viselési ciklus után elengedhetetlen.

A viselési protokollok egyik legjelentősebb klinikai eleme a fokozatos terhelés. A mindennapi gyakorlat azt mutatja, hogy az ortézisek az első napokban-hetekben még nem viselhetők teljes időtartamban, mivel a nevelt személy mozgásmintájának és izomzatának alkalmazkodnia kell az új helyzethez. Ez különösen igaz a CP-s gyermekekre, akiknél a boka-térd koordináció megváltozása miatt a járásképp kezdetben instabillá válhat, illetve spina bifidában, ahol a gyenge izomerő vagy a deformitás miatt az ortézis nyomáspontjai fokozott kockázatot jelenthetnek.

A viselési idő tudományos vizsgálata arra mutat rá, hogy a gyermekek gyakran a klinikailag előírt időtartamnál jóval rövidebb ideig viselik az ortézist. Schwarze és munkatársai objektív mérőeszközökkel kimutatták, hogy a CP-s gyermekek AFO-viselési ideje mindössze a felírt óraszám 27–47%-a volt, a nem megfelelő viselési idő összefüggést mutatott azzal, hogy nagyobb arányban vált szükségessé később műtéti beavatkozás (Schwarze és mtsai., 2019).

A friss klinikai vizsgálatok azt is bizonyítják, hogy a viselési idő közvetlenül befolyásolja a biomechanikai hatásokat. Oestreich (2025) prospek-

tív kutatása szerint a spasztikus CP-ben alkalmazott AFO napi legalább 6 órás viselése mérhetően javítja a boka dorsalflexiós mozgástartományát, míg a kevesebb ideig viselt ortézés biomechanikai előnye minimális.

A klinikai gyakorlat sokféleségére mutat rá Goihl és munkatársai norvégiai felmérése, amely szerint az AFO-ellátás minősége erősen függ a multidiszciplináris csapat működésétől, a rendszeres kontrolloktól és attól, hogy a szakemberek mennyire egységes protokollok szerint dolgoznak. A vizsgálat szerint a különböző régiók között jelentős eltérések vannak az AFO-k felírásában, felhasználásában és kontrolljában (Goihl és mtsai., 2024). Ez is megerősíti, hogy az ortézésviselési szabályok csak akkor működnek jól, ha a pedagógiai, ortopédiai, gyógytornászi és ortopédiai szakemberek összehangolt módon dolgoznak.

A viselési protokoll része az is, hogy a gyermek – életkorának és képességeinek megfelelően – megtanulja az ortézés alapvető kezelését: a csatok nyitását és zárását, a helyes felhelyezést, a zokni és cipő kiválasztását, valamint a bőr önellenőrzését. Ez a konduktor munkájában pedagógiai cél is: az önállóság és testtudat erősítése.

Összességében a tudományos bizonyítékok azt mutatják, hogy az ortézésviselési protokollok sikere három fő tényezőtől függ:

- (1) a rendszeres ellenőrzéstől és a megfelelő illeszkedéstől,
- (2) a viselési idő következetes betartásától,
- (3) a multidiszciplináris együttműködéstől, amelyben a konduktor kulcsszereplő.

Ezek a tényezők együttesen determinálják, hogy az AFO, KAFO vagy HKAFO valóban javítja-e a gyermek mobilitását, megelőzi-e a deformitások romlását, és támogatja-e a funkcionalitást.

8. A SZAKIRODALOM KRITIKAI ÖSSZEFOGLALÁSA

Az alsóvégtagi ortézisek alkalmazásáról szóló szakirodalom az elmúlt évtizedben jelentős fejlődésen ment keresztül, azonban továbbra is számos módszertani korlát nehezíti az eredmények összehasonlítását. A CP-s populációra vonatkozó kutatások elsősorban kismintás, rövid távú vizsgálatokra

épülnek; gyakori, hogy a vizsgálati protokollok nem tartalmazzák az ortézis pontos beállítási paramétereit, a viselési időt vagy a használati környezet részleteit.

A spina bifidára vonatkozó szakirodalom még szűkebb, döntően retrospektív esetismertetésekre vagy sebészi eredményeket bemutató sorozatokra épül. Swaroop és Dias (2011) részletes klinikai irányelvei neuro-ortopédiai szempontból kiváló kiindulópontot adnak, ám a modern ortézisek funkcionális hatásáról kevés prospektív, kontrollált vizsgálat áll rendelkezésre. A legtöbb szerző a deformitáskorrekcióra és a bőr biztonságára helyezi a hangsúlyt, miközben a funkcionális mobilitást, járásminőséget és aktivitási részvételt vizsgáló kutatások száma csekély.

A viselési idő és a viselési előírások betartása olyan terület, ahol a legnagyobb tudományos rés tapasztalható. Schwarze és munkatársai objektív mérésen alapuló vizsgálata egyértelműen rámutat, hogy a gyermekek – még jól beállított ortézis esetén is – a felírt idő töredékében viselik az AFO-t, ami a hosszú távú eredményességet jelentősen befolyásolja (Schwarze és mtsai., 2019). Ezt erősíti Oestreich vizsgálata is, amely szerint legalább napi 6 órás viselés szükséges ahhoz, hogy a dorsalflexiós tartomány és a járás kinetikai mintázata mérhetően javuljon (Oestreich és mtsai., 2025).

Összességében a szakirodalom jelentős előrelépést mutat az ortézisek biomechanikai hatásának feltárásában, ugyanakkor hiányoznak a nagy mintás, hosszú távú vizsgálatok, amelyek a funkcionális és részvételi kimeneteket is integráltan vizsgálnák. A jövő egyik kulcskérdése a standardizált protokollok kidolgozása, amely a konduktív pedagógiai gyakorlatba is könnyen átültethető lenne.

9. KONKLÚZIÓ

Az alsóvégtagi ortézisek alkalmazása cerebrális parézis és spina bifida esetében is hatékony, bizonyítékokon alapuló beavatkozás, amely a mozgásminőség, az energiahatékonyság és a funkcionális önállóság javításához egyaránt hozzájárul. A különböző AFO-, KAFO- és HKAFO-típusok el-

térő biomechanikai és funkcionális előnyöket kínálnak, ezért a megfelelő eszköz kiválasztása mindig a gyermek egyéni motoros képességeihez, deformitásaihoz és céljaihoz kell igazodjon. A tanulmány egyértelművé teszi, hogy mindkét kórkép esetében a stabil, teljes talpfelülettel terhelő, ortézis viselésre alkalmas láb fenntartása alapfeltétel a sikeres (re)habilitációhoz.

A viselési protokollok következetes alkalmazása meghatározó az eredményesség szempontjából. A tudományos bizonyítékok szerint a viselési idő előírásainak betartása, a rendszeres ellenőrzés, valamint a bőr és az ortézis illeszkedésének rendszeres monitorozása közvetlenül befolyásolja a hosszú távú klinikai kimeneteleket. A multidiszciplináris csapatmunka – ortopéd, gyógytornász, ortetikus, konduktor – elengedhetetlen annak érdekében, hogy a gyermek számára optimális, biztonságos és hatékony ortézisviselési környezet alakuljon ki.

A konduktív pedagógiai megközelítés külön értéket ad az ortézisek használatának, mivel az eszközt nem csupán mechanikai támaszként, hanem a motoros tanulás és az önállóság fejlesztésének eszközeként alkalmazza. A konduktor feladata az ortézis mindennapi tevékenységekbe való integrálása, a gyermek motivációjának támogatása és az önálló ortéziskezelés kialakulásának elősegítése.

A tanulmány összefoglaló üzenete tehát az, hogy az alsóvégtagi ortézisek megfelelő kiválasztása, alkalmazása és pedagógiai integrációja együttesen teremti meg azt a fejlesztési környezetet, amelyben a gyermek mozgásminősége és önállósága hosszú távon javulhat. Ennek megvalósítása a különböző szakemberek összehangolt munkáját igényli, de a jól struktúrált protokollok és a konduktív szemlélet jelentős előnyt biztosít a mindennapi gyakorlatban.

IRODALOMJEGYZÉK

- Aruin, A. S. – Rao, N. (2010): Ankle-Foot Orthoses: Proprioceptive Inputs and Balance Implications. *Journal of prosthetics and orthotics: JPO*, 22(4 Suppl), 34–37.

- Balaban, B. – Yasar, E. – Dal, U. – Yazicioglu, K. – Mohur, H. – Kalyon, T. A. (2007): The effect of hinged ankle-foot orthosis on gait and energy expenditure in spastic hemiplegic cerebral palsy. *Disability and Rehabilitation*, 29(2), Article 2. Scopus.
- Bjornson, K. F. – Schmale, G. A. – Adamczyk-Foster, A. – McLaughlin, J. (2006): The effect of dynamic ankle foot orthoses on function in children with cerebral palsy. *Journal of Pediatric Orthopedics*, 26(6), Article 6.
- Bregman, D. J. J. – Harlaar, J. – Meskers, C. G. M. – de Groot, V. (2012): Spring-like Ankle Foot Orthoses reduce the energy cost of walking by taking over ankle work. *Gait, Posture*, 35(1), 148–153.
- Carlson, W. E. – Vaughan, C. L. – Damiano, D. L. – Abel, M. F. (1997): Orthotic management of gait in spastic diplegia. *American Journal of Physical Medicine, Rehabilitation*, 76(3), Article 3.
- Chang, W.-D. – Chang, N.-J. – Lin, H.-Y. – Lai, P.-T. (2015): Changes of Plantar Pressure and Gait Parameters in Children with Mild Cerebral Palsy Who Used a Customized External Strap Orthosis: A Crossover Study. *BioMed Research International*, 2015, 813942.
- Christovão, T. C. L. – Pasini, H. – Grecco, L. A. C. – Ferreira, L. A. B. – Duarte, N. A. C. – Oliveira, C. S. (2015): Effect of postural insoles on static and functional balance in children with cerebral palsy: A randomized controlled study. *Brazilian Journal of Physical Therapy*, 19(1), Article 1.
- Dursun, E. – Dursun, N. – Alican, D. (2002): Ankle-foot orthoses: Effect on gait in children with cerebral palsy. *Disability and Rehabilitation*, 24(7), Article 7. Scopus.
- Goihl, T. – Rusaw, D. F. – Roeleveld, K. – Brændvik, S. M. (2024): Provision of ankle foot orthoses for children with cerebral palsy in Norway. *Journal of Rehabilitation and Assistive Technologies Engineering*, 11.
- Krasowicz, K. (2019): The Influence of Orthotics on Lower Limbs Biomechanics in CP. *Ortopedia Traumatologia Rehabilitacja*, 21(5), 389–398.
- Lovegreen, W. T. (2026): Lower limb orthoses. In: D. P. Murphy, J. B. Webster, W. Lovegreen (Eds.): *Atlas of Orthoses and Assistive Devices* (Sixth Edition) 256–263.

- Miccinilli, S. – Santacaterina, F. – Della Rocca, R. – Sterzi, S. – Bressi, F. – Bravi, M. (2024): Efficacy of Lower Limb Orthoses in the Rehabilitation of Children Affected by Cerebral Palsy. A Systematic Review. *Children*, 11(2), 212.
- Oestreich, C. – Böhm, H. – Hösl, M. – Döderlein, L. – Lewens, D. – Dussa, C. U. – Oberhoffer-Fritz, R. (2025): Orthotic bracing to treat equinus in children with spastic cerebral palsy: Recorded compliance and impact of wearing time. *Gait, Posture*, 118, 75–84.
- Park, E. S. – Park, C. I. – Chang, H. J. – Choi, J. E. – Lee, D. S. (2004): The effect of hinged ankle-foot orthoses on sit-to-stand transfer in children with spastic cerebral palsy. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 85(12), Article 12.
- Ricardo, D. – Raposo, M. R. – Cruz, E. B. – Oliveira, R. – Carnide, F. – Veloso, A. P. – João, F. (2021): Effects of Ankle Foot Orthoses on the Gait Patterns in Children with Spastic Bilateral Cerebral Palsy. A Scoping Review. *Children*, 8(10), 903.
- Schwarze, M. – Horoba, L. – Block, J. – Putz, C. – Alimusaj, M. – Wolf, S. I. – Dreher, T. (2019): Wearing Time of Ankle-Foot Orthoses with Modular Shank Supply in Cerebral Palsy: A Descriptive Analysis in a Clinically Prospective Approach. *Rehabilitation Research and Practice*, 2019, 2978265.
- Sharma, S. – Mehra, S. – Saharawat, S. (2024): A Comprehensive Review of Recent Advancements in Lower Extremity Orthoses and their Impact on Gait in Children with Cerebral Palsy. *International Journal of Health Sciences and Research*, 14(10), 86–95.
- Swaroop, V. T. – Dias, L. (2011): Orthopaedic management of spina bifida, part II. Foot and ankle deformities. *Journal of Children's Orthopaedics*, 5(6), 403–414.
- Wren, T. A. L. – Dryden, J. W. – Mueske, N. M. – Dennis, S. W. – Healy, B. S. – Rethlefsen, S. A. (2015): Comparison of 2 Orthotic Approaches in Children With Cerebral Palsy. *Pediatric Physical Therapy. The Official Publication of the Section on Pediatrics of the American Physical Therapy Association*, 27(3), Article 3.

Zhao, X.– Xiao, N. – Li, H. – Du, S. (2013): Day vs. Day-Night Use of Ankle-Foot Orthoses in Young Children with Spastic Diplegia. A Randomized Controlled Study. *American Journal of Physical Medicine, Rehabilitation*, 92(10), 905–911.

A felnőtt területen alkalmazható mérőeszközök próbavizsgálata. Pető–Hári mentorprogram

BARANYAI KATA – BURIÁN-FEHÉR ANNA – CSABA ATTILA –
KRAVALIK BERTALAN – TAKÁCS MARTIN – VISSI TÍMEA

ABSZTRAKT

A gyermekek körében a mérőeszközök és rendszeres mérések bevezetésére 2016-ban került sor a SE PAK gyakorlóterületein, a felnőttek körében azonban a mérőeszközök próbavizsgálata és beválásuk esetén bevezetése a területi protokollba elmaradt. A 2024-ben meghirdetett Pető–Hári mentorprogramba a felnőttrehabilitációban rendszeresen használt 3 mérőeszköz próbavizsgálatával pályáztunk. A vizsgálat elsődleges célkitűzése olyan mérőeszközök kiválasztása és beválásuk esetén bevezetése a felnőtt kliensek ellátásába, amelyek használatával az állapotváltozás objektíven nyomon követhetővé válik.

A tanulmány bemutatja a vizsgálóeszközök kiválasztásának szempontjait, a vizsgálat körülményeit, a kiválasztott vizsgálóeszközökkel végzett két mérés (1. mérés 2024. szeptember; 2. mérés 2025. február) eredményeit, valamint a szempontok alapján a kiválasztott mérőeszközök beválását.

A próbavizsgálat alapján a Funkcionális függetlenség mértéke (Functional Independent Measure) és az Egészséggel összefüggő életminőség-mérő eszköz (SF36) bevezetését javasoltuk. A két mérőeszköz alkalmasnak bizonyult az állapot felmérésére és az állapotban bekövetkező változások követésére is. A két mérőeszköz bevezetésével a következő területek funkcióinak állapota válik követhetővé: önellátás, sphincter kontroll, fizikai funkciók, kommunikáció és szociális képességek, fizikai vagy érzelmi problémák miatti korlátozottság, mentális egészség, vitalitás, fájdalom és általános egészségérzet.

2025 szeptemberében a javasolt mérőeszközökkel a felnőtt kliensek állapotának mérése megkezdődött.

BEVEZETÉS

A konduktív nevelés (továbbiakban KN) eredményeinek alátámasztásához egyre sürgetőbb szakmai elvárás, hogy eredményeinket objektív mérőeszközökkel is igazoljuk. A gyermekek körében a mérőeszközök és rendszeres mérések bevezetésére 2016-ban került sor (Feketéné Szabó, Vissi, 2020; Vissi és mtsai., 2019), a felnőttek körében azonban a mérőeszközök próbavizsgálata és beválásuk esetén bevezetése a területi protokollba elmaradt.

A 2024-ben meghirdetett Pető–Hári mentorprogramban való részvétellel egy 6 fős kutatócsoportot hoztunk létre, amiben 1 fő rehabilitációs szakorvos, 1 fő felnőttekkel dolgozó konduktor, 1 fő oktató és 3 fő pedagógiai rehabilitáció specializáción tanuló hallgató vett részt. A mentorprogramba a felnőttrehabilitációban rendszeresen használt 3 mérőeszköz próbavizsgálatával pályáztunk.

A vizsgálat elsődleges célkitűzése olyan mérőeszközök kiválasztása és beválásuk esetén bevezetése a felnőtt kliensek ellátásába, amelyek használatával az állapotváltozás objektíven nyomon követhetővé válik. A terület fejlődésén és hasznán kívül mindez hozzájárulhat egy egységes, kutatható adatbázis létrehozásához, a konduktív nevelés eredményeinek objektív vizsgálatához.

Célunk volt továbbá a hallgatói képzéshez való hozzájárulás. A teljes vizsgálatot pedagógiai rehabilitációs hallgatókkal terveztük, akiknek szakmai életútjában elvárt követelmény az egészségügyi, rehabilitációs és egyéb intézményekben, hogy objektív mérőeszközök használatában, a kapott eredmények elemzésében, és ez alapján rehabilitációs/fejlesztési terv készítésében, illetve a változások nyomon követésében elméleti és gyakorlati ismeretekkel rendelkezzenek. A jövőben a mérőeszközök használatával kutatási portfóliónk bővíthető olyan témákkal, amelyek a hallgatók szakmai felkészülését segítik, a kar számára pedig hasznosítható ismereteket jelentenek.

A mérőeszközök kiválasztásában 3 fő szempontot tartottunk szem előtt. Egyrészt olyan eszközöket kerestünk, amelyek diagnózistól függetlenül alkalmazhatók. Másrészt olyan eszközökre volt szükségünk, amelyek könnyen használhatók, és használatát konduktorok is végezhetik. Harmadik szempontunk, hogy olyan mérőeszközöket találjunk, melyek hazai és nemzetközi szintén is ismertek, kutatásban, vizsgálatokban rendszeresen használtak.

A cél tehát hármas volt: egyrészt, a felnőtt kliensek ellátásában dolgozó konduktorok munkájának támogatása, másrészt a hallgatói képzéshez való hozzájárulás, harmadrészt pedig a lehetséges kutatási témák bővítése, a konduktív nevelés eredményeinek vizsgálata objektív mérőeszközök használatával.

A kutatás etikai engedélyét az SE Pető András Kar Tudományos és Kutatásetikai Bizottsága állította ki (engedély száma: KEB/2024/0113).

A VIZSGÁLAT KÖRÜLMÉNYEI

Kutatási kérdések, mérőeszköz ajánlásának szempontjai

Mivel a vizsgálat elsődleges célja a Pető András Rehabilitációs és Egészségügyi Ellátási Osztályán (továbbiakban PAREEO) bevezethető mérőeszközök próbavizsgálata, és ez alapján egy ajánlás megfogalmazása, ezért kutatási kérdéseket nem fogalmaztunk meg, helyette egy szempontsort állítottunk össze, és e szempontsor mentén vizsgáltunk.

A kiválasztott szempontok a következők:

- A mérőeszköz használata nincs szakmai végzettséghez kötve, vagy használata és értékelése a konduktorok számára is engedélyezett
- a mérőeszköz könnyen használható, nem igényel előképzettséget
- a mérőeszköz használata során egyértelműen eldönthető, hogy melyik érték rendelhető a vizsgált funkcióhoz
- a mérőeszköz több funkció szintjéről is visszajelzést ad
- a mérőeszköz alkalmas a változások követésére
- a mérőeszköz használata lehetőleg kevesebb, mint 20 perc

- a szakirodalom alapján a mérőeszköz alkalmas az állapot felmérésére és a változás követésére.

A VIZSGÁLAT HELYSZÍNE ÉS RÉSZTVEVŐI

A toborzást az SE PAREEO csoportjainak Parkinson-kór/sclerosis multiplex (továbbiakban SM) diagnózisú klienseinek körében végeztük. Beválogatási kritériumként csak a diagnózist határoztuk meg, és törekedtünk arra, hogy enyhébben és súlyosabban akadályozott személyek egyaránt bekerüljenek a vizsgálati mintába. Kizárási kritériumot nem fogalmaztunk meg. A vizsgálatra összesen 48 személy jelentkezett.

A vizsgálat helyszínét, időpontjait az SE PAREEO működéséhez igazítottuk. Azért, hogy a résztvevők számára a vizsgálatban való részvétel minél kevesebb kényelmetlenséggel járjon, a csoportszobákkal megegyező emeleten foglaltunk le és rendeztünk be egy termet, az adatgyűjtési időpontokat a csoportok időbeosztásával egyeztettük, így senkinek nem kellett várakoznia, vagy plusz alkalommal bejönnie.

A megfogalmazott szempontok között a változás követésére való alkalmasság is szerepelt, ezért a teszteket minden személlyel két alkalommal terveztük felvenni, 2024 szeptemberében és 2025 februárjában. Az első alkalommal mind a 48 személlyel elvégeztük a méréseket, a második alkalommal azonban csak 28 fő jelent meg, a többi 20 fő vagy ideiglenesen nem vett részt a foglalkozásokon, vagy kiléptek a KN-ből. Mivel kérdéseink megválaszolásához és az ajánlás elkészítéséhez mindkét mérés adataira szükségünk volt, ezért az *1. sz. táblázatban* csak a mindkét mérési alkalmon résztvevő 28 fő adatait foglaltuk össze.

1. sz. táblázat. A vizsgálat résztvevőinek jellemzői

Résztvevők száma	N=28
nő	N=14
férfi	N=14

Életkor	
≤65 év	N=9
>65 év	N= 19
Diagnózis	
Sclerosis multiplex	N=6
Parkinson-kór	N=21
Egyéb	N=1
Diagnózis dátuma	
≤ 5 év	N =12
> 5 év	N =16
Tünetek súlyossága alapján	
enyhe	N=12
közepes	N=9
súlyos	N=7

Az 1. sz. táblázatban látható, hogy a férfiak és nők aránya megegyezett (N=14). Az életkori besorolásnál igazodtunk egy korábbi magyarországi vizsgálathoz, hogy eredményeink összevethetőek legyenek a vizsgálat eredményeivel, így az első csoportba a 65 éves és annál fiatalabb kliensek kerültek (N=9), a második csoportba a 65 évesnél idősebbek (N=19). A Parkinson-kórral diagnosztizált kliensek nagyobb számban jelentkeztek (N=21). 1 résztvevő diagnózisa alapján a beválogatási kritériumnak nem felelt meg, azonban tünete nagyon hasonló a SM tüneteéhez, így a diagnózis alapú csoportosításnál ebbe a csoportba került.

A tünetek súlyossága alapján a konduktori kategóriákat és besorolást vettük alapul, így eszerint súlyos tünetekkel él 7 fő, közepesen súlyos tünetekkel 9 fő, és enyhe tünetekkel 12 fő.

MÉRŐESZKÖZÖK

Funkcionális függetlenség mértéke

A Functional Independent Measure (továbbiakban FIM) 1987 óta van használatban (Dodds és mtsai., 1993; Ottenbacher, Hsu, Granger, Fiedler, 1996; Svensson, Gosman-Hedström, 2000) és talán a legáltalánosabban használt skála a rehabilitációban. 6 területen vizsgálódik: önellátás, sphincter kontroll, mobilitás, járás, kommunikáció és szociális képességek. Összesen 18 funkció értékelhető vele. A funkciókat 1–7 osztályozza, ahol az 1 jelenti a „teljes segítség”-et, és a 7 a teljes függetlenséget.

Timed Up and Go

A Timed Up and Go (továbbiakban: TUG) a kliensek mobilitását, ezen belül a járáskészséget, egyensúlytartást és az elesési rizikót mérő teszt (Podsiadlo, Richardson, 1991; Gómez et al. 2023). A teszt során a klienseknek egy székről kell felállniuk, elmenni egy 3 méterre elhelyezett tárgyig, azt megkerülni, visszajönni a székhez, majd leülni. A feladatok végrehajtásának idejét mérjük. A teszt során a szokásosan alkalmazott segédeszköz használható. Az értékelésnél enyhe ($t=11-20s$), mérsékelt ($t=21-30s$) és súlyos ($t>30s$) mobilitási probléma állapítható meg.

Egészséggel összefüggő életminőség-mérő eszköz

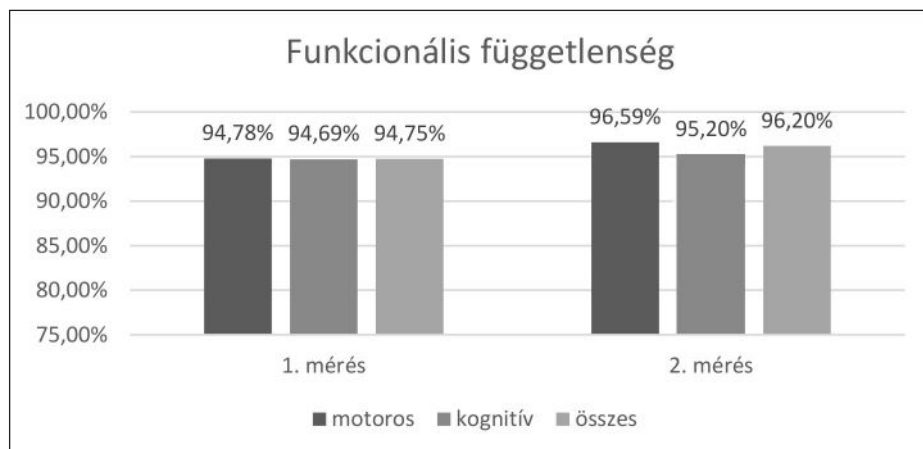
A Medical Outcomes Study 36-Item Short Form Health Survey (továbbiakban SF36) 1990 óta van használatban (McHorney és mtsai., 1993; Ware, Sherbourne, 1992), és a nagyszámú életminőség-mérő tesztek közül a klinikai vizsgálatokban jellemzően ezt használják (Wada és mtsai., 2007). A teszt alkalmas a fizikai funkciók, szociális funkciók, a fizikai vagy érzelmi problémák miatti korlátozottság, a mentális egészség, a vitalitás, a fájdalom és az általános egészségérzet mérésére. Minden elemet

1–100 terjedő skálán osztályoz, ahol a magasabb érték jobb életminőséget jelez.

EREDMÉNYEK

FIM

A FIM skála eredményei közül az összesített értékeket (értéktartomány: 18–126), valamint a motoros (értéktartomány: 13–91) és a kognitív (értéktartomány: 5–35) területek értékeit és az értékek változását vizsgáltuk (1. sz. ábra).



1. sz. ábra. FIM motoros, kognitív és összesített eredményei a két mérés során

Összességében, a résztvevők mind motoros, mind kognitív funkciói – főleg figyelembe véve életkorukat is – kifejezetten magas értékeket mutatnak már az 1. mérés alkalmával is. A kliensek funkcióinak átlagos értéke meghaladja a 6-os értéket, vagyis funkcionálisan függetlenek, és csak néhányan szorulnak közülük valamilyen mértékben segítségre. Más vizsgálatok eredményei ennél jelentősen alacsonyabb értékeket közölnek. Kamo

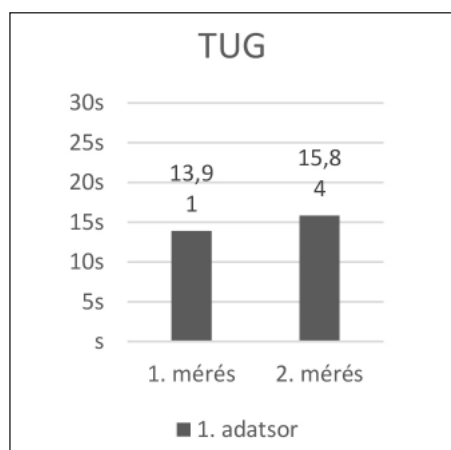
és mtsai (2025) 49 Parkinson-kórral diagnosztizált ember értékeit vizsgálta, és az összesített érték átlaga $64,23 \pm 28,95$ (átlag $\pm$ SD). Kóra és mtsai (2025) 25 fő adatait vizsgálta. Az átlag értékek hasonlóak az előző vizsgálathoz, a bemeneti összesített érték átlaga $68,08 \pm 6,49$. A PAREEO kliensek átlaga majdnem a duplája ezeknek az értékeknek: $119,39 \pm 10,39$.

Bár ilyen magas kiinduló értékek esetén nem vártunk feltétlen változást, azonban a két mérés között eltelt 5 hónapban a funkciók pozitív változását jelzi a teszt, mind a motoros ($+1,81\%$), mind a kognitív ($+0,51\%$), és az összesített értékeket nézve is ($+1,45\%$).

A szakirodalom alapján a FIM-et rendszeresen használják a rehabilitációban, gyakran az intervenció sikerességének igazolására, és a FIM alkalmas a funkcióban bekövetkező változások jelzésére (Fatima, Safdar, Faisal, Asim, 2023; Kamo és mtsai., 2025; Kóra és mtsai., 2025).

TUG

A TUG tesztben mért első eredmény alapján 14 résztvevő mobilitási funkcióiban nincsen mérhető akadályozottság, 11 fő az enyhén korlátozottak közé sorolható, 1 fő mérsékelten, 2 fő súlyosan korlátozott. Az átlageredmény $13,9 \pm 20,24$ (átlag $\pm$ SD).



2. sz. ábra. A TUG mérés időeredményei

Más vizsgálatok hasonló átlageredményeket közöltek: Brusse (et al. 2005) $14,8 \pm 5,8$; Huang (et al. 2011) 11,8 (SD-t nem közölte); Dal Bello-Haas (et al. 2011) $10,6 \pm 2,5$; da Silva, Faria, Santos és Swarowsky (2017) $16,7 \pm 9,2$; Grobe-Einsler (et al. 2025) $12,5 \pm$ SD 4,7.

A másodpercben mért eredmények átlagában (2. sz. ábra) enyhe romlás ($+1,93s$) figyelhető meg a második mérés alkalmával, ezért meg-

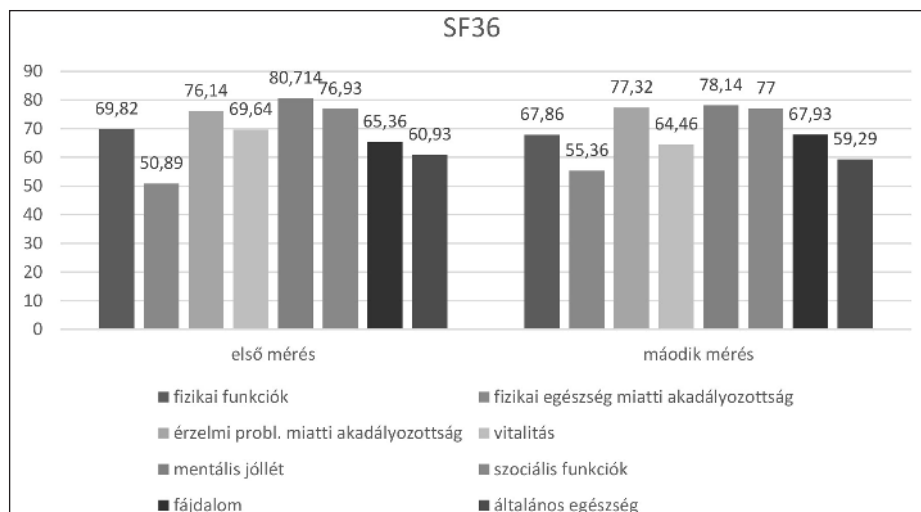
néztük, hogy hogyan alakult személyenként az eredmény. A 28 főből 16-nak javult az eredménye – vagyis rövidebb idő alatt végezte el a feladatot, és 12 főnek romlott. Mindkét diagnózis a funkciók romlásával jár, ami magyarázza az eredményeket.

Az eredmények tehát mutattak változást, azonban ez ellentmondásos volt. Éppen ezért hasonló vizsgálatokat kerestünk a szakirodalomban, hogy választ kapjunk arra kérdésre, megbízhatóan jelez-e változást a TUG teszt a két diagnóziscsoport esetében.

A szakirodalom alapján a két diagnóziscsoport esetén a TUG megbízható eredményt ad a mobilitás felmérésére, azonban sem az állapotváltozás előrejelzésére, sem a követésére nem bizonyult megbízhatóan alkalmasnak (Bennett és mtsai., 2017; Bisht és mtsai., 2017; Luque-Casado és mtsai., 2021; Quinn és mtsai., 2018).

SF36

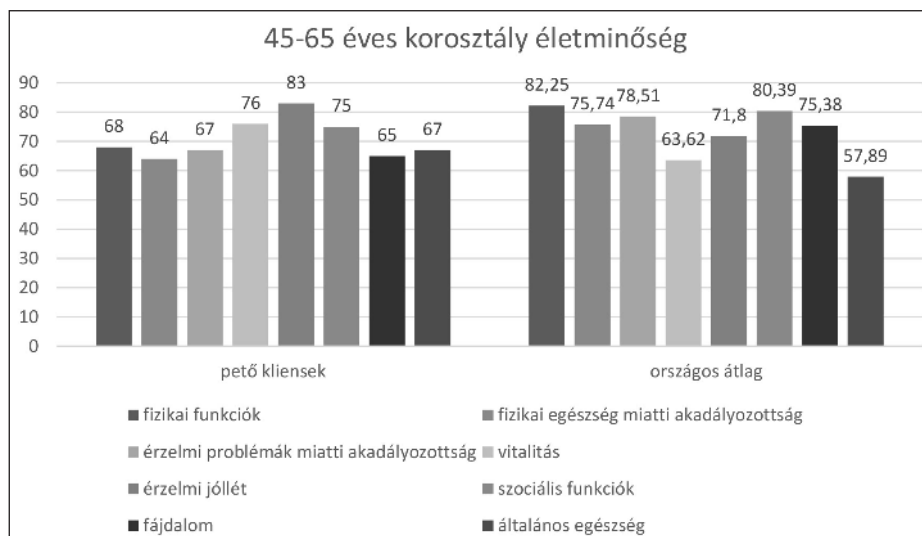
Az SF36 az egészségi állapottal összefüggő életminőség-mérő teszt, ami 8 dimenzióban vizsgálódik (3. sz. ábra).



3. sz. ábra. SF36 8 dimenziójának eredményei a két mérés során

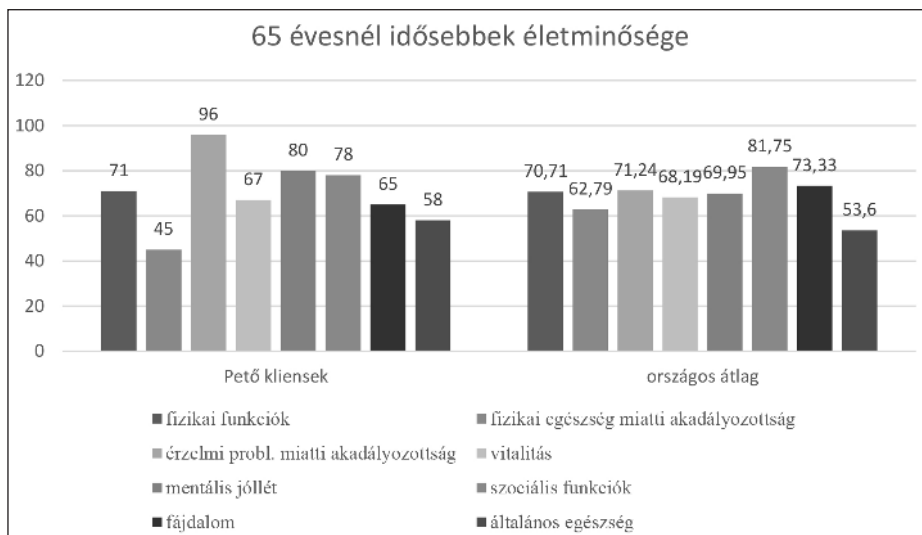
Az első mérés eredményei alapján elmondható, hogy az SF36 által mért funkciók szintje változatosabb, mint ezt az előző két mérőeszköznél tapasztaltuk. Egyes funkciók magas, 80% közeli értékeket mutattak (mentális jóllét, szociális funkciók, érzelmi problémák miatti akadályozottság), míg a többi funkció 50–70% közötti közepesebb jóllétről tanúskodtak.

Eredményeinket a friss országos átlaggal (Bató és mtsai., 2025) vetettük össze. Igazodva az országos vizsgálat felosztásához két korosztályba soroltuk a résztvevőket: 1. csoportba 45–65 év közöttiek (4. sz. ábra), míg a második csoportba a 65 évnél idősebbek (5.sz. ábra) kerültek.



4. sz. ábra. SF36 8 dimenziójának eredményei Pető kliensek körében (N=9) és az országos átlagok a 45–65 éves korosztályban

Az 1. csoportban a Pető-kliensek magasabb életminőségről számoltak be a vitalitás, az érzelmi jóllét és az általános egészség kategóriákban, míg a többi kategóriában az országos átlag alatti eredmény mutatkozott. Vagyis a vizsgált fiatalabb korosztály fizikai és szociális funkcióit alacsonyabbnak ítélik, mint a korosztályuk átlaga, emiatti korlátozottságukat szintén, és több fájdalom nehezíti az életüket, ami tartósan fennálló fizikai akadályozottságot jelentő diagnózisuk tükrében nem megfelelő ered-



5. sz. ábra. SF36 8 dimenziójának eredményei a 65 évesnél idősebb Pető kliensek körében (N=19) és az országos átlagok

mény, Azonban mindezek ellenére kifejezetten magas érzelmi jóllétról számolnak be, energikusnak érzik magukat, és általános egészségi állapotukat jobbnak ítélik, mint korosztályuk.

Az idősebb Pető-kliensek fizikai funkcióik működése és vitalitása nem tér el az országos átlagtól. A fizikai akadályozottság, fájdalom és szociális működés dimenziókban alacsonyabb szintet jelöltek, a többi dimenzióban viszont magasabbat, mint az országos átlag.

Az SF36 teszt is mutatott változást a két mérés között. A két mérés közötti időszakban (3. sz. ábra) 4 dimenzióban javulás figyelhető meg: fizikai egészség miatti akadályozottság (+4,47), érzelmi problémák miatt akadályozottság (+1,18), szociális funkciók, (+0,07) fájdalom (+2,57). A maradék 4 dimenzióban enyhe fokú hanyatlást jeleztek a résztvevők: fizikai funkciók (-1,96), vitalitás (-5,18), mentális jóllét (-2,57), általános egészség (-1,64). Jelentősebb változás nem mutatkozott egyik dimenzióban sem. Az eredmény kissé meglepő: míg a fizikai funkcióikban enyhe romlást érzekeltek, addig a fizikai funkciók miatt kevésbé érezték magukat akadályozottnak, mint fél évvel korábban, és ugyanígy, a mentális jól-

létüket alacsonyabbnak ítélték, de ezt kevésbé érzik akadályozónak, mint fél évvel korábban.

Fontos hangsúlyozni, hogy az eredmények az alacsony csoportlétszámok miatt nem jelentenek még tendenciát sem. Azonban több adat esetén érdemes lenne összehasonlítani és statisztikai próbákkal igazolni az eredményeket, amelyek akár a rehabilitációs célok kijelölésében is segíthetik a szakembereket és klienseket.

A szakirodalom alapján az S36 teszt a rehabilitációs beavatkozások sikerességének igazolásához általánosan használt mérőeszköz (Hagell és mtsai., 2008; Jenkinson és mtsai., 1999; Patti és mtsai., 2003; Tu és mtsai., 2017).

KONKLÚZIÓ. A TESZTEK MEGFELELŐSÉGE A SZEMPONTOK ALAPJÁN

A vizsgált tesztek szempontok szerinti értékelését a 2. sz. táblázatban foglaltuk össze.

2. sz. táblázat. A tesztek szempontok szerinti megfelelésének vizsgálata

Teszt neve	konduktor is használhatja a tesztet	igénylelő képzettséget	értékelése egyértelmű	vizsgált funkciók/dimenziók száma	mutat-e funkcióváltást	időigény	szakirodalmi ajánlás
FIM	igen	nem	kissé szubjektív	6 dimenzió (18 funkció)	igen	5-10 perc	igen
TUG	igen	nem	igen	3 funkció	ellentmondásos	5 perc	nem
SF36	igen	nem	igen	8 dimenzió	igen	5-15 perc	igen

A kipróbált mérőeszközök közül mindhárom nemzetközileg alkalmazott teszt a rehabilitációban, melyek használata nincs képzettséghez/előképzettséget kötve. A tesztek megtanulása a próba elvégzése előtt 1 alkalommal történt, kb. 1 órát vett igénybe, és megtanulásuk egyikünknek sem okozott nehézséget.

A tesztek kipróbálása során mindhárom teszt használata könnyűnek bizonyult, és felvételük nem igényelt sok időt, a legrövidebb idő (5 perc) a TUG teszt használata volt, a leghosszabb az életminőséget mérő SF36 teszt, azonban ennek a tesztnek az elvégzése sem volt hosszabb 15 percnél. Az értékelés a TUG és az SF36 tesztnél egyértelmű volt, a FIM esetében azonban felmerült időnként, hogy a funkciók értékelésekor a megadott értékelési kritériumok alapján nem mindig dönthető el egyértelműen, hogy melyik érték rendelhető a funkcióhoz, így értékelését kissé szubjektívnek találtuk.

Mindhárom mérőeszköz több dimenzió/funkció értékelését teszi lehetővé. A bemeneti mérések eredményeit összevetettük más vizsgálatok eredményeivel. Egyező eredményeket kaptunk a TUG teszt esetén, jelentősen eltérő eredményt a FIM esetében, és változatosan egyező és eltérő eredményt az SF36 esetében. Ezekből a különbségekből konklúziót nem vontunk le, ezek magyarázata további vizsgálatokat igényel a jövőben.

Fontos szempont volt, hogy a tesztek elég érzékenyek-e a változásokra, és így ajánlhatók-e a változások nyomon követésére. Eredményeink meggyeztek a szakirodalomban található eredményekkel: a FIM és az SF36 teszt alkalmas a változások nyomon követésére, a TUG teszt azonban inkább egy aktuális állapot felmérésére szolgál.

A próbavizsgálat alapján tehát a FIM és az SF36 mérőeszközök bevezetését javasoltuk. A két mérőeszköz alkalmasnak bizonyult az állapot felmérésére és az állapotban bekövetkező változások követésére is. A két mérőeszköz bevezetésével a következő területek funkcióinak állapota válik követhetővé: önellátás, sphincter kontroll, fizikai funkciók, kommunikáció és szociális képességek, fizikai vagy érzelmi problémák miatti korlátozottság, mentális egészség, vitalitás, fájdalom és általános egészségérzet. A két javasolt mérőeszköz 2025 szeptemberében az SE PAREEO felnőtt területén bevezetésre került.

A mentorprogram további célja volt a hallgatói képzéshez való hozzájárulás. A három résztvevő hallgató 2025 júliusában kapott diplomát. Közülük 1 fő az álláspályázatához kérte a kutatásban való részvétel igazolását, és 1 fő a SE PAK területén helyezkedett el, és jelenleg is aktív szerepet vállal más standardizált mérőeszköz próbavizsgálatában. A két bevezetett mérőeszköz elméleti és gyakorlati megismerése a „Funkcionális állapotfelmérés és dokumentáció” kurzus tematikájába bekerült.

Harmadik célunk a kutatási portfólió, a lehetséges kutatási témák bővítése volt. Eredményeinket az SE PAK Standardizált mérések kutatási műhelye számára átadtuk, a tesztek, mint kutatásban is használható mérőeszközök bekerültek a kutatási portfólióba, és az oktatók, kutatók és a műhelyben dolgozó egyetemi hallgatók számára is elérhetők.

A mentorprogram tehát mindhárom kitűzött célját sikeresen teljesítette. Reményeink szerint a jövőben is indulnak hasonló pályázatok, melyek eredményeit mind a gyakorlóterület, mind pedig az oktatás/képzés és kutatás hasznosítani tudja.

IRODALOMJEGYZÉK

- Bató A. – Brodsky V. – Rencz F. (2025): Development of updated population norms for the SF-36 for Hungary and comparison with 1997–1998 norms. *Health and Quality of Life Outcomes*, 23(1), Article 1. <https://doi.org/10.1186/s12955-025-02343-5>
- Bennett, S. – Bromley, L. E. – Fisher, N. – Tomita, M. – Niewczyk, P. (2017): Validity and Reliability of Four Clinical Gait Measures in Patients with Multiple Sclerosis. *International Journal of MS Care*.
- Bisht, B. – Darling, W. – White, E. C. – White, K. – Shivapour, E. T. – Zimmermann, M. – Wahls, T. (2017): Effects of a Multimodal Intervention on Gait and Balance of Subjects with Progressive Multiple Sclerosis. A prospective Longitudinal Pilot Study. *Degenerative Neurological and Neuromuscular Disease*.
- Brusse, K. J. – Zampieri, C. – Carlson-Kuhta, P. – Nutt, J. G. – Horak, F. B. (2005): Testing functional performance in people with Parkinson disease. *Physical Therapy*, 85(2), 134–142.

- Dal Bello-Haas, V. – Kiassen, L. – Sheppard, M. S. – Metcalfe, A. (2011): Psychometric properties of activity, self-efficacy, and quality-of-life measures in individuals with Parkinson disease. *Physiotherapy Canada*, 63(1), 47–57. (TUG adatokat és MDC/SEM-et tartalmaz.)
- Da Silva, B. A. – Faria, C.D. – Santos M. P. – Swarowsky A. (2017): Assessing Timed Up and Go in Parkinson's disease: Reliability and validity of Timed Up and Go Assessment of Biomechanical Strategies <https://doi.org/10.2340/16501977-2254>
- Dodds, T. A. – Martin, D. P. – Stolov, W. C. – Deyo, R. A. (1993): A validation of the functional independence measurement and its performance among rehabilitation inpatients. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 74(5), 531–536. [https://doi.org/10.1016/0003-9993\(93\)90119-u](https://doi.org/10.1016/0003-9993(93)90119-u)
- Feketéné Szabó É. – Vissi T. (2020): Semmelweis Egyetem Pető András Főiskolai Kar Köznevelési Gyakorlóintézményeinek Dokumentációs és Mérési Kézikönyve. Semmelweis Egyetem Pető András Kar.
- Gómez, J. et al. (2023): Reliability and validity of the instrumented Timed Up and Go test in typical adults and elderly. A systematic review. *Journal of NeuroEngineering and Rehabilitation*.
- Gosman-Hedström, G. – Svensson, E. (2000): Parallel reliability of the functional independence measure and the Barthel ADL index. *Disability and Rehabilitation*, 22(16), 702–715. <https://doi.org/10.1080/09638280050191972>
- Grobe-Einsler, M. – Gerdes, A. – Feige, T. – Maas, V. – Matthews, C. – Mendoza García, A. – Comas Fages, L. – Haf Davies, E. – Klockgether, T. – Falkenburger, B. H. (2025): Feasibility of an App-Assisted and Home-Based Video Version of the Timed Up and Go Test for Patients with Parkinson Disease: vTUG. *Journal of Clinical Medicine*, 14(11), 3769. <https://doi.org/10.3390/jcm14113769>
- Fatima, R. – Safdar, N. – Faisal, S. – Asim, H. M. (2023): Functional status among patients with Stage III Parkinson's disease. *Pakistan Journal of Rehabilitation*, 12(2), 52–59. <https://doi.org/10.36283/pjr.zu.12.2/007>

- Hagell, P. – Törnqvist, A. L. – Hobart, J. (2008): Testing the SF-36 in Parkinson's disease. Implications for reporting rating scale data. *Journal of Neurology*, 255(2), 246–254. <https://doi.org/10.1007/s00415-008-0708-y>
- Huang, S. L. – Hsieh, C. L. – Wu, R. M. – Tai, C. H. – Lin, C. H. – Lu, W. S. (2011): Minimal detectable change of the Timed “Up & Go” test and the Dynamic Gait Index in people with Parkinson disease. *Physical Therapy*, 91(1), 114–121. <https://doi.org/10.2522/ptj.20100070>.
- Jenkinson, C. – Fitzpatrick, R. – Peto, V. (1999): Health-related quality-of-life measurement in patients with Parkinson's disease. *Pharmacoeconomics*, 15(2), 157–165. <https://doi.org/10.2165/00019053-199915020-00004>
- Kamo, H. – Oyama, G. – Nagaki, K. – Hattori, N. (2025): Quantification of rehabilitation for patients with Parkinson's disease and related disorders using wearable devices: A proof of concept. *Frontiers in Neurology*, 16, Article 1609823. <https://doi.org/10.3389/fneur.2025.1609823>
- Kóra S. – Wersényi G. – Prukner P. – Drotár I. – Prontvai N. – Kós P. – Tollár J. (2025): Effectiveness of High-Intensity Therapy in Rehabilitation of Parkinson's Disease Patients. *Applied Sciences*, 15(11), 5890. <https://doi.org/10.3390/app15115890>
- Luque-Casado, A. – Novo-Ponte, S. – Sánchez-Molina, J. A. – Sevilla-Sánchez, M. – Santos-García, D. – Fernández-Del-Olmo, M. (2021): Test-Retest Reliability of the Timeed Up and Go Test in Subjects with Parkinson's Disease: Implication for longitudinal Assessments.
- McHorney, C. A. – Ware, J. E. – Raczek, A. E. (1993): The MOS 36-Item Short-Form Health Survey (SF-36): II. Psychometric and clinical tests of validity in measuring physical and mental health constructs. *Medical Care*, 31(3), 247–263. <https://doi.org/10.1097/00005650-199303000-00006>
- Ottensbacher, K. J. – Hsu, Y. – Granger C. V. – Fiedler R. C. (1996): The reliability of the functional independence measure: a quantitative re-

- view. Arch Phys Med Rehabil. 1996 Dec;77(12):1226-32. doi: 10.1016/s0003-9993(96)90184-7.
- Patti, F. – Ciancio, M. – Cacopardo, M. – Reggio, E. – Fiorilla, T. – Palermo, F. – Reggio, A. – Thompson, A. (2003): Effects of a short outpatient rehabilitation treatment on disability of multiple sclerosis patients—A randomised controlled trial. Journal of neurology, 250, 861–866. <https://doi.org/10.1007/s00415-003-1097-x>
- Podsiadlo, D. – Richardson, S. (1991): The Timed “Up & Go”: A test of basic functional mobility for frail elderly persons. Journal of the American Geriatrics Society, 39(2), 142–148.
- Quinn, G. – Comber, L. – McGuigan, C. – Galvin, R. – Coote, S. (2018): Discriminative Ability and Clinical Utility of the Timed Up and Go (TUG) in Identifying Falls Risk in People with Multiple Sclerosis: A prospective Cohort Study. Clinical Rehabilitation.
- Svensson, E. – Gosman-Hedström, G. (2000): Parallel reliability of the Functional Independence Measure and the Barthel ADL index. Disability and Rehabilitation, 22(16), 702–715.
- Tu, X.-J. – Hwang, W.-J. – Hsu, S.-P. – Ma, H.-I. (2017): Responsiveness of the short-form health survey and the Parkinson’s disease questionnaire in patients with Parkinson’s disease. Health and Quality of Life Outcomes, 15. <https://doi.org/10.1186/s12955-017-0642-8>
- Vissi T. – Feketéné Szabó É. – Kelemen A. (2019): Mérés és kutatás. In: A konduktív pedagógia kézikönyve. Több mint gyakorlat... Semmelweis Egyetem Pető András Kar, 231–254.
- Wada, T. – Kawai, A. – Ihara, K. – Sasaki, M. – Sonoda, T. – Imaeda, T. – Yamashita, T. (2007): Construct validity of the Enneking score for measuring function in patients with malignant or aggressive benign tumours of the upper limb. The Journal of Bone and Joint Surgery. British Volume, 89(5), 659–663. <https://doi.org/10.1302/0301-620X.89B5.18498>
- Ware, J. E. – Sherbourne, C. D. (1992): The MOS 36-item short-form health survey (SF-36). I. Conceptual framework and item selection. Medical Care, 30(6), 473–483.

Tartalom

ELŐSZÓ	5
TÚRI IBOLYA: Összefoglaló a Semmelweis Egyetemen megvalósult Curriculum-reform 2.0 projekt célkitűzéseiről és fejlesztési eredményeiről	9
KÁLLAY ZSÓFIA: Gyakorlatorientált konduktorképzés a kompetenciaalapú felsőoktatás tükrében: tanulási eredmények, szakmai fejlődés, együttműködés, továbbképzés	27
FRANK TAMÁS: A Z generáció oktatásának módszertani és tartalmi megújítása néhány természet- és bölcsészettudományi kurzus esetében a Pető András Karon az elméleti keret tükrében	40
GÁL FRANCISKA: Az iskolai specializáció gyakorlati kurzusainak szervezése, kihívások a kurrikulumfejlesztés folyamatában	56
ALLIQUANDER ANNA – FEKETE MÓNICA: Az Alkalmazott közegészségtan oktatásának szerepe a konduktorképzésben – prevenciós szemlélet és népegészségügyi alapok	68
MILESZ ÁGNES DÓRA – MATOS LÁSZLÓ: Az ének-zenei nevelés és oktatás adaptálási lehetőségei a konduktorképzésben – módszertani és tantárgypedagógiai filmek tapasztalatai	79
KAPCSÁNDY GABRIELLA: Módszertani filmek, mint a hallgatói tanulás támogatásának lehetséges útjai	91
KENESEI DOROTTYA: A korai konduktív nevelés szemléletének nemzetközi és interdiszciplináris adaptációja	104

FÖLDESI RENÁTA – CSIKÓS GÁBOR – KOLUMBÁN ERIKA: Légzőfeladatok a konduktív pedagógiában és a pszichológiában. A légzés szerepe a konduktív nevelés rendszerében – történeti, módszertani és pszichológiai megközelítés	114
BENYOVSZKY ANDREA: Ismerkedés a konduktív pedagógiával – Egy innovatív kurzus tapasztalatai az orvostanhallgatók interdiszciplináris szemléletformálásában	137
ELEK ÁGNES: A művészettörténet holisztikus megközelítése a konduktív pedagógia vizuális nevelésében	145
VADÁSZ ZSUZSANNA: Képzőművészet-terápia alkalmazása egy konduktív iskolában	155
MASCHER RÓBERT: A kézműves technikák komplex szerepe a tanítási gyakorlatban és a társadalmi integrációban: a papírmerítés mint pedagógiai és foglalkoztatási lehetőség	166
PINTÉR HENRIETT – KAPCSÁNDY GABRIELLA – MOLNÁR PÁL – GÁL FRANCISKA: Mesealapú, képekre építő nyelvtani struktúrát fejlesztő hallás utáni szövegértés-intervenció protokollja konduktív nevelési környezetben: az első vizsgálatsorozat	174
SZILÁRD ZSUZSANNA: Mesén innen, mozgáson túl: A testnevelés mint híd az óvodai műveltségterületek között	206
PULAY MÁRK ÁGOSTON – ZIMONYI NÓRA: Alsóvégtagi ortézisek szerepe és hatékonysága CP-s és spina bifidás gyermekeknél: biomechanikai és funkcionális áttekintés	229
BARANYAI KATA – BURIÁN-FEHÉR ANNA – CSABA ATTILA – KRAVALIK BERTALAN – TAKÁCS MARTIN – VISSI TÍMEA: A felnőtt területen alkalmazható mérőeszközök próbavizsgálata. Pető–Hári mentorprogram	249