



DEBRECENI
EGYETEM

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD

◆

INTERDISZCIPLINÁRIS
(OPEN ACCESS – NYÍLT HOZZÁFÉRÉSŰ)
SZAKMAI LAP

ISSN 2498-5368

Web:

<https://ojs.lib.unideb.hu/kulonlegesbanasmod>

◆

X. évf., 2024/4. szám

DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2024.4.1>

IMPRESSZUM

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD - INTERDISZCIPLINÁRIS SZAKMAI LAP

Alapítva: 2014-ben.

A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság Hivatala a médiaszolgáltatásokról és a tömegkommunikációról szóló 2010. évi CLXXXV. törvény 46. § (4) bekezdése alapján nyilvántartásba vett sajtótermék (határozatról szóló értesítés iktatószáma: CE/32515-4/2014).

Kiadó: Debreceni Egyetem

A kiadó székhelye:

Debreceni Egyetem
4032 Debrecen, Egyetem tér 1.

Kiadásért felelős személy:

Szilvássy Zoltán József, rector (Debreceni Egyetem)

Alapító főszerkesztő: Mező Ferenc

Tanácsadó testület (ABC rendben):

Balogh László (Magyar Tehetséggondozó Társaság, Magyarország)
Gerevich József (Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Magyarország)
Hatos Gyula (Magyarország)
Mesterházy Zsuzsanna (Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Magyarország)
Nagy Dénes (Melbourne University, Ausztrália)
Varga Imre (Szegedi Tudományegyetem, Magyarország)

Szerkesztőség (ABC rendben):

Batiz Enikő (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Fónai Mihály (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Gortka-Rákó Erzsébet (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Hanák Zsuzsanna (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Magyarország)
Horváth László (Debreceni Egyetem, Magyarország)
H. Tóth István (Károlyi Egyetem, Csehország)
János Réka (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Kelemen Lajos (Poliforma Kft., Magyarország)
Kiss Szidónia (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Kondé Zoltánné Dr. Ináncsy-Pap Judit (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Kormos Dénes (Miskolci Egyetem, Magyarország)
Láda Tünde (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Lepes, Josip (University of Novi Sad, Szerbia)
Márton Sándor (Debreceni Egyetem, Magyarország)

A szerkesztőség levelezési címe:

Debreceni Egyetem
Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar
Különleges Bánásmód folyóirat szerkesztősége
4220 Hajdúböszörmény, Dészány István u. 1-9.

Tel/fax: 06-52/229-559

E-mail: kb@ped.unideb.hu

Web: <https://ojs.lib.unideb.hu/kulonlegesbanasmod>

Szerkesztésért felelős személy:

Mező Katalin (Debreceni Egyetem, Magyarország)

Tördelőszerkesztő: Mező Katalin

Mező Ferenc (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Magyarország)
Mező Katalin (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Nagy Lehotsky Zsuzsa (Konstantin Filozófus Egyetem Nyitra, Szlovákia)
Nemes Magdolna (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Orbán Réka (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Sarka Ferenc (Miskolci Egyetem, Magyarország)
Szebeni Rita (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Magyarország)
Vass Vilmos (Budapesti Metropolitan Egyetem, Magyarország)
Váradi Natália (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ukrajna)
Zvonimir, Tomac (University J.J. Strossmayera of Osijek, Horvátország)

Note: The title of the journal comes from a Hungarian Act CXCV of 2011. on National Public Education in which they use the term 'Különleges Bánásmód', and this translates as Special Treatment, but this encompasses the areas of Special Educational Needs, Talented Children and Children with Behaviour and Learning Difficulties. The adoption of Special Treatment is therefore in accordance with Hungarian law, but it is recognised that the translation may not be perfect in expressing the full meaning of what is encapsulated in this term.

TARTALOM/CONTENT

EMPIRIKUS TANULMÁNYOK / EMPIRICAL STUDIES	5
Bacsikai Katinka, Bencze Ádám, Dorogi Alexandra, Hegedűs Gabriella, Major Enikő, Rétháti Csilla és Pusztai Gabriella: <i>A szülői bevonódás és az eredményesség összefüggései Magyarországon az országos kompetenciamérés adatai alapján</i>	7
Biró Éva és Korpics Márta: <i>Társadalmi felelősségvállalás a magyar felsőoktatásban: a Lorántffy Zsuzsanna Mentorprogram a Nemzeti Közszolgálati Egyetemen II.: a pilot kutatás eredményei</i>	21
Erdei Róbert: <i>Az óvodáskorú gyermekek ellenálló képességének előmozdítása: egy akciókutatási program eredményei</i>	35
Laki Ildikó és Kocsis Péter Csaba: <i>A Kistérségi kistérségben élő gyermekek, fiatalok és családjaik helyzetének, igényeinek és szükségleteinek felmérése...„Utánkövető kérdőíves adatfelvétel a gyerekes családok körében”</i>	51
Mező Katalin és Juhász Anna: <i>Óvodai intézményvezetők (igazgatók) véleménye a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátásával és integrációjával kapcsolatban</i>	69
Müller Anetta, Mező Katalin, Szilágyiné Popovics Zita, Vargáné Nagy Anikó és Laoues-Czibalmos Nóra: <i>Autizmus spektrum zavarral korán diagnosztizált óvodás gyermekek mozgásfejlesztésének tapasztalatai szülői szemmel</i>	81
Szabó Éva és Rábai Dávid: <i>Az ovi-sport program pilot vizsgálata néhány debreceni óvodában</i>	95
Szerdahelyi Zoltán és Laoues-Czibalmos Nóra: <i>14-18 éves középiskolai tanulók fizikai aktivitásának összetevőit befolyásoló tényezők vizsgálata Hajdúböszörményben</i>	111
Szerepi Sándor: <i>Kognitív kompetenciák felmérése hátrányos helyzetű óvodások körében Borsod-Abaúj-Zemplén, Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében</i>	125
Vargáné Nagy Anikó és Molnár-Kovács Klára: <i>Az alvás körülményeinek vizsgálata az óvodás korú gyermekek életében</i>	135
MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK / METHODOLOGICAL STUDIES	153
Dan Beáta Andrea, Puskas Carla, Demány-Gavallér Csenge, Wagner Andrea, Oláh Andrea és Árkosi Julianna: <i>A szenzoriális színház szerepe a speciális nevelési területek színterén – egy szisztematikus szakirodalomelemzés eredményei</i>	155
Inántsý-Pap, Ágnes & Szilágyi, Barnabás: <i>The Turbulent Years of the Greek Catholic Education System After 1989</i>	167
Szabó, Henriett: <i>The Impact of Cultural Heritage on Coexistence Relations in a Local Community</i>	175
MŰHELYBEMUTATÓ / WORKSHOP	185
Szerepi Sándor és Vargáné Nagy Anikó: <i>Roma-magyar együttélési tapasztalatok óvodai környezetben Vasmegyer településen</i>	187
FELHÍVÁSOK/ CALLS FOR CONFERENCES	190
<i>Meghívó a X. Különleges Bánásmód Nemzetközi Interdiszciplináris Konferenciára</i>	191
<i>TéT-2025/LandS-2025 Konferencia Felhívás</i>	193

EMPIRIKUS TANULMÁNYOK / EMPIRICAL STUDIES

A SZÜLŐI BEVONÓDÁS ÉS AZ EREDMÉNYESSÉG ÖSSZEFÜGGÉSEI MAGYARORSZÁGON AZ ORSZÁGOS KOMPETENCIAMÉRÉS ADATAI ALAPJÁN

Szerzők:

Bacskai Katinka (PhD)¹
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Bencze Ádám²
Nemzeti Közszolgálati Egyetem (Magyarország)

Dorogi Alexandra³
Mátészalkai SZC Kállay Rudolf Szakképző Iskola
(Magyarország)

Hegedűs Gabriella⁴
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Major Enikő⁵
Debreceni Református Hittudományi Egyetem
(Magyarország)

Rétháti Csilla⁶
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Pusztai Gabriella (Prof., PhD)⁷
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Lektorok:

Gortka-Rákó Erzsébet (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Chrappán Magdolna (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

...és további két anonim lektor

Bacskai Katinka, Bencze Ádám, Dorogi Alexandra, Hegedűs Gabriella, Major Enikő, Rétháti Csilla és Pusztai Gabriella (2024): A szülői bevonódás és eredményesség összefüggései Magyarországon az Országos kompetenciamérés adatai alapján. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 10(4), 7-20. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2024.4.7>

¹ Bacskai Katinka (PhD), Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet. E-mail cím: bacskai.katinka@arts.unideb.hu. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3090-5818>

² Bencze Ádám, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, Neveléstudományi Tanszék. E-mail cím: bencze.adam@arts.unideb.hu. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1206-9780>

³ Dorogi Alexandra, Mátészalkai SZC Kállay Rudolf Szakképző Iskola. E-mail cím: dorogi.alexandra@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-3203-2237>

⁴ Hegedűs Gabriella, Debreceni Egyetem, Angol-Amerikai Intézet, Angol Nyelvpedagógiai és Szakmódszertani Tanszék. E-mail cím: hegedus.gabriella@arts.unideb.hu. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9026-7216>

⁵ Major Enikő, Debreceni Református Hittudományi Egyetem. E-mail cím: ursamajoreniko@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3032-5346>

⁶ Rétháti Csilla, Debreceni Egyetem, Gyermekevelési és Gyógypedagógiai Kar. E-mail cím: rethati.csilla@ped.unideb.hu. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5496-9851>

⁷ Pusztai Gabriella (Prof., PhD), Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet. E-mail cím: pusztai.gabriella@arts.unideb.hu. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6682-9300>

Absztrakt

Tanulmányunk célja, hogy áttekintsük az iskolák és a szülők szerteágazó kapcsolati hálóját a változatos mutatók mentén megvalósult vizsgálatok alapján különböző társadalmi csoportokban. Az Országos kompetenciamérés adatbázis elemzésével vizsgáljuk a magyarországi 6. és 10. évfolyamban megvalósuló, tanulmányi eredményre is hatást gyakorló szülői bevonódást, és azok összefüggéseit a tanulók családi hátterével és életkorával. Mindehhez főkomponens elemzést és kereszttábla elemzést használtunk. Megállapítottuk, hogy bár az életkor előrehaladtával a szülői bevonódás mértéke csökken, mégis hatással van a szülői részvételre. Továbbá kimutattuk, hogy az alacsonyabb státuszú családok bevonódási stratégiája más, de a bevonódás szintje nem éri el a magasabb szocioökonómiai háttérű családokét és ez félreértésekhez vezethet a családok és a szülők között.

Kulcsszavak: szülői bevonódás, Országos kompetenciamérés, szocioökonómiai háttér, tanulmányi eredményesség, kapcsolattartás

Diszciplína: neveléstudomány

Abstract

The aim of our study is to review the wide-ranging network of relationships between schools and parents based on investigations carried out along various indicators in diverse social groups. By analyzing the National Competence Measurement database, we examined parental involvement, a factor known to influence academic outcomes, particularly in the 6th and 10th grades in Hungary. Principal component analysis and crosstabulation analysis were used in order to unveil correlations between the gained results and both the students' family background and age. It was found that although the level of parental involvement decreases with the child's age, it still has an impact on parental participation. Additionally, we have demonstrated that lower-status families have a different involvement strategy, but the level of involvement is not as high as families from higher socioeconomic backgrounds, leading to misunderstandings between families and schools

Keywords: parental involvement, National Competence Measurement, socioeconomic background, academic achievement, maintaining contact

Discipline: pedagogy

Bevezetés

Az iskoláknak és a tanároknak számos olyan kihívásnak kell megfelelniük, amelyek az elmúlt évtizedekben még nem jelentkeztek társadalmi igényként. Ezen kihívásoknak az intézmények önmagukban nagyon nehezen tudnak eleget tenni, ugyanakkor az iskola céljai eléréséhez szövetségesre is számíthat, a diák mögött álló szülőre, családra. Tanulmányunkban a szülői bevonódást kívánjuk vizsgálni magyarországi adatok elemzésével. A parental involvement (továbbiakban PI) kifejezés fogalma alatt azokat a szülői tevékenységeket és erőfeszítéseket érthetjük,

melyek hozzájárulnak az iskolai eredményességhez (Šad 2012). LaRocque (2011) és munkatársai úgy határozzák meg e fogalmat, mint a szülők befektetését a gyermekeik oktatásába. Ugyanakkor a parental involvement számtalan féleképpen használt fogalom, s részben a fogalom konceptualizálásának és operacionalizálásának is tulajdonítható az, hogy milyen hatással lesz a diák iskolai előmenetelére, hogy milyen mértékben jelenik meg a diák életében, mint befolyásoló tényező.

Tanulmányunk első felében, az irodalmi áttekintés során nagyvonalakban megmutatjuk, hogy

milyen gazdag kapcsolatháló alakulhat ki a szülők és az iskola között, és hogy a kutatók milyen változatos mutatók mentén vizsgálták a szülői bevonódás témakörét. Ezen mutatók egyike a családok szocioökonómiai háttere és annak hatása a szülői bevonódásra.

A tanulmányunk empirikus része két adatbázisra épül, az Országos kompetenciamérés (OKM) 2019. évi 6. és 10. évfolyamon végzett méréseit használtuk föl, azért ezt az évet, mert 2020-ban elmaradt a mérés, 2021-től pedig megtörtént az átállás a digitális mérésre, de a 2021-es adatbázisban a háttérkérdőívek kitöltöttsége nagyon alacsony volt, emiatt nem tudtuk elemezni az adatokat. Az OKM populációs mintával dolgozik, tehát valamennyi adott évfolyamon tanuló diák adatai szerepelnek az adatbázisban, részben az olvasás-szövegértési eredményeik, részben egy tanulói háttérkérdőív adatai (megjegyzés: részletesen a háttérkérdőívről: [Oktatási Hivatal \(oktatas.hu\)](https://okm.gov.hu)).

Így gazdag adathalmaz segítségével tudtuk vizsgálni, hogy milyen mintázatok jellemzőek az adott évfolyamokon. A szülői bevonódás típusok bemutatása után összevetjük adatainkat a szakirodalomban feltárt kutatási eredményekkel, amely alapján megfigyelhetjük, hogy Magyarországon hogyan alakul az iskola-szülő kapcsolat. Tanulmányunk célja az, hogy adatredukciós vizsgálattal elkülönítsük a különböző bevonódási formákat és ezután megvizsgáljuk, hogy milyen összefüggés van a tanuló neme, életkora és szocio-kulturális háttere között. Keressük azt is, hogy vajon mennyire erős befolyásoló erővel bír a bevonódás az iskolai eredményességre.

Szülői részvétel: összetett tartalom

A gyermek nevelése az elsődleges szocializáció színterén, a családban történik, melynek folytatása a másodlagos szocializációs színterén, az iskolában valósul meg. A szülők és az iskola kapcsolata ezért egy nagyon szoros és gazdag viszonyrendszer lehet, amelynek középpontjában a gyermek áll. A tanul-

mányi előmenetelre hatást gyakorolnak oktatással és neveléssel szembeni szülői elvárások (Epstein, 1991; Fan & Chen, 2001). A két fél között kialakuló partnerségi viszony elengedhetetlen a gyermek fejlődése érdekében. Az iskolai szocializáció akkor lesz igazán hatékony, ha építkezni tud az elsődleges szocializációs színtérre, és részben vagy egészen elismeri a hozott minta normáit, szokásait. Együttműködő kapcsolatuk célja a gyermekek fejlődése, megfelelő tanulmányi eredményessége. Ugyanakkor elsősorban az iskola részéről tapasztalható az az attitűd, hogy a szülőket „biztonságos távolságban” szeretnék tartani az iskolától (Oostdam & Hooge, 2013). Azonban azoknak az intézményeknek sincs könnyű dolga, amelyek szeretnének élő kapcsolatot a szülőkkel, bevonni őket a programokba vagy a döntésekbe (Pető, 2022), az oktatásfejlesztésnek azt a felismerését elfogadva, hogy a szülők iskolai életbe történő bevonásával jobban biztosítható az oktatás egyenlősége és eredményessége (Imre, 2017).

Coleman (1988) társadalmi tőkeelmélete szerint a rendszeresen megvalósuló, támogató szülő-gyermek kapcsolatban rejlik az az erőforrás, amely hatást gyakorol a gyermekek iskolai előmenetelére. A családból hozott gazdag kulturális tőkével rendelkező gyerekek az iskolában sikeresek, mivel az iskola ezeket a készségeket, képességeket jutalmazza (Rákó, 2014; Møllegaard és Jæger, 2015; Tan és Lyu (2019); Tan és Peng (2019) Putnam (2004) az iskolai társadalmi hálózatok közötti társadalmi tőkének megvalósulását látja a szülők iskolai döntésekben való részvételében, illetve a közösségi és családi tőkeforrás gyermek számára elérhető formájában. A szülő és gyermek kapcsolatán kívül a közösség szerepének vizsgálatára is kitér Epstein (2001, 2011), aki szerint a család-iskola-közösség partnerhálózatán belül olyan családbarát iskolát kell létrehozni, mely az egyes szereplők kapcsolatát erősíti, egymást segíti. Hat területet különít el, amelyek összekapcsolják a családot, az iskolát és a közösséget, illetve hatással lehetnek a tanulók iskolai sikerességére (1. táblázat). (Epstein, 2011).

1. táblázat. A család-iskola-közösség partnerhálózat területei. Forrás: Epstein, 2011 alapján a szerzők.

A családot, az iskolát és a közösséget összekapcsoló területek	Jellemzői
szülői nevelési stílus	a hatékony tanulást elősegítő biztonságos környezet megvalósítása
szülők és iskola között megvalósuló kétoldali kommunikáció	a szükséges információk átadásában játszanak kulcsszerepet
szülők önkéntes munkája	hozzájárulhatnak az iskolai környezet folyamatos megújulásához
a szülők otthon megvalósuló közvetett és közvetlen tanulás segítése	fontos a gyermek tanulmányi eredményére nézve
a szülők döntési jogkörrel való felruházása	az iskolai döntéshozatalokban vehetnek részt
iskolán túli helyi közösséggel való együttműködése	különböző világnézeti és formáló erővel bír és leginkább az iskolai programokat erősíti

Hoover-Dempsey és Sandler 1997-ben, majd egy 2005-ös felülvizsgált kutatás eredményeként (1997, 2005) megalkották azt az ötszintes modellt, melyben bemutatják, milyen döntéseket hoznak a szülők gyermekük iskolai életébe való bekapcsolódásának mértékére vonatkozóan. (2. táblázat). A kutatások igazolják, hogy az iskolai életbe történő szülői bevonódásnak két jól elkülöníthető területe van. Egyik az iskolai életben való részvételhez köthető,

másik pedig az otthoni figyelem ráfordítás, segítségnyújtás és kommunikáció, mely az iskolai munkára is hatást gyakorol.

A két kifejezést az angolszász irodalomban a school-based és a home-based fogalompárral írják körül (megjegyzés: mivel ez a kifejezőpár egyértelműbb és a hazai szaknyelvben is sokat használt, így a szövegben mi is az angol kifejezést használjuk).

2. táblázat. Hoover-Dempsey és Sandler (1997, 2005) félé modell. Forrás: Hoover-Dempsey és Sandler, 1997, 2005; Lavenda, 2011 alapján a szerzők

Döntések a szülők gyermekük iskolai életébe való bekapcsolódásának mértékére vonatkozóan	Jellemzői
a szülők döntéseit befolyásoló személyes motivációk	szerepet játszik a felelősségérzetük, illetve abbéli hitük, hogy gyermekük iskolai eredményességéhez valamilyen módon ők is hozzá tudnak járulni
térbeli megvalósulása	az otthoni, és az iskolai támogatási formákat is meg kell vizsgálni
a gyermek iskoláztatását segítő módszerek szülői szerepvállalási tényezők	a szülői mintaadás, támogatás serkentő vagy mérséklő hatást gyakorolnak a tanulmányi eredményre
tanulmányi eredmény	sikeressége vagy sikertelensége az fent említett szintek megvalósulásától függ

Előbbit erősíti Li és Fisher (2017) kutatása, mely a szülők iskolával való kapcsolattartását és az intézmény köré szerveződő közösségek kialakulását vizsgálja, illetve Park és munkatársai (2017) eredménye, akik a szülők önkéntességére hívják fel a figyelmet.

A pedagógusok és szülők együttműködésének segítő vagy gátló tényezője lehet az iskola nagysága, a tanuló életkora, illetve a szülők iskolai végzettsége és társadalmi, gazdasági státusza (Bauch, 2001; Lavenda, 2011). Erdener (2016) állami fenntartású általános és középiskolában végzett kérdőíves kutatást iskolai vezetőikkel és tanárokkal, és arra az eredményre jutott, hogy a pedagógusok attitűdje és együttműködésre való készsége a legjelentősebb tényező a szülők iskolai részvételében. Emellett felhívja a figyelmet arra, hogy a szülők iskolai végzettsége befolyásolja a szülői bevonódás mértékét, ugyanis az alacsonyabb végzettségű, alacsony jövedelemmel rendelkező szülőkre kevésbé jellemző a szülői bevonódás. Megerősítették Tan (2017), illetve Jæger és Karlson (2018) eredményeit, miszerint a kedvezőbb anyagi helyzetnél fontosabb, hogy milyen mértékű a család kulturális tőkéje, ami összefüggésben lehet az iskolázottsággal.

Epstein (2001, 2010) szerint az édesanyák szerepe igen erős meghatározója a részvételi hajlandóságnak, de hasonló mértékben számít befolyásoló tényezőnek, hogy a család milyen távolságban él az iskolától, illetve a részvétel függ attól is, milyen programokat szervez az iskola. Ugyanakkor Epstein és Sanders (2006) kutatásai azt bizonyítják, hogy nem állhatunk meg a szülői bevonódás szűk körű vizsgálatánál, hiszen akkor lesz igazán hatékony az együttműködés a tanulók fejlődése, iskolai előmenetele szempontjából, ha minél többen vesznek ebben részt és a helyi társadalom is bekapcsolódik.

Li és munkatársai (2020) az otthonra alapozott, home-based szülői bevonódás tárgyalásakor szintén a szocioökonómiai státusz (SES) fontosságára hívják fel a figyelmet, mivel kifejezetten erős

összefüggést találtak a kettő között. Mediáló modelljük felállításával rámutatnak arra, hogy a szocioökonómiai háttér és a home-based szülői bevonódás között két tényezőnek lehet közvetítő szerepe. Egyik a szülői hozzáállás, másik a szülői elvárás, ez utóbbi különösen az alacsony szociális- és társadalmi státuszú tanulók esetében jelentős. Eredményeik azt mutatják, hogy a különböző szocioökonómiai háttérrel rendelkező családok home-based szülői bevonódás stratégiái szintén különböznek. Ez alapján négy eltérő típust azonosítottak, melyre a család társadalmi háttére hatással lehet. Elsőként a házi feladat támogatása, másodsor a szigorú szülői fegyelmezés, harmadszor a szülő-gyermek közötti kommunikáció, végül a szülő gyermekkel töltött ideje az, amiben megmutatkozik a szülők otthoni bevonódása a gyermek tanulmányi előre haladásában. Míg a szigorú nevelés – melynek negatív hatása van –, elsősorban az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú családok esetében jellemző. A másik három említett tényező a magasabb társadalmi-, gazdasági háttérrel rendelkező családokban segíti a gyermekek támogatását.

Ezt az eredményt erősíti meg Kuru Cetin és Taskin is, akik kutatásukban úgy találták, hogy a magasabb státuszú szülők jobban bekapcsolódtak az iskolai életbe (Kuru Cetin és Taskin, 2016).

Számos nevelésszociológiai kutatás irányul a gyermek tanulmányi eredményességét befolyásoló tényezők feltárására (Coleman 1998, Bauch, 2001, Epstein, 2011; Li és Qui, 2018). A családok és iskola közötti kapcsolatra, az értékrendre, az együttműködésre irányuló neveléstudományi kutatások leginkább a család szerkezetét, méretét, a szülők iskolai végzettségét vizsgálják (Imre 2002; Pusztai 2004, 2020; Földes 2005; Bacskai 2015, 2020 ; O'Malley és mtsai, 2015; Azumah és mtsai (2018); Lyu és Xie (2019); Pusztai és Engler 2020; Smith és mtsai, 2020). A szülők szerepvállalása és a tanulmányi eredmény összefüggésével számos empirikus vizsgálatot végeztek a kutatók (Domina, 2005; Driessen et al. 2005; Scheldon and Epstein

2005; Xu et al. 2010; Antonopoulou és mtsai, 2011; Boonk és mtsai, 2018; Wilder, 2023).

A szülők többsége segíti a gyermekét a tanulmányi előre haladásban, de több tényező is meghatározó ennek megvalósulásában, melyek közül kiemelkedő az iskolai végzettségük és társadalmi helyzetük. A tanulmányi eredményességre és a családszerkezet közötti összefüggésre Coleman (1988) világít rá. Úgy véli, a családon belül jelenlévő társadalmi tőke jelentősen meghatározza, miként tudnak hozzájárulni a szülők gyermeik otthoni és iskolai munkájának fejlődéséhez. A társadalmi- és kulturális tőke átörökléséhez nélkülözhetetlen a családon belüli kommunikáció, a gyermekekre való odafigyelés (Coleman, 1988; Pusztai, 2004; Engler, 2020). A tanulmányi eredmény és a szülők részvétele között szignifikáns összefüggéseket mutattak ki kutatók (Fan és Chen, 2001; Jeynes, 2007; Hill és Tyson, 2009, Şad 2012). Különbség tapasztalható azonban a szülők között az iskolai és otthoni támogatás mértékében. Desforges és Abouchaar (2003) korábbi vizsgálatok eredményeiből arra következtettek, hogy a gyermekek iskolai előmenetelére a legtöbb esetben az otthoni támogatás van inkább pozitív hatással. Ugyanakkor Benner és mtsai (2016) úgy vélik, hogy a szülők otthoni bevonódása, beleértve a házi feladatokban és iskolai projektekben való segítségnyújtást, nem feltétlenül jelentenek pozitív hatást a gyermekek tanulmányi eredményének előmozdításában. Eltérő lehet jól teljesítő és gyengébben teljesítő tanulók esetében, a szocioökonómiai státusz függvényében, illetve a gyermekkel kapcsolatos problémák is eredményezhetnek nagyobb szülői bevonódást (Boonk et al. 2018). Magas SES háttérű, gyengén teljesítő, valamint alacsony SES háttérű és jól teljesítő tanulók esetében erősebb volt a korreláció, mint magas SES háttérű, jól teljesítő és alacsony SES háttérű, gyengén teljesítő tanulók esetében. A gyermek iskolai eredményességének érdekében nyújtott otthoni segítségadásra tekintettel Nyitrai és munkatársai (2019) az Országos kompetenciamérésen mutatott

olvasás-szövegértési és matematikai teljesítményt vizsgálta. A szerzők kíváncsiak voltak arra, milyen hatással van a gyermekek fejlődésére, ha a szülők a házi feladatokat ellenőrzik és beszélgetnek gyermekeikkel arról, mi történt az iskolában, és milyen olvasmányélmények voltak. Nyitrai és mtsai (u.o.) megállapították, hogy a családi háttérváltozók vizsgálatával kapcsolatban lehet a megfelelő következtetéseket levonni, mely megállapítást erősíti meg Engler és munkatársai kutatása (2021) is. A szülői bevonódottság mértékét befolyásolja a szülők részvételi szándékának erőssége gyermekük iskolai életében (Williams és mtsai, 2002; Erdener és Knoepfel, 2018), a tanuló életkora (Nyitrai és mtsai, 2019), a szülők gazdasági-társadalmi státusza (Podráczky, 2012; Benner és mtsai, 2016). Sui-Chu és Willms (1996), Hoover-Demsey és Sandler (1997), Benner és mtsai (2016), Cheng és Kaplowitz (2016) kiemeli, hogy a magasabb iskolai végzettségű, jobb gazdasági státusz mutatókkal rendelkező szülőkre jellemző inkább, hogy részt vesznek gyermekük iskolai életében.

Hipotézisek

A feldolgozott szakirodalom alapján az alábbi hipotéziseket fogalmazzuk meg:

- H1 Feltételezzük, hogy az adatredukciós számítások során adatvezérelt módon az otthoni és az iskolai PI típusok különülnek el.
- H2 Feltételezzük, hogy életkoronként különböző a szülői bevonódás mértéke.
- H3 Feltételezzük, a társadalmi háttér alapján különböző a szülői bevonódás mértéke.
- H4 Feltételezzük, hogy a szülői bevonódás mértéke és a tanulmányi eredményesség között pozitív korreláció van.

Módszer

Kutatásunkban az Országos kompetenciamérés adatbázisai segítségével végzünk másodelemzést. Az OKM populációs mintával dolgozik, egész Magyarországon méri a 6., a 8. és a 10. évfolyamon

tanuló diákok eredményét, így a minta reprezentatívnak tekinthető. Az első kompetenciamérésre 2001 novemberében került sor, amely szövegértési és matematikai részből állt. A tanulók 2008 óta egyedi azonosítót kapnak, így az egyéni fejlődés is nyomon követhető. Mindemellett egy háttérkérdőívet is kapnak a tanulók, amivel a szociokulturális és szocioökonómiai (SES) háttérüket ismerhetjük meg, ez képezi a kutatásunk magyarázó változóit. Ide soroljuk a családi háttérindexet, valamint a szülői bevonódásra használt gyakorisági kérdések által képzett két változót, melyet főkomponens elemzéssel hoztunk létre: az egyiket átfogó szülői szerepvállalás, a másikat alkalmi szülői nevelés névvel illettük. Előbbibe tartozik a házimunka, az olvasmányélmény, a beszélgetés, valamint a házi feladat készítése, utóbbiba a családi nyaralás és a szülői értekezlet látogatása. Ezekre a kérdésekre a diákok egy 4 fokú skálán válaszolhattak: 1=szinte soha, 4=szinte mindig. Ezen kívül még használjuk a diák OKM-ben elért standard matematikai és szövegértési pontszámát, illetve az előző év végi tanulmányi eredményét. A kérdéseknél viszont meg kell említenünk, hogy a válaszadás a tanulók önbesorolása alapján történt.

Kutatásunkban a 2019. évi 6. és 10. évfolyam tanulói, telephelyi és intézményi adatbázisát használtuk. A hat adatbázist az iskolák OM azonosítója segítségével kapcsoltuk össze. A 6. és 10. osztályos diákok matematikai és szövegértési pontszámát három egyenlő részre osztottuk: átlag alatti, átlagos és átlag feletti, így minden kategóriába közel azonos számú diák került. Ez képezi a kutatásunk függő változóit. Az egyes kategóriában 6. évfolyamon közel 31.000 tanulót, míg 10. évfolyamon közel 25.000 tanulót tudtunk vizsgálni. A visszaesés 6. évfolyamról 10. évfolyamra azért ennyire látható, mert Magyarországon a tankötelezettségi kort (16. életév) betöltik 10. évfolyamra, ezért több diák iskolaelhagyóvá válik vagy lemorzsolódik évfolyamismétlés miatt. Illetve egy harmadik ok lehet, hogy akár 6., akár 10. évfolyamon nem írta meg a tesztet.

Alkalmazott módszerek: A típusok kialakításához főkomponens elemzést (Principal Component) használtunk az SPSS 22-es programcsomagban. A további vizsgálatokat compare means módszerrel és korreláció elemzéssel végeztük.

Eredmények

Az adatok elemzése során elsősorban típusalkotást tűztünk ki célul, hogy megvizsgáljuk, a 6. és a 10. osztályos tanulók szülei miképpen vonódnak be a gyermekeik életébe, majd ebből kiindulva ezek a szülői bevonódás típusok mennyire befolyásolják a diákok iskolai eredményességét.

Elemzésünk elsődleges célja az volt, hogy megvizsgáljuk, hogyan függnek össze a szülői bevonódáshoz kapcsolódó egyes tevékenységek az adatbázisunkban. Ezek alapján két csoportot különítettünk el az átfogó szülői szerepvállalásnak és az alkalmi szülői nevelésnek elnevezett főkomponenseket (3.táblázat).

A 3. táblázatban látható, hogy az alkalmi szülői nevelés változócsoporthoz a családi nyaralás és a szülői értekezleten való részvétel dominál, míg a többi változó együttjárása nagyon alacsony. Miközben az átfogó szülői szerepvállalás főkomponensénél a házimunkába történő tanulói bevonódás, az olvasmányélmények és az iskolában történtek megbeszélése, valamint a házi feladatokban való szülői segítség sokkal nagyobb súllyal szerepel, addig a szülői értekezlet és a családi nyaralás változók kisebb súllyal. A hatodikos és a tizedikes faktor-súlyokban azonban jelentős, hangsúlyos különbségek nincsenek.

Az elemzésünk során a továbbiakban arra kerestük a választ, hogy mely tanulók szüleire jellemző inkább az alkalmi szülői nevelés, és mely tanulók szüleire az átfogó szülői szerepvállalás típusú szülői bevonódás. A továbbiakban ennek a két főkomponensnek az összefüggését vizsgáltuk más jellemzőkkel, hogy megtudjuk, a különböző változókkal hogyan függnek össze a változócsoporthoz.

3. táblázat: Főkomponens elemzés a 6. és 10. osztályos tanulók szüleinek iskolai bevonódás típusai (Principal Component, None Rotation) (N=104.905) Forrás: OKM 2019 adatbázis

Bevonódás	6. osztályosok		10. osztályosok	
	Átfogó szülői szerepvállalás	alkalmi szülői nevelés	Átfogó szülői szerepvállalás	alkalmi szülői nevelés
Családi nyaralás	0,405	0,569	0,447	0,551
Házi munka	0,391	-0,624	0,479	-0,517
Olvasmányélmény	0,688	-0,303	0,68	-0,238
Beszélgetés	0,7	0,042	0,727	0,056
Házi feladat	0,622	-0,16	0,617	-0,279
Szülői értekezlet	0,499	0,586	0,473	0,622
Kommunálás	51,52%		52,00%	
KMO	0,681		0,713	

A harmadik táblázat adatai mutatják meg, hogy milyen gyakoriak a mintánkban a szülői bevonódás egyes mutatói, valamint, hogy a különböző szülői bevonódások hogyan segítik a tanulók iskolai eredményességét.

A 4. táblázatban láthatjuk, hogy az átfogó szülői szerepvállalás kategóriába került a házimunkába való tanuló bevonódás, az olvasmányélmények és az iskolában történtek megbeszélése a szülővel, valamint a házi feladatban való szülői segítség. Látható, hogy a leggyakoribb az iskolában történtek megbeszélése, ami a hatodikos diákoknál gyakoribb, mint a tizedikes diákoknál. A házimunkába való tanuló bevonódás a második leggyakoribb eset, ami hatodikról tizedikre kevésbé változott. Az olvasmányélmények megbeszélése és a házi feladatban való szülői segítség a két legritkább szülői bevonódás, és ezeknek a gyakorisága is csökken

a tanuló életkorának előrehaladtával hatodik osztályról tizedik osztályra.

Az alkalmi szülői nevelés kategóriába két változó került: a szülői értekezleten való részvétel és a családi nyaralás. Mind a két kategória magas gyakoriságot mutatott, azzal együtt, hogy a hatodikos tanulóknál mindkettő gyakoribb, de mind a két kategória gyakorisága csökken hatodikról tizedikre (5. táblázat).

A két táblázat eredményeit összegezve elmondható, hogy mind az alkalmi szülői nevelés, mind az átfogó szülői szerepvállalás kategóriában megjelenő szülői tevékenységek az életkor előrehaladtával folyamatosan csökkennek, kivétel ez alól csak az iskolában történtek megbeszélése lehet, mert a többi tényezővel ellentétben ez nem mutatott nagyobb változást hatodikról tizedik osztályra.

4. táblázat: átfogó szülői szerepvállalás, válaszadók eloszlása (%) (N=104.905) Forrás: OKM 2019 adatbázis

Változók		Házimunka (%)		Olvasmány-élmény (%)		Beszélgetés (%)		Házi feladat (%)	
Válasz	Évf.	6.	10.	6.	10.	6.	10.	6.	10.
Soha		5,3	6,3	27,0	47,8	2,6	5,3	12,3	42,6
Havonta 1*		20,3	21,3	28,0	27,6	5,4	12,1	23,6	34,2
Hetente 1*		44,9	45,6	26,9	16,3	12,8	23,7	35,1	16,4
Minden nap		29,5	26,8	18,0	8,3	79,3	58,9	29,0	6,8

5. táblázat: *alkalmi szülői nevelés, válaszadók eloszlása (%) (N=104.905) Forrás: OKM 2019 adatbázis*

Változók		Családi nyaralás (%)		Szülői értekezlet (%)	
Válasz	Évf.	6.	10.	6.	10.
Egyszer sem/szinte soha		7,6	6,8	2,9	5,8
Egyszer-kétszer/néhányszor		12,8	16,4	10,6	16,6
Többször		16,8	22,6	16,2	20,1
Minden nyáron/szinte mindig		62,7	54,2	70,3	57,5

A 6. és 7. táblázatok azt mutatják meg, hogy milyen összefüggésben vannak a szülői bevonódás egyes típusai a család szocioökonómiai háttérével és a diák eredményességével.

A család szocioökonómiai háttérét az OKM a családi háttérindex segítségével méri. Az Országos kompetenciamérésen 2006 óta használják a családi háttérindex (CSHI) változót, amely 5 kérdést tartalmaz: az otthon található könyvek száma, az anya és az apa iskolai végzettsége, található-e a család birtokában legalább egy számítógép, vannak-e a diáknak saját könyvei. 2011 óta ez az index egy 0 átlagú, 1 szórású mutató. Az elemzés során szignifikáns különbséget ($p < 0,001$) találtunk a szülői bevonódás típusok és a tanulók családi háttérindexe között. A korrelációs elemzés eredményei szerint minél inkább jellemző az átfogó szülői szerepvállalás és az alkalmi szülői nevelés, annál magasabb a tanulók családi háttérindex pontszáma mindkét évfolyamon (6. táblázat).

Xuefeng és munkatársai (2020) a home-based szülői bevonódás vizsgálatok a szocioökonómiai státusz fokozott jelentőségét hangsúlyozza. Az eltérő szocioökonómiai háttérrel rendelkező családok home-based szülői bevonódása különböző, Xuefeng és munkatársaihoz hasonlóan a házi feladat támogatását és a szülő-gyermek közti kommunikációt, a beszélgetést és az olvasmányélmény megbeszélést találtuk különbözőnek.

Li és munkatársai (2020) a home-based szülői bevonódás vizsgálatok szintén erős összefüggést találtak a bevonódás és a szülők szocioökonómiai háttéré között. Kutatásuk azt mutatja, hogy a különböző SES háttérrel rendelkező családok bevonódási stratégiái mások. Hozzánk hasonlóan vizsgálták a házi feladat támogatását és a szülő gyermekével töltött idejét. A szülő-gyermek kommunikációt mi az olvasmány-élmények megbeszélése mutatóval vizsgáltuk, hogy ezen tényezők miként hatnak a gyermek iskolai előmenetelére. Az általunk végzett kutatás, valamint Li és munkatársai (2020), továbbá Xuefeng és munkatársai (2020) eredményei megegyeznek, miszerint a kedvezőbb SES háttér pozitívan befolyásolja a home-based szülői bevonódást, ami jó hatással van a tanuló tanulmányi eredményességére. Ezzel szemben Park és munkatársai (2017), Benner és mtsai (2016) leírják, hogy a családok kedvezőbb szocioökonómiai státusza akár segítő vagy gátló tényezője is lehet mind a pedagógusok és szülők együttműködésének, mind a diák jobb tanulmányi eredményének. Ugyanakkor az alacsonyabb, vagy más típusú bevonódást a tanárok sokszor érdektelenségként érzékelhetik. Ez félreértéshez vezethet és a szülők és a pedagógusok között egy olyan konfliktust okozhat, amely a sajátos élethelyzetből vagy a társadalmi háttérből eredő szerepértelmezések különbségéből fakad (Podráczky, 2012).

6. táblázat: A 6. és 10. osztályos tanulók szüleinek iskolai bevonódás típusainak és a családi háttér index-nek a korrelációja (N=98.173) Forrás: OKM 2019 adatbázis

Változók	6. osztályosok		10. osztályosok	
	átfogó szülői szerepvállalás	alkalmi szülői nevelés	átfogó szülői szerepvállalás	alkalmi szülői nevelés
Családi háttér index	0,315*	0,402*	0,270*	0,345*

* $p \leq 0,001$

Végül elemzésünkben vizsgáltuk a szülők bevonódásának korrelációját a tanulók iskolai eredményességével. Az eredményesség mérésére három eredményességi mutatót használtunk, a standard matematika és szövegértés pontszámokat, valamint az előző év végi tanulmányi átlageredményt (7. táblázat). Mindkét bevonódás típusnál és mindkét évfolyamnál minden esetben szignifikáns különbségeket találtunk ($p < 0,001$). A korreláció elemzés minden esetben azt mutatta, hogy minél inkább jellemző a szülők átfogó szülői szerepvállalása és az alkalmi szülői nevelése, annál jobb a tanulók standard matematika és szövegértés pontszáma, valamint az előző év végi tanulmányi átlageredménye (6. táblázat). Az alkalmi szülői nevelés magyarázó értéke erőteljesebb és tizedik osztályra nő a tanulmányi eredményesség is. Az általunk használt eredményességi mutatóról elmondható, hogy egy objektív, külső mérés eredményét foglalja magában (OKM pontszám), valamint vizsgáltuk a tanulók év

végi eredményét osztályzatokban kifejezve. A tanulmányi eredmény korrelációjának erőssége az általunk vizsgált két változó esetében különböző. A különbség az átfogó szülői szerepvállalás erőteljesebb pozitív korrelációja a tanulmányi átlagok esetében mutatható ki. Az alkalmi szülői nevelés mind a három eredményességi mutatóval kapcsolatot mutat.

Benner és munkatársai (2016) valamint Boonk és munkatársai (2018) azt találták, hogy a szülők otthoni bevonódása, ami esetükben a házi feladatokban és iskolai projekteken való segítségnyújtást jelentette, nem feltétlenül hatnak pozitívan a gyermekek tanulmányi eredményére. Jelen kutatásunkban ezzel a megállapítással ellentétes eredményre jutottunk, esetünkben a családi háttér indexben több ponttal rendelkezők mindkét bevonódási típusban jellemzőbbek voltak, és a tanulók iskolai eredményességére pozitív hatást gyakoroltak.

7. táblázat: A 6. és 10. osztályos tanulók szüleinek iskolai bevonódás típusainak és a tanulók eredményességének korrelációja. Forrás: OKM 2019 adatbázis

Változók	6. osztályosok		10. osztályosok	
	átfogó szülői szerepvállalás	alkalmi szülői nevelés	átfogó szülői szerepvállalás	alkalmi szülői nevelés
Standard matematikai pontszám (N=104 100)	0,086*	0,302*	0,083*	0,321*
Standard szövegértés pontszám (N=104 100)	0,105*	0,311*	0,111*	0,303*
Előző év végi tanulmányi átlageredmény (N=89 367)	0,229*	0,360*	0,173*	0,249*

* $p \leq 0,001$

Hoover-Dempsey és Sandler 1997-es eredményeiket felülvizsgálva (2005) azt találták, hogy a szülők gyermekük iskolai életébe való bekapcsolódásának módszereit tekintve a szülői mintaadás és a támogatás volt a meghatározó, míg a tényezőket feltárva, serkentő vagy mérséklő szülői szerepvállalást különböztetett meg, melyek hatást gyakorolnak a tanulmányi eredményre.

Összegzés

Tanulmányunk célja elsősorban az volt, hogy rámutassunk a szülői bevonódás mintázataira, illetve, hogy megvizsgáljuk, milyen mértékben befolyásolja a nem, az életkor, és a családi háttér a szülői bevonódás mértékét. Elemzésünk újdonsága, hogy adataink nem mintavétel alapúak voltak, és nem online kérdőívek, amelyek ritkán tudják pontosan reprezentálni a teljes populációt, hanem az általunk felhasznált adatbázis teljeskörű lekérdezés eredménye, ezért az eredmények megbízhatósága magas. Kutatásunk megerősítette korábbi hazai és nemzetközi kisebb vagy parciális mintán már kimutatott eredményt, hogy a magasabb státuszú szülők bevonódása erőteljesebb. Emiatt fontos, hogy kiemelt figyelmet fordítsanak az iskolák és a döntéshozók arra, hogy különleges bánásmódot igénylő gyermekek és családjaik mellett az alacsony státuszú családokból származó gyerekek nevelőinek bevonódását is támogassák, és erre szükséges a tanárképzésben is hangsúlyt fektetni.

Megállapíthattuk, hogy az életkor előrehaladtával jelentősen csökken a szülői bevonódás mértéke, ugyanakkor 10. osztályban a szülői bevonódás befolyása, főleg az alkalmi szülői nevelés esetében az eredményességet befolyásoló hatása magas. Emiatt a középiskolában tanító tanárok számára elengedhetetlen lehet, hogy tudják, a szülők bevonása fontos, bár ebben a korban már kevesebb az interakció a szülők és a tanárok, illetve a diákok és szüleik között is, de annak jelentősége nem csökken. Fontos azt is látni, hogy az iskolai eredményesség iskolai osztályzatokkal mért eredményességgel sokkal

intenzívebben jár együtt a bevonódás befolyásoló ereje, mint az objektíven mért kompetencia fejlettsége.

Köszönetnyilvánítás

„A tanulmány alapját képező kutatást a MTA-DE-CsAládok és TanárOk Kooperációja Kutatócsoport hajtotta végre és a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta.”

Irodalom

- Autor, D., Figlio, D., Karbownik, K., Roth, J., & Wasserman, M. (2016). School Quality and the Gender Gap in Educational Achievement. *American Economic Review*, 106(5), 289–295. DOI: <https://doi.org/10.1257/aer.p20161074>
- Antonopoulou, K., Koutroumpa, K., & Babalis, T. (2011). Parental involvement in secondary education schools: The views of parents in Greece. *Educational Studies*, 37, 333–344. DOI: <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.506332>
- Azumah, F., Samuel, K., & Onzaberigu, N. (2018). Effects of Family Structure on the Academic Performance of Children: A Case Study of Ayeduse R/C Junior High School in the Kumasi Metropolis, Ghana. *International Journal of Social Science Studies*, 6(10), 11–22.
- Bacskai Katinka (2015). *Iskolák a társadalom peremén: Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok*. Belvedere Meridionale.
- Bacskai Katinka (2020). Az iskola és a család kapcsolata. *Kapocs*, 3(2), 13–22.
- Bauch, P. A. (2001). School-Community Partnerships in Rural Schools: Leadership, Renewal, and a Sense of Place. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 204–221.
- Benner, A. D., Boyle, A. E., & Sadler, S. (2016). Parental Involvement and Adolescents' Educational Success: The Roles of Prior Achievement and Socioeconomic Status. *Journal of youth and*

- adolescence, 45(6), 1053–1064. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0431-4>
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10–30. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Cheng, S.-T., & Kaplowitz, S. A. (2016). Family economic status, cultural capital, and academic achievement: The case of Taiwan. *International Journal of Educational Development*, 49, 271–278. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.04.002>
- Coleman, J. S. (1988). A társadalmi tőke. In Lengyel György, Szántó Zoltán (szerk.) *A gazdasági élet szociológiája*. Aula Kiadó 1994.
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review* (DfES Publications). Queen's Printer.
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78, 233–249.
- Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509–532. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01411920500148713>
- Edwards, R., & Alldred, P. (2000). A Typology of Parental Involvement in Education Centring on Children and Young People: Negotiating familialisation, institutionalisation and individualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 435–455. DOI: <https://doi.org/10.1080/713655358>
- Engler, Á. (2020). Családi közösségek. In Pusztai Gabriella: *Nevelésszociológia* (p. 408). Debreceni Egyetem Kiadó.
- Engler, Á., Markos, V., & Dusa, Á. R. (2021). Szülői segítségnyújtás a jelenléti és távolléti oktatás idején. *Educatio*, 30(1), 72–87. DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.1.6>
- Epstein, J. L. (1991). Paths to Partnership: What We Can Learn from Federal, State, District, and School Initiatives. *Phi Delta Kappan*, 72(5), 344–349.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (2nd ed.) (Boulder, CO: Westview Press). Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2000). Connecting Home, School, and Community. New Directions for Social Research. In Hallinan, M.T.: *Handbook of the Sociology of Education. Handbooks of Sociology and Social Research* (pp. 285–306). Springer.
- Erdener, M. A. (2016). Principals' and Teachers' Practices about Parent Involvement in Schooling. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 151–159. DOI: <https://doi.org/DOI:10.13189/ujer.2016.041319>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Földes Petra. (2005). Változások a család és az iskola viszonyában. Szempontok az iskola szociálizációs szerepének újragondolásához. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(4), 39–44.
- F. Lassú Zsuzsa, Podráczky Judit, Glauber Anna, Perlusz Andrea, Marton Eszter: Nemzetközi kutatások a szülői részvétel hatásáról, In: Podráczky, Judit (szerk.) Szövetségben, ELTE Eötvös Kiadó (2012) pp. 13–42.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement. *Dev Psychol*, 45(3), 740–763. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why Do Parents Become Involved in Their

- Children's Education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2005). Final Performance Report for OERI Grant # R305T010673: The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement. *Project Monitor Institute of Educational Sciences U.S. Department of Education*, 2005.
- Imre Anna (2002). Szülők és iskola. *Educatio*, 3, 498–503.
- Imre Nóra (2017). *A szülői részvétel szerepe a tanulók iskolai pályafutásának alakulásában* [Doktori (PhD) Disszertáció], ELTE, Budapest.
- Jäger, M. M., & Karlson, K. (2018). Cultural capital and educational inequality: A counterfactual analysis. *Sociological Science*, 5, 775.
- Jeynes, W. H. (2007). The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Urban Education*, 42(1), 82–110. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Kuru Cetin, S., & Taskin, P. (2016). Parent involvement in education in terms of their socio-economic status. *Parent Involvement in Education in Terms of Their Socio-Economic Status*, 66, 105–122. DOI: <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.6>
- Larocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(3), 115–122. DOI: <https://doi.org/10.1080/10459880903472876>
- Lavenda, O. (2011). Parental involvement in school: A test of Hoover-Dempsey and Sandler's model among Jewish and Arab parents in Israel. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 927–935. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.12.016>
- Li, A., & Fischer, M. J. (2017). Advantaged/Disadvantaged School Neighborhoods, Parental Networks, and Parental Involvement at Elementary School. *Sociology of Education*, 90(4), 355–377. DOI: <https://doi.org/10.1177/0038040717732332>
- Li, Z., & Qiu, Z. (2018). How does family background affect children's educational achievement? Evidence from Contemporary China. *The Journal of Chinese Sociology*, 5(1), 1–21.
- Li, X., Yang, H., Wang, H., & Jia, J. (2020). Family socioeconomic status and home-based parental involvement: A mediation analysis of parental attitudes and expectations. *Children and Youth Services Review*, 116, 1–9. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105111>
- Lyu, M., Li, W., & Xie, Y. (2019). The influences of family background and structural factors on children's academic performances: A cross-country comparative study. *Chinese Journal of Sociology*, 5(2), 173–192. DOI: <https://doi.org/10.1177/2057150X19837908>
- Møllegaard, S., & Jäger, M. M. (2015). The effect of grandparents' economic, cultural, and social capital on grandchildren's educational success. *Research in Social Stratification and Mobility*, 42, 11–19.
- Nyitrai, E., Harsányi, S. G., Koltói, L., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., & Takács, S. (2019). Iskolai teljesítmény és szülői bevonódottság. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 7(2), 8–28.
- O'Malley, M., Voight, A., Renshaw, T. L., & Eklund, K. (2015). School climate, family structure, and academic achievement: a study of moderation effects. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 142.
- Oostdam, R., & Hooge, E. (2013). Making the difference with active parenting: forming educational partnerships between parents and schools. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 337–351.

- DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10212-012-0117-6>
- Park, S., Stone, S. I., & Holloway, S. D. (2017). School-based parental involvement as a predictor of achievement and school learning environment: An elementary school-level analysis. *Children and Youth Services Review, Elsevier*, 82(C), 195–206. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.09.012>
- Pető Ildikó (2022): A prevenció és a koragyermekkoros intervenció fontossága és hatása a későbbi évekre. *Különleges Bánásmód*, 8. (3). 53–65. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2022.3.53>
- Podráczky Judit és Hegedűs Judit (2012): Család és intézményes nevelés kapcsolata a hazai kutatásokban, In: Podráczky, Judit (szerk.) Szövetségben, ELTE Eötvös Kiadó, Bp. 71–84.
- Pusztai Gabriella (2004). *Iskola és közösség. Felekezeti közép-iskolások az ezredfordulón*. Gondolat Kiadó.
- Pusztai Gabriella (2020). *A vallásosság nevelésszociológiája*. Gondolat Kiadó.
- Pusztai Gabriella és Engler Ágenes (2020). Értéktelítő gyermeknevelés a családban és az oktatásban. *Kapocs*, 3(2), 5–12.
- Pusztai, G., Péter, R., & Fényes, H. (2023). Parental Involvement and School Choice in Hungarian Primary Schools. *Journal of School Choice Journal*, 17(1), 118–135.
DOI: <https://doi.org/10.1080/15582159.2023.2169812>
- Putnam, R. (2004). *Education, Diversity, Social Cohesion and 'Social Capital'* [Meeting of OECD Education Ministers. Raising the Quality of Learning for All].
- Rákó Erzsébet (2014). A gyermekvédelmi intézményekben elhelyezett gyerekek életkörülményei. Belvedere, Szeged.
- Tan, C. Y. (2017). Examining cultural capital and student achievement: Results of a meta-analytic review. *Alberta Journal of Educational Research*, 63, 139–159.
- Tan, C. Y., Lyu, M., & Peng, B. (2020). Academic benefits from parental involvement are stratified by parental socioeconomic status: A meta-analysis. *Parenting: Science and Practice*, 20(4), 241–287. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/15295192.2019.1694836>
- Tan, C. Y., Peng, B., & Lyu, M. (2019). What types of cultural capital benefit students' academic achievement at different educational stages? Interrogating the meta-analytic evidence. *Educational Research Review*, 28, 100289. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100289>
- Şad, S. N. (2012). Investigation of Parental Involvement Tasks as Predictors of Primary Students' Turkish, Math, and Science & Technology Achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 49, 173–196.
- Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Park, S., & Beretvas, S. N. (2020). The effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning: A meta-analysis exploring what works for whom. *Educational Psychology Review*, 32, 511–544.
- Sui-Chu, E. H., & Willms, J. D. (1996). Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126–141.
DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/2112802>
- Williams, B., Williams, J., & Ullman, A. (2002). *Parental Involvement in Education* [Research Report].
- Xu, M., Benson, S. N. K., Mudrey-Camino, R., & Steiner, R. P. (2010). The relationship between parental involvement, self-regulated learning, and reading achievement of fifth graders: a path analysis using the ECLS-K database. *Social Psychology of Education*, 13, 237–269. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11218-009-9104-4>
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

**TÁRSADALMI FELELŐSSÉGVÁLLALÁS A MAGYAR FELSŐOKTATÁSBAN: A
LORÁNTFFY ZSUZSANNA MENTORPROGRAM A NEMZETI KÖZSZOLGÁLATI
EGYETEMEN II.: A PILOT KUTATÁS EREDMÉNYEI**

Szerzők:

Biró Éva ¹

Nemzeti Közszerolálati Egyetem (Magyarország)

Lektorok:

Kocsis Péter Csaba (PhD)

Debreceni Egyetem (Magyarország)

Korpics Márta (PhD)²

Nemzeti Közszerolálati Egyetem (Magyarország)

Szilágyi Barnabás (PhD)

Debreceni Egyetem (Magyarország)

...és további két anonim lektor

Biró Éva és Korpics Márta (2024): Társadalmi felelősségvállalás a magyar felsőoktatásban: a Lorántffy Zsuzsanna Mentorprogram a Nemzeti Közszerolálati Egyetemen II: a pilot kutatás eredményei. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 10(4), 21-33. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2024.4.21>

Absztrakt

A Nemzeti Közszerolálati Egyetem elkötelezett a társadalmi felelősségvállalás iránt. A társadalmi felelősségvállalás egyik formája az önkéntesség, amely társadalmi beágyazódásának hazánkban hiányos a kultúrája (Fejes és Horváth Szűcs, 2016). Tanulmányunk az NKE-n jelenleg is zajló mentorprogram első időszakának kutatási eredményeit mutatja be, amelyben az egyetemi polgárok online formában heti rendszerességű tantárgyi segítséget nyújtottak erdélyi gyermekvédelmi központok lakói részére. A program elsődleges célja, hogy a személyes egyéni kapcsolatok kialakításán át az extrakurrikuláris tevékenység egy olyasfajta hátránykompenzáció és pszicho-szociális pártfogás legyen (Baráth, 2016), amely segíti a nehézsorsú fiatalok iskolai teljesítményének javulását, hosszú távon lehetőséget ad olyan megküzdési stratégiák kialakítására, amelyek támogatják a résztvevőket az életük tudatos kezelésében és a további boldogulásban (Szótsné és tsai, 2007). A 2022/23-as tanév tavaszi félévében a program pilot szakaszában három gyermekotthon 36 növendéke vett részt, akiknek módszertani felkészítés után 28 mentor nyújtott tanulástámogatást. A mentorálás heti rendszerességgel magyar nyelven valósult meg az igényelt tantárgyakból, illetve az ehhez kapcsolódó tanulásmódszertani tanácsadásból. A mentori munkához biztosított volt a folyamatos módszertani tanácsadás és a tapasztalatcsere. A tevékenységről minden mentor haladási naplót vezetett. A program végén egyéni és fókuszcsoportos kiértékelés zajlott minden résztvevői csoportban. A pilot kutatás eredményeit két részletben mutatjuk be. Az első tanulmány a szakirodalmi kutatást és a

¹ Biro Éva. Nemzeti Közszerolálati Egyetem (Magyarország). E-mail cím: Biro.Eva@uni-nke.hu

² Korpics Márta Katalin (PhD). Nemzeti Közszerolálati Egyetem, Közszervezési és Infotechnológiai Tanszék (Magyarország). E-mail cím: Korpics.Marta.Katalin@uni-nke.hu. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-2971-4565>

program egyetemi háttérét mutatta be (Biro és Korpics, 2024). Jelen tanulmány tartalmazza a kutatás eredményeit, a diszkussziót és további tervezett lépéseket.

Kulcsszavak: társadalmi felelősségvállalás, felsőoktatás, önkéntesség, indirekt kompetenciafejlesztés,

Diszciplína: neveléstudomány

Abstract

SOCIAL RESPONSIBILITY IN HUNGARIAN HIGHER EDUCATION: THE ZSUZSANNA LORÁNTFFY MENTORING PROGRAMME AT THE NATIONAL UNIVERSITY OF PUBLIC SERVICE II.: THE RESULTS OF PILOT RESEARCH

The National University of Public Service is dedicated to social responsibility. One of its forms is volunteering, a cultural aspect that is lacking in the societal embedding in our country (Fejes & Szűcs 2016). The study presents the results of an ongoing mentoring program at NUPS, where university members provided weekly subject tutoring online for residents of child protection centers in Transylvania. The primary goal of the program is to provide a form of compensation for disadvantages and psycho-social care through the establishment of personal connections (Baráth, 2016), aiding in the improvement of academic performance for underprivileged youth. In the long term, it aims to provide opportunities for the development of coping strategies that support participants in breaking through and achieving further success (Szótsné et al., 2007). In the spring semester of the 2022/23 academic year, three children's homes had 36 students participating in the pilot phase of the program. After methodological training, 28 mentors provided assistance. Mentoring took place weekly in the requested subjects, including related study method counseling. Among the mentors were students, university lecturers, and functional staff, Continuous methodological counseling and experience exchange were provided. Each mentor kept a progress diary. At the end of the program, individual and focus group evaluations were conducted for all participant groups. The results of the pilot research are presented in two parts. The first paper (Biro & Korpics, 2024) presented the literature review and the academic background to the programme. The second paper will present the results of the research, the discussion and further steps planned.

Keywords: volunteering, higher education, indirect competence development, social responsibility

Discipline: pedagogy

Bevezetés

Jelen tanulmány célja, hogy bemutasson egy olyan alulról szerveződő összefogást, amely halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek tanulástámogatását és társadalmi hátrányai leküzdésének támogatását tűzte ki célul. A program újszerűsége abban rejlik, hogy az infokommunikációs eszközök segítségével több, mint 600 km-t és egy országhatárt átvélve, budapesti egyetemisták, illetve egyetemi munkatársak közös összefogásban nyújtanak

segítő kezet különböző erdélyi gyermekotthonok neveltjeinek. Az alábbiakban egy működő jógyakorlat megosztását, annak mentorált gyermekekre és mentoráló hallgatókra gyakorolt hatásait írjuk le azáltal, hogy nem titkolt szándékkal, hogy ezt a mintát más hazai felsőoktatási intézmények is átvegyék, akár külföldi, akár belföldi célcsoportot választva tevékenységük alanyául, illetve, hogy a program a szakmai visszacsatolások hatására folyamatosan fejlődjön. A tanulmány elméleti megalapozó része

megjelent a Különleges Bánásmód folyóirat 2024.10. 3. lapszámában (Biro és Korpics, 2024), jelen lapszámban a vizsgálati eredmények bemutatására kerül sor.

A kutatás eredményei

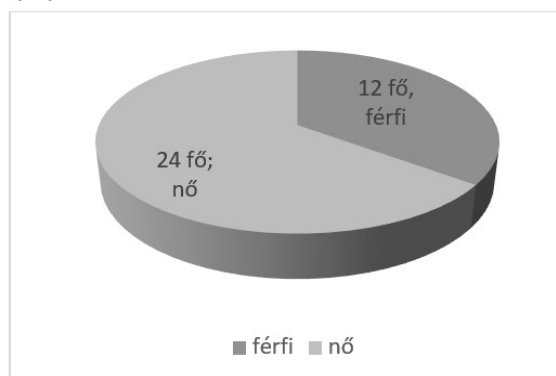
A mentorálás 2023 tavaszán pilot-programként indult. A programban három erdélyi gyermekotthon 36 növendéke vett részt, akik körében egy előzetes kérdőíves igényfelmérést végeztünk. Ennek eredményéből kiderült, hogy a résztvevők fele matematikából és egyéb reáltudományokból kérne segítséget. Emellett egyharmaduk szeretne nyelvi korrepetálást, de kisebb arányban megjelent szinte minden közismereti tárgy. A résztvevők mindegyike tanulmányi eredményeinek javítását jelölte meg elsődleges célként. A jelentkezők kétharmada nő, egyharmada férfi volt (1. ábra).

Csíksomlyóról 15 fő, Tusnádfürdőről 14 fő és Gyergyószárhegyről 7 fő vett részt a programban (2. ábra).

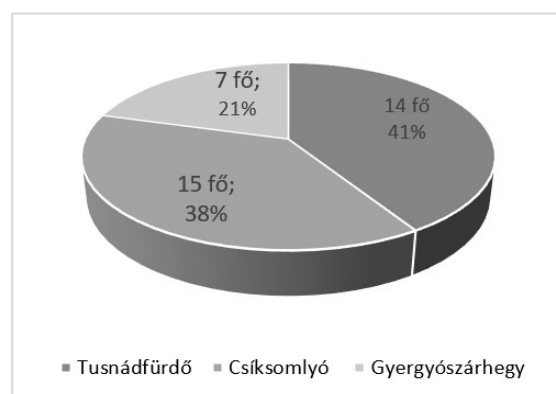
A mentorálás magyarul folyt. Életkor szerint pedig 11 évestől a 18 évesig minden korosztály megtalálható volt a programban (3. ábra).

Nagyon széleskörűek voltak a tantárgyi igények, amint azt a következő ábra is bemutatja (4. ábra).

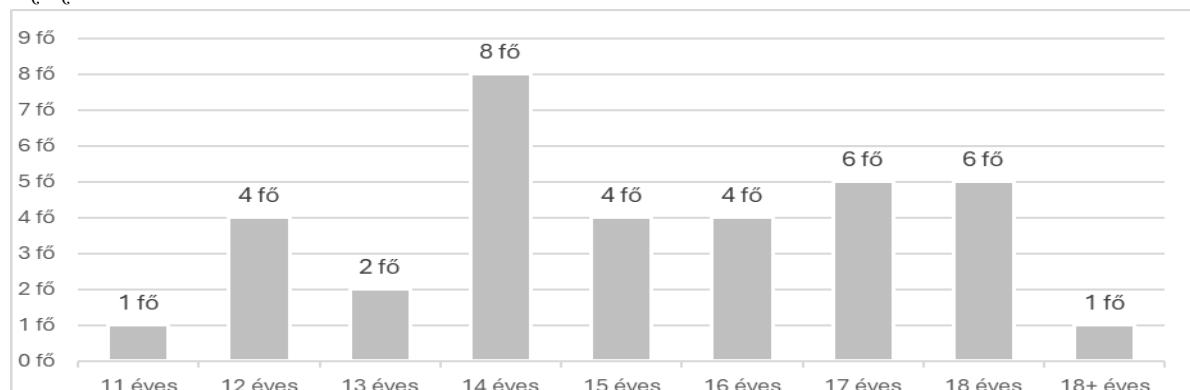
1. ábra. A Lorántffy Zsuzsanna Mentorprogram pilotjában résztvevő gyermekek nem szerinti megoszlása. Forrás: szerzők.



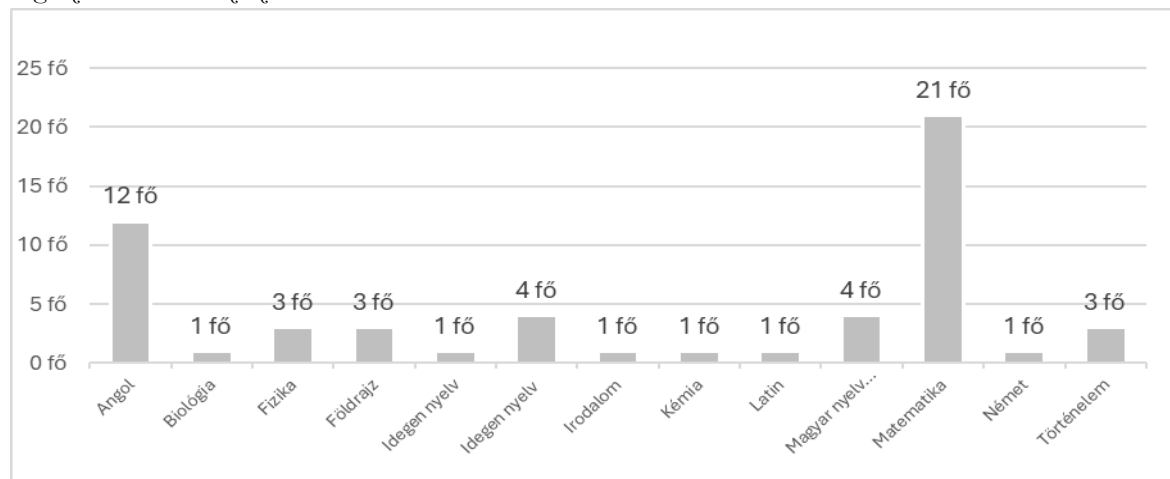
2. ábra A Lorántffy Zsuzsanna Mentorprogram pilotjában résztvevő gyermekek területi megoszlása. Forrás: szerzők



3. ábra. A Lorántffy Zsuzsanna Mentorprogram pilotjában résztvevő gyermekek életkor szerinti megoszlása. Forrás: Szerzők.



4. ábra. A Lorántffy Zsuzsanna Mentorprogram pilotjában résztvevő mentoráltak korrepetálandó tantárgyankénti megoszlása. Forrás: Szerzők.



A mentorprogram hatása a mentoráltakra

A pilot program végén a résztvevő mentoráltak kiscsoportos beszélgetéseken és egy kérdőív kitöltésén keresztül oszthatták meg tapasztalataikat. Pozitív eredményként értékelhető, hogy a gyerekek közül 31 fő biztos volt abban, hogy folytatja a programot és mindössze 5 gyerek mondta, hogy nem szeretne tovább részt venni a programban. Az alábbiakban bemutatunk néhányat a *Szeretné-e folytatni a programot? (Válaszodat indokold!)* kérdésre adott, alapvetően két kategóriába sorolható (igen vagy nem), válaszok közül.

Nem akarja/tudja folytatni:

„Nem folytatom, mert már elvisznek és megyünk németbe a testvéremhez. Az órák jók voltak, csak a lány, aki tartotta sokat beszélt, de jó volt. A google nem volt annyira jó, úgyh bejelöltem facen és ott jobb volt, mert a googleét nem használom.” (4. válaszadó 13 éves fiú)

„Én nem akartam jelentkezni, a nevelőm írt be. Nem volt rossz, csak fárasztó és sok idő. Matekból jó volt, csak nehéz, mert nem nagyon szeretem. Jövőre nem szeretném folytatni, vagy még nem tudom, mert azt se tudom, hogy itt lesz-e még.” (14. válaszadó 17 éves lány)

Szeretné folytatni:

„A tanár jó volt. Sokat segített az angolban. 5-re álltam belőle, 7-re tudtam javítani a jegyemet. Akarom folytatni, matekból és románból is kellene.” (6. válaszadó 15 éves fiú) (Szerzői megjegyzés: A romániai iskolarendszerben 10-es skálán mérik a tanulói teljesítményt. Az 5-ös hármás, a 7-es négyes osztályzatnak felel meg)

„Nekem történelem volt és nagyon szerettem a tanárurát. Érdekes volt és jó volt. Akarom jövőre is a tanárral és matekból is, meg románból, mert azt nagyon nehezen tudom. Segítettek a nagyobbak, mert nincs telóm, de adtak gépet és be tudtam lépni, csak így nehéz, mert nincs jó telóm.” (17. válaszadó 12 éves lány)

Azt az általános mintázatot láttuk a program folytatására vonatkozó szándék kifejezése mögött, hogy a nem válaszok indoklása minden esetben a gyerekek otthonból való kikerülése vagy az ettől való félelem volt, az igen válaszok mögött pedig a tanulmányi eredményekben bekövetkezett pozitív változás, a korrepetált tantárgy kapcsán a szorongás csökkenése, illetve a tanulásban szerzett siker-élmény állt.

A rövid időtartam ellenére a diákok tanulmányi eredményeiben sok esetben számszerű javulás jelentkezett, amelyet a gyermekeket támogató nevelők is megerősítettek. A mentoráltak beszámolói alapján a gyerekek sok területen fejlődtek, a legmeghatározóbb és egyben legmegrázóbb élmény mégis az volt, amikor az egyéni törődésért mondtak köszönetet. A mentorprogramnak tehát nemcsak az oktatási teljesítmény javítására volt hatással, hanem az életvezetési, szociális és érzelmi terüle-

teken is jelentős fejlődést hozott a gyermekotthonban élő mentoráltak számára. A mentoráltakkal folytatott fókuszcsoporthozos beszélgetéseket kiegészítő hatásmérő és elégedettségi kérdőívek eredményei alapján a következő területeken volt tapasztalható fejlődés (1. táblázat).

A pozitívumok mellett azonban számos nehézség is felmerült, amelyekről a fiatalok őszintén beszámoltak, illetve ezeket a mentorok is jelezték a folyamat kiértékelése során (2. táblázat).

1. táblázat. A mentoráltak fejlődésének területei a Lorántffy Zsuzsanna Mentorprogram pilotja eredményeinek elemzése alapján (n=36) Forrás: Szerzők.

Fejlesztési terület	Konkrét haszon	Előfordulási gyakoriság/fő
Konkrét tárgyi tudás, ismeret	A diákok mindegyike beszámolt arról, hogy a korrepetált tárgyakból megnőtt az ismereteik mennyisége, többen a mentoralkalmakon túl is elkezdtek foglalkozni az adott területtel.	34
Tanulási stratégiák	Tanulási módszerek: A mentoráltak különböző tanulási módszereket sajátíthattak el a mentor program során, ami segítette őket hatékonyabban tanulni és megérteni az oktatási anyagot.	23
	Szervezési készségek: A mentoráltak azzal kapcsolatban is kaptak javaslatokat, hogy hogyan tudják hatékonyan szervezni az idejüket és tervezni a tanulást, ami kulcsfontosságú a sikeresebb iskolai teljesítményhez.	15
Megküzdési stratégiák	A mentorok a legtöbb esetben saját stresszel és mindennapi nehézségekkel való megküzdési módjaikat osztották meg, illetve segítettek a kísért fiatalnak, hogy konkrét helyzetekben milyen cselekvési utakat választhat.	18
Szociális készségek	A mentorált kénytelen volt beszélni, önálló véleményt nyilvánítani az átbeszélte tananyagról, ez által fejlesztve saját kommunikációs kompetenciáját. A mentoráltak gyakorolnia kellett az együttműködést és a vezető személyéhez való alkalmazkodást is.	17
Önértékelés és önbizalom	Többen kiemelték azt a megélést, hogy milyen jóleső érzés, amikor valaki egy órán keresztül csak rájuk figyel, hogy úgy érzik valakinek fontosak. Ez által saját önértékelésük és önbizalmuk is nőtt. A mentor biztatására mertek kisebb célokat kitűzni és azt el is érték.	14
Életvezetési készségek	Felelősségvállalás a közös munkában való részvételért.	8
	Jövőbeli tervezés, hosszabb távú iskolai, szakmai célok kitűzése.	

2. táblázat. A mentoráltak által tapasztalt nehézségek a Lorántffy Zsuzsanna Mentorprogram pilotja során (n=36).
Forrás: Szerzők.

Nehézség	Konkrét tapasztalat	Előfordulási gyakoriság/fő
Eszközhiány	A mentorált nem rendelkezett a hatékony kapcsolattartáshoz megfelelő IKT eszközzel vagy internetkapcsolattal.	17
Bizalmatlanság	A gyermekeknek többször adódott nehézségük abban, hogy megbízzanak a mentoraikban, és nyitottan kommunikáljanak velük.	5
Motiváció hiánya	Többen nem saját elhatározásból, hanem az otthonvezető utasítására jelentkeztek, így kezdetben érdektelenek voltak. Ez idővel javult. Olyan is volt, aki az első egy-két alkalom után vesztette el az érdeklődését, ebben az esetben a mentor tantárgyváltást javasolt és sikerült túllendülni a nehézségen. Viszont volt három mentorált, aki a program befejezése előtt kilépett.	13
Kommunikációs akadályok	Az erős tájnyelvi, illetve román nyelvi hatások, valamint társadalmi háttérbeli különbségek okán többen nyilatkozták, hogy nehézkesen ment a mentoruk egyes gondolatainak megértése, illetve úgy érezték, hogy a mentor sem minden esetben érti meg azt, amit mondani szeretnének.	5
Családi környezet problémái	Jellemző, hogy a család vagy rokonság hosszabb-rövidebb időre hazaviszi a gyermekeket. A legtöbben ebben az időszakban nem tudtak bekapcsolódni, mert nem voltak meg a megfelelő feltételek, illetve eszközök.	7
Tanulási nehézségek	Vélhetően több mentorált is küzd valamilyen diagnosztizált vagy diagnosztizálatlan tanulási nehézséggel, illetve részképességzavarral, amelynek kezelésére a mentornak gyakran nem voltak megfelelő eszközei, ezért a probléma lelassíthatta a fejlődés folyamatát.	3
Érzelmi kihívások	Volt mentorált, aki azt mondta, hogy a mentori alkalmakon kívül is szívesen beszélt volna a mentorával, többször kereste is. Volt alkalom, hogy beszéltek, de olyan is, hogy a mentor nem ért rá, ezt elutasítónak érezte.	14
Időbeli korlátok	A gyermekeknek iskolai kötelezettségeik, iskolán kívüli foglalkozásaik, illetve otthonbeli kötelezettségeik (házimunka, kertimunka stb.) időbeli korlátokat jelenthetnek a mentorprogramban való részvételük tekintetében.	19
Hiányzó támogatás	Volt, hogy olyan nevelő volt beosztva, aki érdektelen volt a program iránt vagy egyszerűen nem rendelkezett megfelelő IKT kompetenciákkal, ennél fogva nem tudott segíteni a kisebb gyermekeknek az alkalmakra való becsatlakozásban.	6

A mentor-hallgatók fejlődése a program során

A mentorprogramok hasznosulása nemcsak a mentoráltak szempontjából érdekes, de a mentorok is számos pozitívumot osztottak meg velünk. A szoros kooperáció, az egymásra figyelés, az intenzív kommunikáció mindkét félnél hasznosul. Ezen pozitív hatások révén a mentorok számára a

mentorálási program nem csupán egy feladat volt, hanem kielégítő és gazdagító tapasztalat, amely szélesítette szakmai és személyes horizontjaikat.

A fókuszcsoportos beszélgetés során a mentorok a harmadik táblázatban lévő kategóriákat emelték ki, mint őket gazdagító elemeket és ezekhez a harmadik táblázatban bemutatott konkrét tapasztalatokat társították (3. táblázat).

3. táblázat. A mentorok fejlődésének területei a Lorántffy Zsuzsanna Mentorprogram pilotja eredményeinek elemzése alapján. (n=25). Forrás: Szerzők.

Fejlesztési terület	Konkrét tapasztalat	Előfordulási gyakoriság/fő
„Jót tenni jó” avagy személyes elégedettség és öröm	A mentorálás során tapasztalt sikerélmények és a mentorált személy fejlődése a mentorok számára örömet és elégedettséget jelentett.	21
Szakmai fejlődés	A program által a mentorok további készségeket és ismereteket szereztek, ami hozzájárult szakmai fejlődésükhöz	12
Személyes fejlődés	A mentoroknak lehetőségük volt fejleszteniük kommunikációs és jövőbeli vezetői szerep betöltéséhez szükséges készségeiket, valamint növelniük kellett empátiájukat és türelmüket a mentoráltakkal való foglalkozás során.	22
Mentális jóllét	A mentorálásban való részvétel pozitív és építő kapcsolatokat hozott létre, ami javította a mentorok mentális egészségét és boldogságát.	11
Társadalmi elismerés	A mentorok a program révén elismertséget kaptak a közösségükben és az intézményben, amiért részt vettek a mentorálásban és támogatták a mentoráltak fejlődését.	24
Közösségi és szakmai hálózatépítés	A program lehetőséget teremtett a mentoroknak arra, hogy kapcsolatokat építsenek más szakemberekkel és mentor-kollégákkal	25
Hosszú távú pozitív visszacsatolás	A mentoráltak sikerei és fejlődésük hosszú távú pozitív hatással lehetnek a mentorokra, akik láthatják pártfogoltjaik átalakulását, és ezáltal azt a hatást amelyet más életére vonatkozóan gyakoroltak	19
Tőkekonvertálás	A legtöbben az önkéntes mentori tevékenységet feltüntetik önéletrajzukban vagy a tevékenység végzéséről kapott igazolást elszámolják a teljesítményértékelésben, ösztöndíj pályázatokban.	15

A mentorok közlése és a kérdőívek, illetve reflexiós naplók feldolgozása arra is rávilágított, hogy a közszolgálati pályán – amelyre a mentorhallgatók többsége készül –, a munkáltató általi teljesítményértékelés során értékelt 26 kompetencia legfőbbjét

fejlesztette a programban való részvétel (I3) (4. táblázat). Ahogy a mentoráltaknál, természetesen a mentoroknál is számos nehézség merült fel. Ezeket a kiváltó ok szerint négy csoportba lehetett bontani, ezt mutatja be az 5. táblázat.

4. táblázat. A Lorántffy Zsuzsanna Mentorprogram pilotjában résztvevő mentorok mentori tevékenységvégzés által fejlesztett közszolgálati kompetenciái a „10/2013. (I. 21.) Közzolgálati egyéni teljesítményértékelésről” kormányrendelet alapján összeállított kompetencialista szerint (n=25). Forrás: Szerzők.

Értékelendő közszolgálati kompetenciák	Az adott kompetencia fejlődéséről beszámolóknak száma/fő	Értékelendő közszolgálati kompetenciák	Az adott kompetencia fejlődéséről beszámolóknak száma/fő
döntésképeség	12	rendszer gondolkodás	7
csoportos irányítás	-	rugalmasság	21
egyéb ismeretek alkalmazásának képessége	7	stratégiai (analitikus, koncepcionális) gondolkodás	11
etikos magatartás/megbízhatóság	8	szabálytudat és fegyelmezetttség	12
felelősségtudat	24	szakmai ismeretek alkalmazásának szintje	8
határozottság, magabiztosság	21	szervezet iránti lojalitás	21
integritás	-	szervezőkészség	19
kapcsolattartás	25	teljesítményértékelés készsége	12
konfliktuskezelés	19	tervezőkészség	17
mások megértése (empátia)	24	ügyfél-orientáltság (partnerközpontúság)	22
mások motiválása	19	változások irányítása	9
munkatársak fejlesztése	-	változásokra való nyitottság, kezdeményező készség	17
önállóság	13	vezetési technikák (tervezőkészség, szervezőkészség, vezetés, irányítás, döntésképeség, követelménytámasztás, delegálás, ellenőrzés)	6

5. táblázat. A mentorok által tapasztalt nehézségek a Lorántffy Zsuzsanna Mentorprogram pilotja során. Forrás: Szerzők.

Mentoráltnál	Mentornál	Kommunikáció	Technika
Motiváció ingadozása	Visszajelzés. hiánya (folyamatosan kérik)	Eltérő kommunikáció stílus	Idő szűkössége (pilot program hossza, évzárás, sztrájk)
Érdektelenség	Érzelmi terhelés	Generációs különbségek	Online kapcsolódás
Elköteleződés hiánya	Képzés és támogatás (kevés, vagy túl sok)	Kulturális és nyelvhasználati különbségek (tájnyelv, egyes esetekben román jövevényszavak gyakori használata)	Eszközhiány
Fejlődés elmaradása	Kudarccélmény a várt eredmények elmaradása miatt	Konfliktuskezelés (a mentorált nem saját elhatározásból vett részt a programban)	
Személyesség kapcsolódás	-	Elvárások összeegyeztetése (túlzott intenzitás mentori kommunikáció, passzívabb befogadó mentorált, illetve túlzottan kapcsolatteremtés a mentorált oldalról: social mediás megkeresése egyéb ügyekben, mentor-mentorált viszony határainak elmosódása)	

Három hallgató hagyta abba zárás előtt a programot. Mindhárman a fentiekben említett időhiányra hivatkoztak és arra, hogy a feladat sokkal nagyobb terhet ró rájuk, mint azt előzetesen feltételezték volna.

A program mentoráltakra gyakorolt pozitív hatásaként kiemelhető, hogy valamennyi mentorált diák észlelte, hogy a korrepetált tárgyakból növekedett az ismeretmennyiségük, és többen a pilotalkalmak után is folytatták az adott területen való elmélyülést és közös munkát a mentorrallal. A mentoráltak különböző tanulási módszereket sajátíthattak el, ami hatékonyabbá tette tanulási folyamatukat és segítette az oktatási anyag megértését. Emellett fejlődtek szervezési készségeik, javulás mutatkozott az időgazdálkodás és tanulástervezés terén.

Nehézségként a vizsgálat azt mutatja, hogy néhány mentorált motiváció hiányában jelentkezett, és voltak, akik az első alkalom után elveszítették érdeklődésüket. Kommunikációs akadályok is jelentkeztek a mentorok és mentoráltak között, különféle nyelvi és társadalmi tényezők miatt. Emellett a családi környezet problémái, diagnosztizált és feltáratlan tanulási nehézségek, érzelmi kihívások és időbeli korlátok, valamint a hiányos technikai háttér (eszköz, internethálózat) mind olyan tényezők, amelyek hátráltathatták a mentorprogramban való részvétel hatékonyságát.

A programban való részvétel a mentorok számára is jelentős szakmai és személyes kihívásokat és lehetőségeket teremtett. A mentorok tapasztalatokat szereztek, amelyek hozzájárultak személyes és szakmai fejlődésükhöz. A mentoráltak fejlődése és sikerei elismerést és elégedettséget keltettek a mentorban.

Kiemelkedő a mentori szerep indirekt kompetenciafejlesztő jellege, amely kiváltképp a kommunikációs és kapcsolatteremtő készségek terén mutatkozott meg, de lehetőséget biztosított az empátia és türelem növelésére is. A mentorok munkájuk közben építő kapcsolatokat alakítottak ki, ami javította mentális egészségüket és növelte bol-

dogságérzetüket is. A beszámolókból továbbá kiderült, hogy a mentorok a mentorálásban való részvételért társadalmi elismerést szereztek a közösségükben és az intézményben, és a program lehetőséget nyújtott számukra kapcsolatok kialakítására más szakemberekkel és mentor-kollégákkal, erősítve szakmai hálózatukat. A hosszú távú pozitív visszacsatolások lehetőségek hozzájárultak a mentorok elégedettségéhez és motivációjához. Ugyanakkor a mentoroknak számos kihívással is szembe kellett nézniük, mint például a mentoráltak motivációjának ingadozása, a kommunikációs kihívások, az online kapcsolódás nehézségei és az időszűkösség.

A Lorántffy program hatását vizsgálva elmondható, hogy a pilot nemcsak a mentoráltak ismereteit és képességeit fejlesztette, hanem a mentorok számára is tanulságos tapasztalatszerzési lehetőséget kínált, mely olyan, a munkaerőpiacon elengedhetetlen készségeket és képességeket fejlesztett, amelyek a hagyományos tantermi környezetben egyáltalán nem, vagy csak kis hatásfokkal fejleszthetők. Ezt láttuk visszaigazolódnival a közigazgatási kompetenciák területén is.

A pilot program lebonyolítása egy személy általános szervezői munkáját és a mentorok egy pedagógiában járatos személy általi folyamatos módszertani támogatását igényelte a Kreatív Tanulás Iroda részéről. Ilyen szempontból megállapítható, hogy a program működtetése emberi erőforrást igényel, de nagyon fontos ehhez a támogató szervezeti kultúra és a vezetői támogatás is.

Összességében a programról megállapítható, hogy a pilot alapján tapasztalt pozitív hatások és nehezítő tényezők számbavételének tükrében a megfelelő technikai háttér és a működést kivitelező emberi erőforrás rendelkezésre állása mellett működtethető és hosszú távon is fenntartható.

Diszkusszió

A program működésére vonatkozó eredményeinket a korai iskolaelhagyás, a hátrányos

helyzetű tanulók támogatása, továbbá a mentorálás tudományos kontextusában értelmeztük. A korai iskolaelhagyás témája egyre hangsúlyosabb (EU 2020, Mártonfi, 2014, OECD, 2012, Varga, 2024), jelensége egyéni és társadalmi szempontból is fontos, ez teszi jelentőssé a megelőzést célzó beavatkozásokat. Az iskolai eredményesség támogatása és legalább középszintű végzettség megszerzése kulcsfontosságú a társadalmi mobilitás szempontjából (Bereczky, 2000; Ferge, 2001, Varga, 2015). A hagyományos iskola nem képes megadni az ott tanuló hátrányos helyzetű diákoknak azt a támogatást és egyéni fejlesztést, amely ezeknek a fiataloknak a sajátos szükségleteihez alkalmazkodna, ezért van szükség vagy eltérő szemléletű intézményre, vagy programra (Kerényi, 2005). Az iskolai eredményesség kontextusfüggő, a tanulói teljesítmény több tényezőtől függ, hatással van rá a családi-társadalmi háttér, az iskolai tanulási környezet és az iskolai légkör is (Cohen és tsai, 2009; Lannert, 2006; McMahon, Wernsman & Rose, 2009, Pusztai, 2009, Széll, 2015). Hazai viszonylatban erős a kapcsolat a családi háttér és a tanulói teljesítmény között (Andor & Liskó, 2000, Balácsi és tsai, 2014). A beavatkozás szempontjából fontos, hogy ez minél korábban megtörténhessen, mert az életkor előrehaladtával a segítség hatékonyságának határfoka fokozatosan csökken.

A kutatási eredmények továbbá azt mutatják, hogy a tanulói eredményességre hatással lehet az extrakurrikuláris foglalkozásokon keresztüli támogatás (Imre, 2015). Az eredményességet gyengíti, hogy ez általában önkéntes részvételen alapul, hozzáférés-függő, ennek ellenére az ilyen típusú szervezett tevékenységeken való részvétel jó hatással van a fiatalokra (Mahoney és tsai, 2005; Imre, 2015, Pusztai, 2009; Juvonen és tsai, 2012). A tanulástámogatás mentori keretek között is megvalósulhat, ez így zajlott a mi programunkban is. A mentorálás fő célja, hogy a fiatalokat hozzásegítsük a sikeres és problémamentes felnőttléthez (Rhodes, 2002). Itt fontos a személyes kapcsolat és a bizalom

megteremtése és az interperszonális kommunikáció (Russel & Adams 1997).

Jó gyakorlatként, adaptálandó mintaként szolgált programunkhoz a hazai tanulástámogatást intézményesített formában működtető programok egyes elemei. A Tanodák extrakurrikuláris programjai (Fejes & Szűcs, 2016, Németh, 2009) is célzottan a tanulástámogatást szolgálják, az órai munkát fejlesztő foglalkozásokkal kiegészítve. A Tanít-sunk Magyarorszáért Mozgalom eddigi kutatásai mind a program sikerességére, mind az abban részt vevő hallgatókra gyakorolt pozitív hatásra találtak bizonyítékot (Andl és tsai, 2020, Boda & Horváth, 2021, Horváth, 2023). A programokban közös, hogy csoportos mentorálás zajlik (Horváth, 2022), közösségi és helyhez kötött (Fejes & Szűcs, 2016). Az NKE-n zajló program ezzel ellentétben egyéni mentorálással dolgozik, melynek oka a mentorálás céljában és módjában is keresendő. Alapvetően online tantárgyi fejlesztésről volt szó, igaz, hogy emellett az életvitelben és a mintaadásban is mutatkoztak eredmények.

A nemzetközi szakirodalom is rámutatott arra, hogy egy mentori folyamatban mindkét fél fejlődik, mindkét félre hatással van egy a bizalmon, kommunikáción és szoros együttműködésen alapuló program (Jones & Blankenship, 2020, Sharp, 2021). A tanár-jelöltek kompetenciáinak fejlődéséről is rendelkezünk érvényes kutatási eredményekkel. A mentor hallgatók reflexív esszéinek elemzése azt mutatta, hogy a hallgatók személyes és szociális kompetenciái fejlődtek (Andl és tsai, 2020, Godó, 2021). Kutatásunk kérdőíves és interjú adatfelvételének elemzése alapján megállapíthattuk, hogy mind a mentorok, mind a mentoráltak szerint hasznos volt a program, annak rövid időtartama ellenére is. Az is igazolódott, hogy pozitív hatás csak akkor jelentkezett a programban, ha a mentor és mentorált között bizalmi kapcsolat alakult ki. A hat hét túl rövid idő egy valódi bizalmi viszony kialakulásához, viszont ahhoz elegendő, hogy a mentor-mentorált kapcsolatának milyenségéről

képet kaphassunk, illetve, hogy a pilot tapasztalatai és eredményei alapján a következő félévek mentorprogramját megtervezhessük és kivitelezhessük.

A tanodák hármass célrendszerének megfelelően (Fejes & Szűcs, 2016, Kerényi, 2005) a támogatás és a fejlesztés az iskolai sikerességben, a szociális hátrányból fakadó nehézségek csökkentésében és a gyerekek kulturális identitásának erősítésében jelenik meg. Az NKE mentorprogramja az első kettőt kívánja fejleszteni, bár a kapcsolatokon keresztül az Erdélyben élő gyerekek magyar identitására is hatással van a program, de ez inkább csak plusz hozadék, nem egy expliciten megfogalmazott és megcélzott terület. Fejes & Szűcs (2016) tanulmánya arra is felhívja a figyelmet, hogy a tanodai program 20 éve alatt a célkitűzések, a módszerek és a szakmai színvonal szempontjából nagy különbségek vannak az egyes tanodák között. A mai napig nem ismert a szakmában a tanodamodell. Ez programunk eredményei szempontjából is figyelemfelkeltő. Ha azt szeretnénk, hogy kezdeményezésünkhöz több egyetem, vagy akár más intézmény is csatlakozzon, akkor folyamatosan kell publikálni eredményeinket.

A további fejlesztési irányt meghatározza, hogy a program önkéntes alapú, ezért a pilotból kiindulva számolnunk kellett bizonyos mértékű fluktuációval a mentorok oldaláról. Mint ahogyan Lencse (2016) is leírja, fontos elfogadni, hogy az önkéntes munka nem elsődleges, hiszen a tanulmányok, a munkahely és a család is megelőzi a rangsorban. A tanulmányi kötelezettség, a mindennapi teendők és a mentori feladat összeegyeztetésének nehézségeiről a mentorhallgatók közel fele számolt be. A későbbiekben a mentorok toborzásánál és felkészítésénél nagyobb hangsúlyt kell fektetnünk a programmal járó megterhelés kommunikálására és optimalizálására.

A pilot program megmutatta, hogy az önkéntesség vonzó az egyetemisták számára, mint az informális tanulás ideális alternatívája és a

társadalmi felelősségvállalás egy kiemelt formája, így lépéseket tettünk a tevékenység tanulmányokba történő elszámolására, ami meg is valósult. A mentorálás mint önkéntes tevékenység felkínálható a hallgatók számára az informális tanulás ideális alternatívájaként, ennél fogva az önkéntesség beszámíthat az oklevél megszerzéséhez szükséges összkreditértékbe, illetve a mentoráló oktatók és munkatársak teljesítményértékelésébe az egyetem intézményfejlesztési célkitűzéseivel összhangban (IFT 2020-2025). Az oktatók mentori munkáját a teljesítményértékelési rendszerben van lehetőség elszámolni (I4).

Összegzés

A tanulmányban egy pilot program eredményei kerültek bemutatásra. Az eredmények értékeléséhez empirikus módszereket használtunk, amelyek révén a pilot program minden szereplője vonatkozásában releváns kijelentéseket lehetett tenni. A program az extrakurrikuláris mentorálás nemzetközi és Magyarországi mintáihoz csatlakozva hátrányos helyzetben élő fiatalok számára ad támogatást és követendő mintát a felnőtté váláshoz. A program speciális abból a szempontból, hogy nem jelenléti mentorálást követ és a programba kerülő fiatalok csoportja évről-évre változik. A program hasznosulása a vizsgálatban szereplő felsőoktatási intézmény szempontjából is figyelemreméltó. Az intézmény a programon keresztül erőteljesen kifejezi társadalmi felelősségvállalását, ezen felül pedig támogatja a társadalmi szempontból is kiemelkedően fontos önkéntesség intézményét, mind hallgatói, mind oktatói oldalról.

A pilot program eredményeit a vizsgált intézmény felhasználta a következő félév mentorálási gyakorlatában. A tanulmány a pilot program eredményeiről és azt vizsgáló kutatásról ad áttekin-tést. A kézirat leadása pillanatában azon-ban már a 3. féléven vagyunk túl, amely félévekben zajló munkát hasonló módszertannal követtünk, így várhatóan a

három félév eredményeit is rövidesen be tudjuk majd mutatni.

Irodalom

- Andl, H., Arató, F., Orsós, A. & Varga, A. (2020). Új utak a tanárképzésben: Tanár-jelöltek kompetenciáinak fejlődése a „Tanítsunk Magyarorszáért!” program keretében. *Autonómia és Felelősség Neveléstudományi Folyóirat*, 5(1–4), 101–121. DOI: <https://doi.org/10.151070/AR.20200.5.1-4.6>.
- Andor M, Liskó I. (2000). Iskolaválasztás és mobilitás. *Iskolakultúra. /Iskolakultúra könyvek 3*. Budapest.
- Balácsi I, Bánfi I., Szalay B., Szepesi I. (2014): *Országos kompetenciamérés 2014. Országos jelentés*. Budapest. Oktatási Hivatal, 104.
- Biro, É., Korpics, M. K. (2024). Társadalmi felelősségvállalás a magyar felsőoktatásban: a Lorántffy Zsuzsanna Mentorprogram a Nemzeti Köszolgáltatati Egyetemen I. *Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat*, 10(3), 101-114. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2024.3.101>
- Boda, V. L., Horváth, G. (2021). Az első egy év tapasztalatai a „Tanítsunk Magyarorszáért!” programban – Bevezetés a mentori munkánk alapjaiba. *Anyanyelv-pedagógia*, 14(1), 97–104. DOI: <http://doi.org/10.210030/anyp.20201.1.11>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180–213. DOI: <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Fejes J., Szűcs N. (2016) A tanodaszféra és a Tanodaplatform kapcsolódási pontjai In Fejes-Lencse-Szűcs (szerk.): *Mire jó a tanoda? A Tanoda Platform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Szeged, Motiváció Egyesület, 13-21
- Ferge, Zs. (2001). A magyarországi szegénységről. *INFO-Társadalomtudomány*, 15(54), 17–26.
- Godó K. (2021). A mentorálás offline és online minőségei a Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogramban. *Iskolakultúra*, 31(11–12), 79–114. DOI: <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.11–12.79>
- Horváth G. (2023). A mentorálás, mint szakmai tapasztalatszerzés – mentorok vélekedése szerepük előnyeiről. *Pedagógusképzés* 22: 57–75.
- Imre A. (2015). Lehetőségek és akadályok a tanórán kívüli tanulás. In Szemerszki M. (szerk.) *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 75–100.
- Jones, I., Blankenship, D. (2020). Mentoring as seen through the lens of doctoral students. *Research in Higher Education Journal*, 38, 1–19.
- Kerényi, G. (2005) Szerk.. *Tanodakönyv. Javaslatok tanodák szervezéséhez*. Budapest, Sulinova Közoktatás-fejlesztési és továbbképzési Kht.
- Lannert J. (2006): Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In Lannert J. & Nagy M. (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. Budapest, OKI. OECD, 17–42.
- Lencse, M. (2016). Önkéntesekre alapozott tanoda. In Fejes J.B., Lencse M & Szűcs N. (szerk.): *Mire jó a tanoda? A Tanoda Platform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Szeged, Motiváció Egyesület, 41–45.
- Mahoney J. L., Larson, R.W., Eccles, J.S., & Lord H.. (2005) Organized Activities as Developmental Contexts for Children and Adolescents. In: Mahoney J. L., Larson, R. W. & Eccles, J. S. (Eds.): *Organized Activities as Contexts of Development. Extracurricular Activities, After-school and Community Programs*. Mahwah, New York. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 3–22.
- McMahon, S. D., Wernsman, J. & Rose, D. S. (2009): The Relation of Classroom Environment and School Belonging to Academic Self-Efficacy among Urban Fourth and Fifth Grade Students. *Elementary School Journal*, 109(3), 267–281. DOI: <https://doi.org/10.1086/592307>

- Németh, K. (2009). A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése. Roma Education Found. Budapest.
- Pusztai G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- Rhodes, J. E. (2002). A Model of Youth Mentoring. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications Ltd., 30–43. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781412976664.n3>
- Russell, J. E. A., & Adams, D. M. (1997). The Changing Nature of Mentoring in Organizations: An Introduction to the Special Issue on Mentoring in Organizations. *Journal of Vocational Behavior*, 51(1), 1–14. DOI: <https://doi.org/10.1006/jvbe.1997.1602>
- Sharp, L. A. (2021). First-Year Experience Peer Mentor Program. *Learning Assistance Review*, 26(1), 15–51.
- Széll K. (2015): Iskolai eredményesség és tanári attitűdök In Szemerszki M. (szerk.) *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Budapest. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 25–51.
- Szőtsné K. Zs., Pap É., Pál K., Jankovics Cs. & Mirnics Zs. (2007). Gyermekvédelmi gondoskodásban és családban nevelkedő serdülőkorúak érzelmi intelligenciája, megküzdési stratégiája és szorongása. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 16(2), 17–22.
- Varga, A. (2015). Az inklúzió szemlélete és gyakorlata. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. Wlisslocki Henrik Szakkollégium.
- Varga J. (szerk.) (2024). *A közoktatás indikatorszere 2023*. HUN-REN Közgazdasági – és Regionális Tudományi Kutatóközpont. Letöltés dátuma: 2024. 05.27.
- Egyéb források:
<https://hcz.org/>
 Gyermekjövő adaptációs Munkacsoport 2011 Gyermekjövő program. A HCZ program program adaptációja Magyarországon, kézirat.
 Legyen jobb a gyermekeknek. Nemzeti Stratégia 2007–2032.
 Európai Bizottság: Európa 2020 Stratégia https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf Letöltés dátuma: 2024. február18.
<https://ntk.hu/projektjeink/tanitsunk-magyarorszagert-program/>

AZ ÓVODÁSKORÚ GYERMEKEK ELLENÁLLÓ KÉPESSÉGÉNEK ELŐMOZDÍTÁSA: EGY AKCIÓKUTATÁSI PROGRAM EREDMÉNYEI

Szerzők:

Erdei Róbert (PhD)¹
Miskolci Egyetem (Magyarország)

Lektorok:

Kissné Gombos Katalin (PhD)
Tokaj-Hegyalja Egyetem (Magyarország)

Tózsá-Rigóné Nagy Judit (PhD)
Miskolci Tankerületi Központ (Magyarország)

Erdei Róbert (2024): Az óvodáskorú gyermekek ellenálló képességének előmozdítása: egy akciókutatási program eredményei. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 10. (4), 35-49.
DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2024.4.35>

Absztrakt

A fejlődést veszélyeztető rizikó negatív hatását gyakran már a korai életévekben kifejti. A rizikó ellensúlyozása, az optimális fejlődést veszélyeztető faktorok hatásainak csökkentése vagy módosítása pedagógiai eszközökkel lehetségesnek tűnik. Jelen tanulmány keretei között egy olyan program eddigi eredményei kerülnek bemutatásra, amelynek fő célkitűzése a reziliens működés támogatása óvodás korban olyan gyermekeknél, akiknél legalább 4, konkurensen megjelenő rizikótényező megfigyelhető. Módszerek: Az alkalmazott módszerek a kognitív képességek felmérésére, a magatartási problémák gyakoriságára és súlyosságára, illetve a gyermekkel foglalkozó pedagógusok és a szülők által vélelmezett reziliencia mértékére helyezték a hangsúlyt. A programba bekerülő gyermekek rendszeres foglalkozásokon vettek részt, amelyek eredményességéről a nevelési év végén kontrollmérésekkel gyűjtöttünk információkat. Eredmények: A kapott eredmények alapján a programba beválogatott populáció esetében kismértékű, de statisztikailag szignifikáns javulás volt tapasztalható az értelmi képességek tekintetében, illetve csökkent esetükben a tanulási zavar veszélyeztetettség mértéke. Szignifikáns csökkenés mutatkozott a magatartási problémák megjelenésében is. A szülők és a pedagógusok megítélése alapján a reziliens működés szignifikánsan nagyobb mértékű volt a kontrollmérés során a bemeneti méréssel összehasonlítva. Következtetések: A program hatása összességében pozitívnak tekinthető. A minta ugyan nem nagy létszámú, illetve a megvalósuló foglalkozásokon túl más tényezők is befolyásolhatták a résztvevők eredményeit, de minden mutatóban sikerült pozitív előrelépést megvalósítani. A program komplex, a szokványos pedagógiai szakszolgálatok által megvalósított fejlesztésen túlmutató módszertani repertoárt alkalmaz, amely az eddigi eredmények alapján megfelelőnek mutatkozik a rizikótényezők ellensúlyozására óvodás korban.

Kulcsszavak: reziliencia, fejlődési rizikó, pedagógiai szakszolgálat, iskolaérettség

Diszciplína: gyógypedagógia, pszichológia

¹ Erdei Róbert (PhD), Miskolci Egyetem (Magyarország). E-mail: robert.erdei@uni-miskolc.hu. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3130-5435>

Abstract**PROMOTING RESILIENCE IN KINDERGARTEN CHILDREN: FINDINGS FROM AN ACTION RESEARCH PROGRAM**

The negative impact of developmental risk often manifests itself as early as the formative years. Counteracting these risks and mitigating or modifying the factors that threaten optimal development seem feasible through pedagogical means. This study presents the initial results of a program whose primary goal is to support resilient functioning in preschool-aged children who exhibit at least four concurrent risk factors. *Methods:* The applied methods focused on assessing cognitive abilities, the frequency and severity of behavioral problems, and the perceived resilience as reported by the educators and parents. Children enrolled in the program participated in regular sessions, and the effectiveness of these interventions was evaluated through follow-up assessments at the end of the school year. *Results:* The findings indicated a slight but statistically significant improvement in cognitive abilities among the selected population. There was also a notable reduction in the risk of learning disabilities. Behavioral problems showed a significant decrease. According to both parents and educators, resilient functioning was significantly higher in the follow-up assessments compared to the initial evaluations. *Conclusions:* Overall, the program's impact can be considered positive. Although the sample size was not large and other factors beyond the sessions might have influenced the participants' outcomes, positive progress was achieved across all indicators. The program employs a complex methodological repertoire that extends beyond conventional pedagogical support services, which, based on the initial results, appears suitable for counteracting risk factors in preschool-aged children.

Keywords: resilience, developmental risk, pedagogical assistance services, school readiness

Disciplines: special education, psychology

Jelen tanulmány és annak eredményei egy kutatótanári program megvalósításának fontos lépéscsúfokát jelentik. Korábbi kutatások (Erdei, 2015; Erdei, 2022 során már sikerült a pedagógiai szakszolgálatban folytatott diagnosztikus és fejlesztőterápiás jellegű munka hatékonyságát bemutatni az óvoda-iskola átmenet időszakában). A kutatótanári program azonban több szempontból is meg kívánja haladni azt a feltételezést, miszerint a szakszolgálat felépített és egymásra épülő mérési adatait használó fejlesztő tevékenysége önmagában és általában véve elegendő a reziliencia fejlesztésére az óvodás korú gyermekeknél. Egyre inkább relevánsnak és szükségesnek tűnt egy olyan, specifikus, holisztikus szemléletű program kidolgozása és kipróbálása,

amely bővíti a szakszolgálati fejlesztés képességekre fókuszáló spektrumát.

A reziliencia fejlesztését célzó program legfontosabb célja annak meghatározása, hogy lehetséges-e olyan pedagógiai-pszichológiai beavatkozássorozatot megtervezni, amely a rizikónak kitett gyermekek esetében képes lehet a reziliencia fejlesztésére, ennek következményeként pedig a rizikó hatásainak mérséklésére.

A kutatás legfontosabb célkitűzése az volt, hogy a rendelkezésre álló mintában azonosításra kerüljenek az olyan gyermekek, akik az életükben jelen levő közepes vagy nagyobb mértékű rizikó ellenére sem mutatnak majd negatív kimeneteket, megfelelően fejlődnek, képesek hatékonyan beilleszkedni

és megfelelően teljesíteni az óvoda, később pedig az általános iskola közegében. Az optimális fejlődést veszélyeztető rizikótényezők a vizsgálatba bevont populáció egészénél megfigyelhetők, így a rizikó hatásaival való sikeres megküzdés, a fejlődés pozitív lehetőségét kínáló közegben való eredményes beválás fontos indikátora a reziliens működésnek.

A kutatás hipotézisei a következők voltak: 1. A programban való részvétel hozzájárul a kognitív képességek fejlődéséhez, az intelligencia értékének mérése, az MSSST szűrőteszt eredményei alapján. 2. A programban való részvétel hozzájárul a magatartási problémák csökkenéséhez, a Conners Gyermekek Magatartás kérdőív eredményei alapján. 3. A gyermekek pedagógusok és szülők által vélelmezett rezilienciájának mértéke a program hatására javul, a reziliencia skálák eredményei alapján.

Szakirodalmi áttekintés

A reziliencia meghatározása egyre komolyabb nehézségbe ütközik, ahogyan a tudomány jelenséggel kapcsolatos ismeretei bővülnek és az értelmezési keretek szélesednek. Konszenzus mutatkozik abban, hogy a reziliencia dichotóm szemlélete, amely szerint vagy jelen van ez a fajta működésmód az egyénnél vagy nincsen, már meghaladott. Felváltja egy kontinuum-jellegű felfogásmód, amely az élet különböző területein különböző mértékben megjelenő rezilienciát is képes értelmezni. Egy adott területen megfigyelhető reziliens működés nem jár automatikusan együtt azzal, hogy a személy más életterületeken vagy fejlődési feladatokban is jellemezhető lesz ezzel (Southwick és tsai, 2014).

Masten és Powell (2003) klasszikus értelmezése szerint a reziliencia megítélésére két alapvető feltétel megléte szükséges, az első ezek közül a jelen élethelyzetben vagy a múltban megfigyelhető jelentősebb mértékű rizikónak kitettség, a másik pedig a megfelelő elboldogulás, a rizikó ellenére is. Optimista módon Masten (2001) a rezilienciára „hétköznapi mágiaként” tekint, amely felvetés szerint

nem kivételes, hanem sokkal inkább általános, egyúttal pedig jóval több egyén számára elérhető jelenséggént és lehetőségként kell a rezilienciára tekintenünk. Michael Rutter (2000a és 2000b) ennek ellentmond, meglátása szerint a reziliencia jóval inkább kivételesnek tekinthető, semmint általánosnak. Veronese és Castiglioni (2013) szintén megfogalmazza a fenntartásait a reziliencia hétköznapi jelenséggént értelmezésével szemben. Ha így tekintünk rá, akkor nehezzé válik a reziliens és a normál, egészséges működés elkülönítése. A kettő között azonban mégis fontos különbséget tenni, mivel a normál működés esetén nincsen olyan mértékű kockázatnak kitettség, mint a reziliens működés esetén.

A témával foglalkozó kutatók között sincsen egyetértés abban, hogy a rezilienciát vonásként, folyamatként vagy kimenetként értelmezzék (Glantz és Svoboda, 1999). Garnezy (1993) a rezilienciát személyes kapacitásként, Rutter (1990) ezzel szemben a pozitív kimenetek oldaláról határozza meg. Wolin és Wolin (1993) a rezilienciát hét elkülöníthető vonásként értelmezik, melyek együttesen egy személyiségtípust írnak le. A hét különféle reziliencia-típus közül az első az éleslátás, amely nehéz kérdések feltevésének képességére utal, a második a függetlenség (a személy tud önmaga lenni), ezt követi a kapcsolatok szerepe (jelentős személyekhez kötődés), a kezdeményezőkézség (az irányítás kézbevétele), a kreativitás (a képzelet használata), majd a humor (megtalálni bizonyos helyzetek mulatságos oldalát), végül pedig az erkölcs (a helyes dolgok cselekvésének képessége).

A reziliencia értelmezése kapcsán egyre nagyobb jelentőséget kap az a fajta felfogás, amely a deficiensek helyett inkább a kapacitásokra és kompetenciákra helyezi a hangsúlyt. Ez a paradigma abból a szempontból is szerencsésebb, hogy a reziliencia fejlesztésére reális lehetőségként tekint (Southwick és tsai, 2014). A reziliencia fejleszthetőségének lehetőségét számos más szerző is kiemeli, Sikorska (2014) például hangsúlyozza, hogy nem egy vele-

született vonásként vagy tulajdonságként kell ratekintennünk, hanem megfelelő eszközökkel és beavatkozásokkal megtámogatható működést jelent. Kiemelhetjük, hogy gyermekek esetén a leghatékonyabb fejlesztési lehetőségnek a reziliencia szempontjából az bizonyul, ha stabil, biztonságos és szerető környezet veszi őket körül, amely segíti a természetes védekező rendszerek működését is. Ezek képesek hozzájárulni az idegrendszer egészséges fejlődéséhez, valamint a kognitív, érzelmi, fizikai területek megfelelő alakulásához is (Southwick és tsai, 2014). Sikorska (2014) a sikeresen megvalósuló fejlődési feladatokat különösen jelentősnek tekinti a reziliens működés megalapozása szempontjából, mivel ezek egyfajta alapot jelentenek a további feladatokkal való sikeres szembenézéshez. A fejlődési feladatok eredményes betöltése képes a gyermekeket felvértezni olyan kompetenciákkal és képességekkel, amelyek a további normális fejlődéshez szükségesek.

A reziliens működés elérése vagy a gyermekekben már meglevő reziliencia fejlesztése fontos pedagógiai célkitűzés lehet. Erre vonatkozóan több kutató véleménye is egybecseng, így például Sikorska (2014) kiemeli a korai életévek hatását. Ezzel is utal arra, hogy a reziliencia nem veleszületett képesség vagy adottság, hanem az idő előrehaladtával fejleszthető egyéni szinten. Például a sikeresen betöltött fejlődési feladatok jó alapot jelentenek arra vonatkozóan, hogy az újabb feladatokkal, kihívásokkal is eredményesen birkózhasson meg az egyén. Seiler (2008) ezzel egybehangzóan úgy véli, a reziliencia és a képességek fejlődése a mindennapi életben előforduló nehézségekkel való megküzdésben is segíti a gyerekeket. Alvord, Gurwitsch és Palomares (2003) szerint a reziliencia tanulható, amely egyúttal nem jelenti azt, hogy az érintett gyermek nem fog nehézségeket vagy problémákat megélni.

Az oktatási-nevelési intézmények bizonyos jellemzői alkalmasak lehetnek arra, hogy az ott nevelkedő vagy tanuló gyermekeknél facilitálják a

reziliens működést, illetve segítsék a nehézségekkel való megküzdést. Fallon (2010) szerint ilyen jellemzők lehetnek az erős vezetés, a tanulók felé közvetített magas szintű elvárások, az alapkészségek megfelelő szintű fejlesztése, a tanulási környezet rendezettsége, illetve a tanulók folyamatos és alapos értékelése.

A reziliencia fejlesztésének pedagógiai vonatkozásai között szükséges arról is szót ejteni, hogy az egyén szintjén milyen kimeneteket, mutatókat, eredményeket kívánunk elérni. A reziliencia fejleszthetőségébe vetett hit egyúttal azt is magában hordozza, hogy megfelelő módszerekkel, beavatkozásokkal *valamilyen* gyermekeket kívánunk nevelni, akik bizonyos jellemzőkben osztoznak. A reziliens gyermekek legjellemzőbb tulajdonságaival számos különböző elméletalkotó és kutató foglalkozott, most ezek közül szeretném a legfontosabbakat kiemelni. Masten (2001) szerint a reziliens gyermek inkább hasonlít a Luthar-féle mátrixban a kihívásmentes gyermekhez, szemben például a sérülékennyel. Luthar (2003) hozzáteszi, hogy a reziliens gyermek képes a rizikó hatását nagyban mérsékelni vagy kompenzálni. A reziliens gyermek életében a sérülékennyel összevetve több az erőforrás és a védőfaktor, ezeket ráadásul jobb hatékonysággal is képes felhasználni. Kevésbé erőteljesen reagálnak a stresszre, magasabb az önértékelésük, inkább boldogok (Masten, 2001). Rahman (1999) szerint a reziliensek kompetensebbek, viszont viselkedési problémákat kevésbé mutatnak a rizikó ellenére. Kevésbé hajlamosak a saját viselkedésük vagy cselekedeteik alapján problémás helyzetekbe kerülni (lásd például Werner, 2000). Reed-Victor (2003) alapján felelősségteljes, szeretetteljes, segítőkész és mások iránt érdeklődő viselkedés jellemző rájuk az eddig ismertetteken túl. Fallon (2010) szerint képesek mások figyelmét pozitív módon felhívni magukra, problémamegoldó képességük jól fejlett. Beale (2020) azt találta, hogy megőrzi a motiváltságukat, képesek viszonylag jó teljesítményt nyújtani és megfelelően haladni a

feladataikkal a rájuk háruló stressz és nehézségek ellenére is. Biscoe (1999) kiemeli, hogy felismerik, mikor van szükségük segítségre. Képesek megfelelő módon kérni és elfogadni azt. Mayr és Ulich (2009) hozzáteszik az eddigiekhez, hogy kitartóak és koncentráltak, az új tapasztalatokat és élményeket kedvezően fogadják, képesek a szükségleteik kielégülését késleltetni és az érzelmeiket irányításuk alatt tartani, valamint egyfajta alapvető nyugodtság jellemzi őket.

A rezilienciának azonban bizonyos ára is van, amit az ilyen működéssel rendelkező gyermekek, egyének sokszor kénytelenek megfizetni. A rizikónak való kitettség hatása az esetek nagy százalékában nem múlik el nyom nélkül. Rahman (1999) leírása szerint a reziliens működés és a mentális egészség közé nem lehet egyenlőségjelet tenni. Gyakran jellemzőek rájuk az internalizáló problémák, mint a szorongás, alvászavar, depresszió vagy az alacsony önértékelés. A stresszel, nehézségekkel való megküzdés ahhoz vezet, hogy a bennük rejlő potenciál egy része elvesz. Masten és Powell (2003) azt találták kutatásukban, hogy a komoly traumákat átélt reziliens fiatalok akár poszttraumás stressz jeleit is mutathatják, gyakori náluk az érzelmi kiegyensúlyozatlanság, sokszor élnek át nagyfokú szomorúságot. Ugyanakkor beilleszkednek, barátaik vannak, haladnak az életükkel.

Alvord, Gurwitch és Palomares (2003) szerint az ilyen reakciók természetesnek tekinthetők, különösen akkor, ha a rájuk háruló nehézségek mértékét összevetjük a kihívásmentes mintával. Gordon Rouse, Ingersoll és Orr (1998) azt találták, hogy a magasabb szintű kompetencia és a kisebb arányú részvétel problémás viselkedésekben csak a rizikónak kitett, de nem reziliens mintával szemben mutatkozik meg, a kihívásmentes, jól alkalmazkodó egyénnel összehasonlítva kevésbé kompetens a működés és a rizikós viselkedésekben való részvétel aránya is nagyobb. Ezzel együtt Punamäki, Miller és El-Sarraj (2011) a reziliens gyermek egyik legfontosabb jellemzőjeként a mentális egészséget

tartják, amely különösen figyelemreméltó a nehézségek és kihívások tükrében.

Célok

A program kidolgozása és megvalósítása azért is szükséges, mert az elmúlt évek tapasztalatai márkánsan rámutattak a rizikónak való kitettség kockázataira. Amikor a program ötlete megszületett, még nem is hallottunk koronavírus-járványról vagy nem feltételezhettük azt, hogy háború tör ki egy szomszédos országban. Gyakorlatban dolgozó szakemberként azonban joggal feltételezhetjük az általunk ellátott járásban élő gyermekek és családok nehézségeit, az egyidejűleg jelen levő rizikótényezők nagy számát és a velük való megküzdés problémáit is. A vonatkozó kutatások is adnak alátámasztást ehhez a feltételezéshez, amint például Southwick és tsai (2014) utalnak rá, hajlamosak vagyunk úgy élni az életünket, hogy minden rendben lesz és ezt az üzenetet közvetítjük gyermekeink felé is. Ez azonban nincs mindig így és az elmúlt évek tapasztalatai arra is rávilágítottak, miszerint nem kizárólag a rizikótényezők hatásának hagyományosan nagyobb mértékben kitett csoportok kerülhetnek nehéz helyzetbe, hanem gyakorlatilag bárki. Ennek megfelelően fontos lenne felkészülni az elég nagy eséllyel bekövetkező nehézségekre, ezzel is támogatva az sikeresebb megküzdést (Southwick és tsai, 2014). Fay és tsai (2020) hangsúlyozzák a reziliencia fejlesztésében és fenntartásában az intézményes nevelés szerepét, amelyhez a nevelő-oktató munkán túl számos más tényező is hozzájárul, mint a gyermekekről való gondoskodás, az intézmények és családok együttműködése is például. Sok esetben a gyermekek fejlődésében elsődleges színteret jelent az intézményes nevelés, még akkor is, ha az otthoni környezet szerepe is jelentős. Az intézményes nevelés szinterei olyan közösségi térként is funkcionálnak, amelyek a kapcsolatok kialakítását és fenntartását lehetővé teszik a gyermekeknek, akár kortársakkal, akár más, számukra jelentős személyekkel.

A program legfontosabb célkitűzései összhangban vannak a releváns kutatások megállapításaival is. Fontos szempont az intézményes nevelés keretei közé helyezés, hiszen a pedagógiai szakszolgálat és az óvoda közötti együttműködés szoros, így a gyermekek a beavatkozás számára biztonságos, számukra ismerős és megszokott keretek között elérhetők. Southwick és tsai (2014) hangsúlyozzák, hogy a bizonyos szinten történő beavatkozások a többi szinten is éreztetik hatásukat, így joggal számíthatunk arra, hogy az óvodai kontextusban elért pozitív eredmények transzferálhatók lesznek akár az otthoni közegre, akár később az iskolára is.

A program legfontosabb célkitűzései közé sorolhatjuk a rizikótényezők azonosítását, amelyekkel szemben a pedagógiai szakszolgálatban dolgozó szakemberek a diagnosztikus és fejlesztő-terápiás tevékenységük során a leghatékonyabban fel tudnak lépni, illetve melyek azok a leginkább használható erőforrások és legeredményesebben működtethető védőfaktorok, amelyek...

- a) a pedagógiai szakszolgálati ellátáson keresztül eljuttathatók és biztosíthatók a velünk kapcsolatba kerülő gyerekek számára,
- b) alkalmasak arra, hogy a gyermekek életében jelen lévő rizikófaktorok vagy nehézségek hatásait érdemben csökkentsék vagy módosítsák,
- c) lehetővé téve azt, hogy az érintettek eredményesebben tudjanak teljesíteni az oktatási-nevelési intézmények keretein belül, kevesebb beilleszkedési vagy magatartási nehézséggel küzdenek, illetve mind egyéni szinten, mind pedig társas kapcsolataikban hatékonyabbak legyenek és sikeresebben küzdenek meg a rizikótényezőkkel.

Módszerek

A vizsgálat módszertana alapvetően kvantitatív, azonban nem kizárólag egy adatgyűjtési eljárásra támaszkodik, így kvalitatív elemek is jelen vannak benne. A reziliencia jelenségének vizsgálata és

értelmezési keretként történő használata átvezeti az ezzel foglalkozó kutatót a kvalitatív kutatások világába is. A többféle adatgyűjtési módszer lehetőséget biztosít arra, hogy pontosabb és megbízhatóbb képet kaphassunk a vizsgálni kívánt jelenségről (Babbie, 2010).

A vizsgálatban szereplő minta a szemerei és az encsi óvoda gyermekei kerültek ki.

A kutatás során használt adatgyűjtési eljárások

A bemeneti és kimeneti mutatók között szerepelnek a különböző kognitív képességek, a szociális helyzet, a különféle problémákat jelző diagnózisok megléte vagy hiánya (pl. sajátos nevelési igény; beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség; pszichiátriai diagnózis stb.), a gyermeket érő rizikótényezők számának és jellegének megítélése, az intézményes nevelésbe történő beilleszkedés minősége, az intézmény és/vagy a szülő által tapasztalt magatartási problémák megléte vagy hiánya.

A program megvalósításába bekerülés szempontjából fontos kritérium volt a nagyobb mértékű rizikónak, több rizikótényező együttes hatásának kitettség. A rizikótényezők számát négyben határoztuk meg, utalva a Jenkins és Keating (1998) által leírt rizikóindexre, amely szerint négy egyidejű veszélyeztető tényező 50%-ra növeli a negatív kimenetek valószínűségét. A rizikótényezők között a következők szerepelnek:

- szegénység
- kisebbségi helyzet
- alacsony szintű kognitív képességek
- beilleszkedési nehézségek
- magatartási problémák
- a koronavírus-helyzettel összefüggésben megjelenő problémák (pl. haláleset a családban, megbetegedés, munkahely elvesztése, a család légkörének negatív változása stb.)
- veleszületett vagy betegség, vagy rendellenesség
- negatív énkép, alacsony önértékelés

- diagnosztizált probléma vagy zavar megléte
- válás, szülő távolléte, örökbefogadás vagy nevelőszülő általi nevelés
- nagy családméret, több versengő testvér (2 évnél kevesebb az életkori különbség)
- fiatal szülői életkor, szülői tapasztalatlanság
- bántalmazás vagy elhanyagolás
- antiszociális, kriminális vagy egyéb szempontból a fejlődést veszélyeztető szülői viselkedések vagy attitűdök (Engle és tsai., 1996; Reed-Victor, 2003; Verlinden és tsai., 2000; Christie és tsai., 2008; Danis és Szilvási, 2011.; Blum, 2002; Solt, 2012; Masten és Powell, 2003; Jenkins és Keating, 1998; Cox, 2004).

Az óvodák pedagógusait arra kértük, hogy a program szempontjából potenciálisan számba vehető gyermekeket ítélik meg ezen tényezők mentén. Ezzel együtt más, a bemenet szempontjából releváns mérések is történtek. Minden gyermek részt vett a tanév elején végzett MSSST szűrővizsgálaton, amely a motoros készségek, a vizuomotoros percepció és a nyelvi készségek terén szűri a tanulási zavarokra vagy nehézségekre veszélyeztetett gyermekeket. Ezen a szűrővizsgálaton az Encsi Pedagógiai Szakszolgálatban minden, az ötödik életévét betöltött gyermek részt vesz minden tanév elején, a nevelési tanácsadás keretén belül fejlesztést végző kollégák az MSSST szűrés eredményei alapján jelölik ki a fejlesztő foglalkozások résztvevőinek körét.

A kiválasztásra került gyermekek intelligencia-vizsgálaton is részt vettek, a Raven nonverbális próba vagy Budapesti Binet teszt használatával (Rózsa, Nagyabányai Nagy és Oláh, 2006). Azt fontos megjegyezni, hogy az intellektuális képességek nem jelentettek beválogatási kritériumot, hiszen egy jobb értelmi képességekkel bíró gyermek esetében is előfordulhatnak olyan rizikótényezők, magatartási vagy beilleszkedési problémák, amelyek az optimális fejlődés ellen hatnak.

Az értelmi képességek vizsgálata leginkább azért volt érdekes a bemenetnél, mivel a program deklarált céljai között szerepel a kognitív képességek fejlesztése is, ennek pedig egyik legkézenfekvőbb mutatója az intellektuális képességek vizsgálata. A beválogatásnál a Conners Gyermek Magatartás kérdőív mind a szülők, mind a pedagógusok által kitöltött változata is szempont volt. Ez az eszköz alkalmas arra, hogy az óvodás korosztály esetén széles körű magatartási problémákat feltérképezhessünk vele, így például az oppozíciós magatartást vagy a hiperaktivitásra utaló jeleket észlelhessük. Végül, de nem utolsósorban, a gyermekek reziliens működésének aktuális szintjét felmérő skálát is kitölttettem a részt vevő gyermekek szüleivel és óvodapedagógusaival.

A kutatásban részt vevő minta

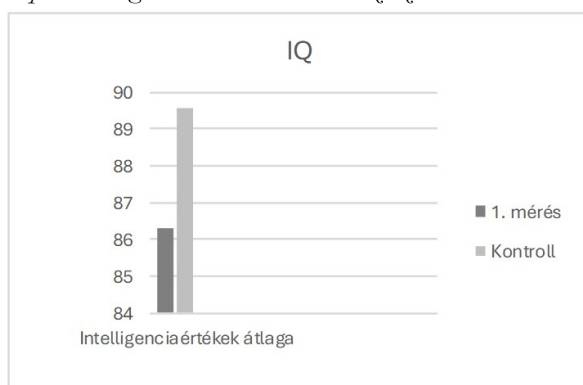
A programban az Encsi Csoda-Vár Óvoda és a Szemerei Mesekastély Óvoda és Főzőkonyha gyermekei vesznek részt. Összesen 34 fő került beválogatásra a két intézményből, 11 gyermek az encsi, 23 a szemerei óvodából. Mindannyian nagycsoportosok, tehát a program megvalósítása idején már tanköteles korúvá válnak. 15 lány és 19 fiú vesz részt a programban. A résztvevő gyermekek átlagos életkora 5,78 év volt a program kezdetén. A legfiatalabb résztvevő 5,2, a legidősebb gyermek 7,1 éves volt a program megvalósításának kezdetén. A gyermekek heti rendszerességgel megvalósuló kiscsoportos (4-6 fő) foglalkozásokon vettek részt az encsi és a szemerei óvodákban. A foglalkozásokat a szerző tartotta, a szülők és az óvodapedagógusok csak közvetett résztvevők voltak. A foglalkozások novembertől májusig zajlottak, azt megelőzően a bemeneti, a foglalkozások végeztével a kimeneti mérések történtek meg.

Eredmények

A kutatás első hipotézise arra vonatkozott, hogy a résztvevő gyermekek kognitív képességeinek mérőszámai javuló tendenciát mutatnak a programban

való részvétel hatására. Ennek különböző mutatóinak vizsgálatára került sor, így a bemeneti mérésnél kapott intelligenciaértéket, valamint az MSSST szűrővizsgálatok alapján mutatkozó veszélyeztetettség mértékét hasonlítottuk össze. Fontos megjegyezni, hogy az MSSST szűrésnél a gyermekek pontértékei nem álltak teljes mértékben rendelkezésre, így mindössze a tanulási zavar veszélyét, enyhe veszélyét vagy veszélyének hiányát lehetett figyelembe venni a bemeneti és a kontrollmérés alapján (1., 2. ábra).

1. ábra: A bemeneti mérés és a kontrollmérés során kapott intelligenciaértékek. Forrás: Szerző.



2. ábra: A bemeneti mérés és a kontrollmérés során kapott javaslatok az MSSST szűrővizsgálat alapján. Forrás: Szerző.



*1=a tanulási zavarra veszélyeztetettség hiánya, 2=enyhe mértékű veszélyeztetettség, 3=veszélyeztetettség.

Mind a bemeneti, mind a kimeneti mérésnél vagy a Budapesti Binet, vagy a Raven nonverbális próba gyermekváltozata került felhasználásra.

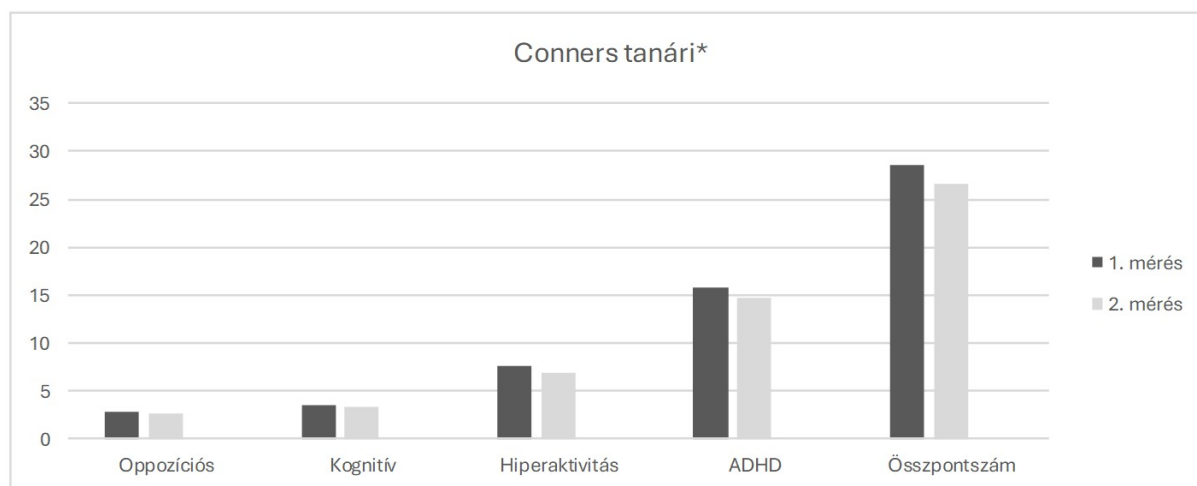
A gyermekek intelligenciájának mérése mutatott némi javulást. A páros t-próba eredménye alapján a bemeneti intelligenciaérték szignifikánsan gyengébb a kontrollvizsgálat során kapott értékkel összehasonlítva ($t=-5,618$, $df=33$, $p<.01$). A kapott érték számszerűen nem tűnik különösebben jelentősnek (86,32 versus 89,56), azonban a statisztikailag erős szignifikáns eltérés mégis arra utal, hogy a gyermekek teljesítménye javult a bemeneti és kontrollmérés között eltelt időszakban.

Az MSSST szűrővizsgálat eredménye alapján adott javaslatokat összehasonlítva látható, hogy szignifikáns mértékben csökkent a tanulási zavar veszélyeztetettség mértéke (2,35 versus 1,88). Az fontos információ, hogy az MSSST szűrés eredményeit természetesen a gyermekek aktuális életkorának megfelelően értékeltük. A kapott eredmény statisztikailag erősen szignifikáns ($t=4,871$, $df=33$, $p<.01$).

Az eredmények alapján az első hipotézist elfogadhatjuk, hiszen valóban javultak a gyermekek kognitív képességei. Ez megfigyelhető volt az intelligenciamérés eredményeiben, valamint abban is, hogy kevésbé mutatkoztak náluk a tanulási zavar veszélyeztetettség jelei.

A második hipotézis arra vonatkozott, hogy a gyermekek által mutatott magatartási problémák mértéke csökken a program foglalkozásainak hatására. Ennek mérésére a Conners Gyermekek Magatartás kérdőív felvételére került sor, amelynek mind a szülői, mind pedig a pedagógusok által kitöltött változata rendelkezésre állt. A Conners kérdőívek eredményeinek szemléltetése a 3. és 4. ábrán látható. A Conners kérdőívek esetében nem kizárólag az összpontszámok kerültek összehasonlításra, hanem az egyes alskálák eredményei is, így az oppozíciós magatartás, a kognitív képességek, a hiperaktivitás és az ADHD is.

3. ábra. A Conners Gyermek Magatartás kérdőív bemeneti mérése és a kontrollmérése során kapott eredmények, a pedagógusok megítélése alapján. Forrás: Szerző.



*A 3. ábra az egyes alskálákat (oppozíció, kognitív, hiperaktivitás, ADHD) és a kapott összpontszámot is megjeleníti.

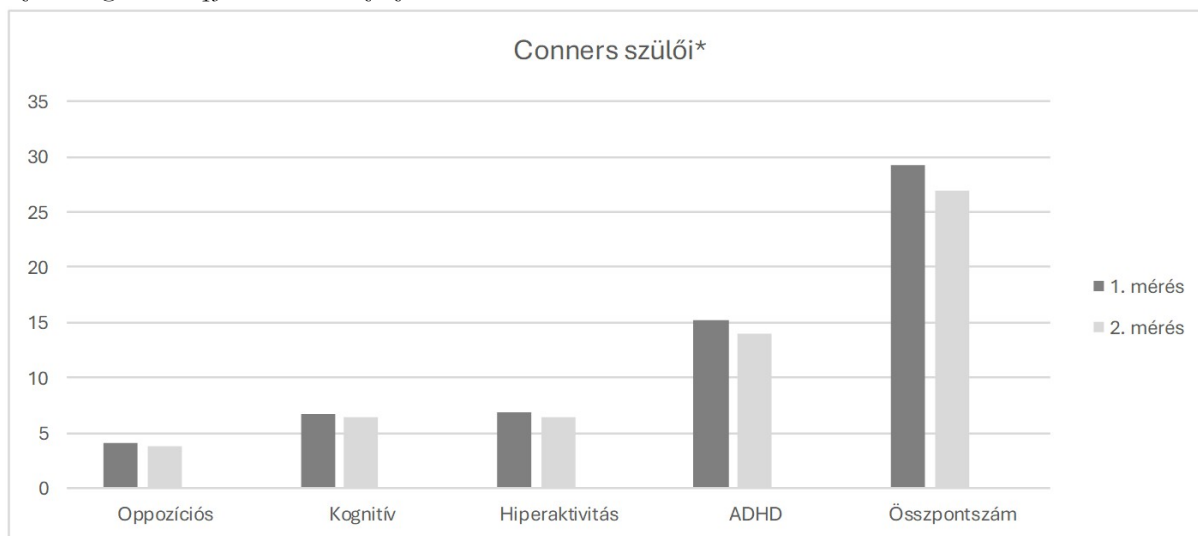
A Conners tanári kérdőív összpontszáma alapján megállapítható (28,62 versus 26,65 pont), hogy szignifikáns csökkenés mutatkozott a magatartási problémák számában a pedagógusok megítélése alapján ($t=1,044$, $df=33$, $p<.01$).

Az egyes alskálákat illetően látható, hogy az oppozíciós szubteszt eredményében nincsen szignifikáns eltérés. A többi szubteszt eredménye szignifikáns eltérést mutat. A kognitív alskála eredménye (3,53 versus 3,32 pont, $t=2,508$, $df=33$, $p<.05$), a hiperaktivitás alskála eredménye (7,56 versus 6,97 pont, $t=3,583$, $df=33$, $p<.01$), illetve az ADHD alskála eredménye (15,79 versus 14,76 pont, $t=3,93$, $df=33$, $p<.01$) egyaránt jelentősen eltér a bemeneti és a kontrollmérés eredményét összevetve. Mindegyik szignifikáns eltérés abba az irányba mutat, hogy a pontszámok alacsonyabbak voltak a kontrollvizsgálat során.

Ez az eredmény arra utal, hogy a magatartással,

viselkedéssel összefüggésben megfigyelhető problémák száma csökkenő tendenciát mutat. A szülők által kitöltött Conners kérdőívek eredménye is hasonló tendenciákat mutat, mint a tanári változat. Megfigyelhető, hogy a szülők által adott adatok szerint szignifikáns csökkenés figyelhető meg az összpontszámot illetően a bemeneti és kontrollmérés eredményei összehasonlításában (29,26 versus 26,88 pont, $t=6,893$, $df=33$, $p<.01$). Minden alskálában szignifikáns csökkenés mutatkozott a szülők által adott pontszámokban. Az oppozíció (4,12 versus 3,76 pont, $t=2,425$, $df=33$, $p<.05$), a kognitív (6,71 versus 6,41 pont, $t=2,052$, $df=33$, $p<.05$), a hiperaktivitás (6,85 versus 6,35 pont, $t=3,137$, $df=33$, $p<.01$), illetve az ADHD (15,26 versus 14 pont, $t=6,489$, $df=33$, $p<.01$) második mérésének eredménye statisztikailag jelentős mértékben alacsonyabb a bemeneti mérésénél kapott értéknél.

4. ábra. A Conners Gyermek Magatartás kérdőív bemeneti mérése és a kontrollmérése során kapott eredmények, a szülők megítélése alapján. Forrás: Szerző.



A 4.ábra az egyes alsókálakat (oppozíció, kognitív, hiperaktivitás, ADHD) és a kapott összpontszámot is megjeleníti.

A második hipotézis a kapott eredmények alapján elfogadható, hiszen mind a pedagógusok, mind a szülők úgy ítélték meg, hogy a magatartási problémák mértéke csökkent a bemeneti adatokhoz képest.

A harmadik hipotézis vizsgálata során a reziliencia vélelmezett mértékének az összehasonlítása valósult meg a pedagógusok és a szülők által adott adatok alapján. A reziliencia közvetlenül kevésbé mérhető, mint az intelligencia vagy más képességek, így ebben az esetben a felnőttek értéktételére hagyatkoztunk, a Conners kérdőívekhez hasonlóan. A kapott eredmények azt jelzik, hogy a gyermekeknél megfigyelhető reziliencia mértéke növekvő tendenciát mutat. A pedagógusok által adott pontértékek (39,09 versus 41,79) és a szülők által adott értékek (46,24 versus 48,59) egyaránt magasabbak a második mérésnél. Az eredmény mindkét esetben statisztikailag szignifikáns (pedagógusok megítélésénél $t=-15,308$, $df=33$, $p<.01$, a szülők megítélésénél $t=5,111$, $df=33$, $p<.01$). Az eredményeket az 5. ábra is bemutatja.

A kapott eredmények alapján a harmadik hipotézis is elfogadásra kerül, mivel a reziliencia vélelmezett mértéke mind a pedagógusok, mind a szülők véleménye alapján szignifikánsan jobb volt a skála második kitöltése során.

5. ábra A reziliencia skála bemeneti mérése és a kontrollmérése során kapott eredmények, a pedagógusok és szülők megítélése alapján. Forrás: Szerző.



Néhány olyan eredményt is szeretnék ismertetni, amelyek ugyan nem a hipotézisekhez köthetők, de a kutatás során nyert adatok alapján leírhatók. Nem mutatkozott szignifikáns eltérés a pedagógusok és szülők között a Conners kérdőívek első kitöltésénél az összpontszámot, a hiperaktivitást és az ADHD-t illetően.

A szülők szignifikánsan problematikusabbnak ítélték a pedagógusoknál a kognitív és az oppozíciós területen mutatkozó zavarokat a bemeneti mérésénél. A Conners kérdőív kontrollmérésénél hasonló eredmények mutatkoztak. Az összteljesítményben, a hiperaktivásban és az ADHD-ban nem mutatkozott szignifikáns eltérés, míg az oppozíciós és kognitív területeken -hasonlóan a bemeneti méréshez- a szülők negatívabban ítélték meg a gyerekeket a pedagógusoknál. A szignifikáns eltérések megmaradtak úgy is, hogy a pontszámok csökkenése megfigyelhető volt (lásd feljebb).

A gyermekeknél vélelmezett reziliencia mértékét a szülők a pedagógusoknál szignifikánsan kedvezőbben ítélték meg, mind a bemeneti, mind a kontrollmérés során. Ez arra utal, hogy a szülők nagyobb mértékű rugalmasságot, illetve sikeresebb alkalmazkodást és megküzdést feltételeznek a gyerekeknél a pedagógusokkal összehasonlítva.

Fontos megemlíteni azt is, hogy a 34 résztvevőnél 7 esetben tartották a kollégák szükségesnek további, teljes körű vizsgálat elvégzését. Erre legjellemzőbben az MSSST szűrőteszt eredménye alapján került sor. Ezzel szemben, a fejlesztésben való részvételre 32 gyerek esetében érkezett javaslat a szűrővizsgálatot végző pedagógustól. Megfigyelhető, hogy az esetek túlnyomó többségében nem teljesítettek úgy a résztvevő gyerekek, ami a képességek további fejlesztést nem igénylő szintjét mutatta volna.

Következtetések

A hipotéziseket illetően a programban nyert adatok optimizmusra adhatnak okot, hiszen mindhárom megfogalmazott hipotézist beigazolták a

kapott eredmények. Javultak a kognitív képességek, csökkentek a magatartással összefüggésben megfigyelhető problémák, illetve a reziliencia szintje is növekedett a márciusban elvégzett második mérési etapban. Ezzel együtt hangsúlyozni kell azt is, hogy a kutatásban részt vevő minta nem volt különösebben nagy létszámú, így általános érvényű következtetések levonására csak korlátozottan alkalmasak a nyert adatok.

Fontos, hogy a program még jelenleg is zajlik, így teljes körű, kerek egésznek tekinthető foglalkozássorozat még nem valósult meg.

Meg kell említeni azt is, hogy a javuló tendenciák ellenére a résztvevők életében jelen levő rizikótényezők száma és mértéke érdemben nem változott, a 4-6 közötti rizikótényező túlnyomó többsége nem olyan, amelyen pedagógiai-pszichológiai eszközökkel érdemben tudunk változtatni, mint például a szegénység, kisebbségi státusz, a vér szerinti családból kikerülés, vagy a szülők munka-nélkülisége, a család szociális körülményei.

Említést kell tenni arról is, hogy ugyan minden területen előrelépés volt megfigyelhető a gyermekek mutatóiban, azonban így sem tekinthetjük problémamentesnek a populációt, akik részt vesznek a programban. A magatartási problémák száma igencsak nagynak tűnik, illetve az intelligencia-értékek sem érik el az átlagos szintet sem. Ez azzal együtt is igaz, hogy a résztvevők között átlag feletti vagy akár kiemelkedő intelligenciájú gyerekek is voltak. Ugyanez elmondható a magatartási nehézségekre is.

Bizonyos résztvevők egyszerűen kezelhető, magatartási szempontból „könnyűnek” tekinthető, jól alkalmazkodó és jó természetű gyerekek, mások azonban jóval nehezebb diót jelentenek, van közöttük ADHD diagnózisú, illetve más, akár pszichiátriai diagnózissal bíró gyermek is. Ezeket a tényezőket a csoportok alakításánál is figyelembe kellett venni, mivel bizonyos gyerekeket egyszerűen nem lehetett közös csoportba helyezni a tevékenységek során.

Bizonyos egyéb kihívásokról és a programmal kapcsolatos módszertani nehézségekről is szükséges szót ejteni. A számításba vehető játékok, gyakorlatok kiválasztása, kidolgozása optimista megközelítéssel történt. Ezek azonban nem minden esetben bizonyultak megfelelőnek. Nehézséget jelentett az, hogy az optimális egyensúly megtalálható legyen a gyermekek fejlettségi szintje, a gyakorlatok kihívást jelentő mértéke és a program céljainak való megfelelés vonatkozásaiban. Bizonyos feladatok, akár játékok, túlzottan nehéznek mutatkoztak, így ezeket kénytelen voltam elvetni, bármennyire is jó ötletnek tűnt az alkalmazásuk.

A foglalkozások, tevékenységek során bizonyos elemek visszatérően, ismétlődően megjelentek, így például a belépőkód nevű rövid gyakorlatot minden egyes csoport esetében, minden foglalkozáson megjelent. Hasonlóképpen, ha valamelyik játék vagy feladat különösen sikeresnek bizonyult, tehát a gyerekek örömmel és érdeklődéssel vettek részt benne, akkor elképzelhető volt a hozzá való visszatérés a későbbiekben. A gyerekek számára a feladatok, tevékenységek ismerősége, kedveltsége is pozitív hatással bírt.

Amennyiben bármilyen javulás, előrelépés tapasztalható, az nem kizárólag a foglalkozások eredményének tulajdonítható. Nagyon fontos lehetőséget jelent a fejlődésre az óvodapedagógusok munkája, akik nap mint nap dolgozhatnak a gyermekekkel a csoportokban. A programban való bevonásuk egy olyanfajta szemléletbeli többletet adhat a munkájukhoz, amely a rizikótényezők ellensúlyozásának szükségességét még inkább hangsúlyossá tesz a munkájukban. A kapott eredmények minden korlát és limitáció mellett is arra utalnak, hogy a reziliencia fejlesztése releváns és reális pedagógiai célkitűzés lehet, amelyben komoly együttműködési lehetőségek nyílnak meg. Az első ezek közül a leginkább kézenfekvő, amely a foglalkozást vezető pedagógus és a résztvevők között közvetlenül megvalósul. Hasonlóképpen, az óvodapedagógusok és a foglalkozásvezető, illetve az óvodák vezetői és a

foglalkozásvezető között is szoros és konstruktív együttműködés alakult ki. A programnak nem az a célja, hogy én legyek az egyetlen személy, aki alkalmazhatja. Ennek érdekében jelentős a törekvés arra, hogy a megfelelő szemléletmód átadható legyen. Ezzel a gyermekekkel közvetlenül foglalkozó pedagógusok munkáját is pozitív módon képes lehet befolyásolni, főleg akkor, ha bizonyos elméleti-kutatási alapvetéseket megértenek. Ilyen például a valahová tartozás érzésének fontossága, ami az óvodás korosztály esetében vagy az otthoni vagy az óvodai közegben megtapasztalható. Azt tudjuk, hogy az otthoni környezet erre nem minden gyermek esetében biztosít lehetőséget, így különös jelentőséggel bír az óvoda szerepe ebben a vonatkozásban.

Szintén fontos annak a megértése, hogy a fejlődést milyen rizikótényezők veszélyeztethetik, s ebben akár a köznevelés intézményei is érintettek lehetnek. Ennek elkerülése fontos lenne, hiszen nem lehet cél a gyermekek kockázatnak kitévése intézményes környezetben. Ugyanakkor a védőfaktorok működtetése és az erőforrások biztosítása is jelentős. Szükséges annak tudatosítása, hogy a két hatásmechanizmus közötti különbséget, amely azt is lehetővé teszi, hogy a pedagógusok célirányosan tervezhessék és végezhessek szakmai munkájukat a rizikónak kitett gyermekek vonatkozásában. A feltételek kedvező alakulása esetén ez egyfajta elmozdulást eredményez majd a sérülékeny szubpopuláció felől a reziliens csoport létszámának növekedése irányába, illetve az is elképzelhető, hogy a kevés számú, de annál problematikusabb, rizikónak nem kitett, de mégis rossz mutatókkal bíró gyermek is optimálisabb fejlődési pályára állítható.

Az együttműködés lehetőségeinek további eleme az is, hogy a fejlesztésben részt vevő szakemberek is megismerik a reziliencia, rizikó és protektív faktorok koncepcióit és beépítik ezeket saját munkájukba, meghaladva ezzel a képességfejlesztésen alapuló, nevelési tanácsadás szakfeladat keretein belüli tevékenységüket.

A program továbbfejlesztésének lehetőségein már lehetséges gondolkodni, ami a jelen tanulmány továbbvitelét is jelenti. Elképzelhető a korosztály kiszélesítése is, akár felfelé, akár lefelé. Bizonyos szempontból szerencsés lenne, ha nem 5-6 évesen kerülnének be egy ilyen programba a résztvevők, hanem hamarabb, így nagyobb eséllyel tudnánk a fennálló rizikótényezőkkel szemben hatást gyakorolni. Ugyanígy lehetséges az iskolás korba való átmenet idején, az iskolai pályafutás elején kísérni a gyerekeket vagy újabb résztvevőket bevonni, akik bármilyen okból nehézségekkel küzdenek abban a kontextusban. Magától értetődő módon bővíteni a rendelkezésre álló tudásbázist, ha nem kizárólag két intézmény gyermekei vennének részt a programban, hanem több helyről érkeznének gyerekek.

A kutatóprogram továbbvitele az általános iskolás korosztályt is célozza majd. Iskolába lépve lehetőségünk lesz olyan adatok és információk birtokába jutni, amelyek a tanulmányi reziliencia kérdéskörét is érintik. A reziliencia e specifikus válfaja fontos az iskolai alkalmazkodás és előrehaladás vonatkozásában. Továbbra is lehetőségünk lesz arra, hogy a magatartási problémák mértékét és a szociális területen mutatkozó fejlődést görcső alá vegyük.

Irodalom

- Alvord, M. K., Gurwitch, R. & Palomares, R. S. (2003). *A Guide for Parents and Teachers*. American Psychological Association.
- Babbie, E. (2010). *The Practice of Social Research*. 12. edition. Wadsworth. CENGAGE Learning.
- Beale, J. (2020). Academic Resilience and its Importance in Education after Covid-19. *Eton Journal for Innovation and Research in Education*. 4.. 1-6. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.677625>
- Biscoe, B. (1999). *A Closer Look at Resilience: Rebounding from the Pain in the Past*. University of Oklahoma. College of Continuing Education.
- Blum, R. W. (2002). *Risk and Resilience: A Model for Public Health Interventions for Adolescents*. University of Minnesota. Division of General Pediatrics & Adolescent Health.
- Christie, C. A., Harley, D. A., Nelson, C. M. & Jones, K. (2008). *Promoting Resilience in Children: What Parents Can Do*. Center for Effective Collaboration and Practice. American Institute of Research.
- Cox, D. A. (2004). *Leaders Fostering Resiliency in Schools*. University of Pittsburgh. PhD dissertation.
- Danis, I. & Szilvási, L. (2011). „Iskola, iskola, ki a csoda jár oda?” II., *A sikeres iskolakezdés háttere – társadalmi, intézményi és családi tényezők*. Manuscript. Bright Future.
- Engle, P. L., Castle, S. & Menon, P. (1996). Child Development: Vulnerability and Resilience. *Social Science & Medicine*. 43(5). 621-635. DOI [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(96\)00110-4](https://doi.org/10.1016/0277-9536(96)00110-4)
- Erdei, R. (2015). Reziliencia a pedagógiában – a kockázat ellensúlyozása pedagógiai eszközökkel *Pedagógusképzés: Pedagógusképzők és -továbbképzők folyóirata*, 12-13, 41-42, 27-43. DOI <http://dx.doi.org/10.37205/TEL-hun.2014-2015.02>
- Erdei, R. (2022). *Reziliencia és iskolakezdés. Sárospataki Pedagógiai Füzetek* 30. Tokaj-Hegyalja Egyetem.
- Fallon, C. M. (2010). *School Factors that Promote Academic Resilience in Urban Latino High School Students*. UMI Dissertation Publishing. ProQuest LLC.
- Fay, J., Levinson, M., Stevens, A., Brighthouse, H. & Geron, T. (2020). *Schools during the COVID-19 pandemic: Sites and sources of community resilience*. Edmond J. Safra Center for Ethics, Harvard University.
- Garmezy, N. (1993). Children in Poverty: Resilience despite Risk. *Psychiatry*. 56(1). 127-136. DOI <https://doi.org/10.1080/00332747.1993.11024627>

- Glantz, M. D. & Svoboda, Z. (1999). *Analysis and Reconceptualization of Resilience*. In: Glantz, M. D. & Johnson, J. L. (eds.). *Resilience and Development: Positive Life Adaptations*. Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Gordon Rouse, K. A., Ingersoll, G. M. & Orr, D. P. (1998). Longitudinal Health-Endangering Behavior Risk among Resilient and Nonresilient Early Adolescents. *Journal of Adolescent Health*. 23. 297-302. DOI [https://doi.org/10.1016/s1054-139x\(98\)00019-6](https://doi.org/10.1016/s1054-139x(98)00019-6)
- Jenkins, J. & Keating, D. (1998). *Risk and Resilience in Six- and Ten-Year-Old Children*. Applied Research Branch Strategic Policy. Human Resources Development Canada.
- Luthar, S. S. (ed. 2003). *Resilience and Vulnerability: Adaption in the Context of Childhood Adversities*. Cambridge University Press. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615788>
- Masten, A. S. & Powell, J. L. (2003). *A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice*. In: Luthar, S. S. (eds.). *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. Cambridge University Press. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615788>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. *American Psychologist*. 56(3). 227-238. DOI <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Mayr, T. & Ulich, M. (2009). Social-Emotional Well-Being and Resilience of Children in Early Childhood Settings – PERIK: An Empirically Based Observation Scale for Practitioners. *Early Years: An International Journal of Research and Development*. 29(1). 45-57. DOI <https://doi.org/10.1080/09575140802636290>
- Punamäki, R-L., Quota, S., Miller, T. & El-Sarraj, E. (2011). Who Are the Resilient Children in Conditions of Military Violence? Family- and Child-Related Factors in a Palestinian Community Sample. *Peace and Conflict*. 17. 389–416. DOI <https://doi.org/10.1080/10781919.2011.610722>
- Rahman, A. Y. (1999). *Early Intervention or Resilience, A Case Study*. AUSEINET International Conference. Adelaide. Australia. 1999. June 6-8.
- Reed-Victor, E. (2003). *Supporting Resilience of Children and Youth*. Project HOPE Information Brief No. 1. Virginia Department of Education.
- Rózsa, S., Nagybányai Nagy, O. & Oláh, A. (eds. 2006). *A pszichológiai mérés alapjai, elmélet, módszertan és gyakorlati alkalmazás*. Bölcsész Konzorcium.
- Rutter, M. (1990). *Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms*. In: Rolf, J., Masten, A. S., Cicchetti, D., Nuechterlein, J. H. & Weintraub, S. (eds.). *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*. Cambridge University Press. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9780511752872.013>
- Rutter, M. (2000a). Children in Substitute Care: Some Conceptual Considerations and Research Implications. *Children and Youth Services Review*. 22(9/10). 685-703. DOI [https://doi.org/10.1016/S0190-7409\(00\)00116-X](https://doi.org/10.1016/S0190-7409(00)00116-X)
- Rutter, M. (2000b). *Resilience in the Face of Adversity*. Medicine Meets Millenium, World Congress on Medicine and Health. 2000. July 21 – August 31.
- Seiler, L. (2008). *Cool Connections with Cognitive Behavior Therapy, Encouraging Self-Esteem, Resilience and Well-Being in Children and Young People Using CBT Approach*. Jessica Kingsley Publishers.
- Sikorska, I. (2014). Theoretical models of resilience and resilience measurement tools in children and young people. In: T.M. Ostrowski, I. Sikorska (Eds.). *Health and resilience*. pp. 85-101. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Solt, Á. (2012). *Peremen billegő fiatalok. Veszélyeztető és kriminalizáló tényezők gyermek- és ifjúkorban*. PhD dissertation ELTE TáTK. GlobeEdit.
- Southwick, S. M., Bonnano, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C. C. & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory and challenges: interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*. 5. 1-14.

- DOI <https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>
- Verlinden, S., Hersen, M. & Thomas, J. (2000). Risk Factors in School Shootings. *Clinical Psychology Review*. 20(1). 3-56.
- Veronese, G. & Castiglioni, M. (2013). 'When the doors of Hell close': Dimensions of well-being and positive adjustment in a group of Palestinian children living amidst military and political violence. *Childhood* 0(0): 1-17. DOI <https://doi.org/10.1177/0907568213512692>
- Wolin, S. J. & Wolin, S. (1993). *The Resilient Self*. Villard Books.

**A KISTELEKI KISTÉRSÉGBEN ÉLŐ GYERMEKEK, FIATALOK ÉS CSALÁDJAIK
HELYZETÉNEK, IGÉNYEINEK ÉS SZÜKSÉGLETEINEK FELMÉRÉSE.
„UTÁNKÖVETŐ KÉRDŐÍVES ADATFELVÉTEL A GYEREKES CSALÁDOK KÖRÉBEN”**

Szerzők:

Laki Ildikó (PhD)¹
Milton Friedman Egyetem (Magyarország)

Kocsis Péter Csaba (PhD)²
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Lektorok:

Grajczár István (PhD, Habil.)
Milton Friedman Egyetem (Magyarország)

Tóbiás Kosár Silvia (PhD)
Selye János Egyetem (Szlovákia)

... és további két anonim lektor

Laki Ildikó és Kocsis Péter Csaba (2024): A Kisteleki kistérségben élő gyermekek, fiatalok és családjaik helyzetének, igényeinek és szükségleteinek felmérése. „Utánkövető kérdőíves adatfelvétel a gyerekes családok körében”. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 10. (4), 51-67.

DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2024.4.51>

Absztrakt

A hazai gyermekszegénység-kutatás több, mint egy évtizedes múltra tekint vissza. A szegénység, gyermekszegénység kérdése a hazai szociálpolitika egyik kiemelkedő kihívása, helyes kezelése, megfelelő szolgáltatások biztosítása mellett a szakpolitikai remények szerint csökkenthető, a szegénység újratermelődése. Az európai uniós csatlakozásunk óta kiemelt figyelem övezi a társadalmi integráció egyes területeit, így a hátrányos helyzetű térségek körét, a fejlesztendő járások problémáját, illetve a társadalmi különbségekből eredő sajátosságokat. A területi különbségekre és az ebből adódó szociális kihívásokra az egyik válasz a hátránykompenzáló szolgáltatások elindítása volt. Jelen tanulmányunkban a gyermekszegénység elleni programhoz kapcsolódó Kisteleki járás településeinek eredményeit mutatjuk be, néhány kiemelt aspektusból. Ez azért is tekinthető jelentősnek, mert egy korábbi, 2012-es felmérést ismételt adatfelvétele volt, több járás - Baktalórántházai, Bátonyterenyi, Hegyháti, Hevesi, Kisteleki és Szécsényi – vonatkozásában.

Kulcsszavak: szegénység, gyermekszegénység, hátrányos helyzet,

Diszciplína: szociológia

¹ Laki Ildikó (PhD), Milton Friedman Egyetem (Magyarország). E-mail: b.laki.ildiko@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1907-7633>

² Kocsis Péter Csaba (PhD), Debreceni Egyetem. E-mail: kocsis.peter.csaba@ped.unideb.hu. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4648-1052>

Abstract

ASSESSING THE SITUATION, NEEDS AND REQUIREMENTS OF CHILDREN, YOUNG PEOPLE AND THEIR FAMILIES LIVING IN THE KISTELEK SUB-REGION. „FOLLOW- UP SURVEY OF FAMILIES WITH CHILDREN”

Poverty research in Hungary has more than a decade of experience. The issue of poverty and child poverty is one of the most prominent challenges of domestic social policy, and it is hoped that by addressing it correctly and providing appropriate services, it will be possible to reduce the recurrence of poverty. Since accession to the European Union, particular attention has been paid to specific areas of social inclusion, such as disadvantaged areas, the problem of districts to be developed and the specificities arising from social differences. One response to these territorial disparities and the resulting social challenges has been to launch services to compensate for disadvantages. In this study, we present the results of the Kistelek district municipalities of the Child Poverty Programme, with some highlighted aspects. It is also considered significant because it was a replication of an earlier survey in 2012, with data from several districts - Baktalórántházai, Bátorterenie, Hegyháti, Hevesi, Kistelek and Szécsényi.

Keywords: poverty, child poverty, disadvantage,

Discipline: sociology

Bevezetés

A Kisteleki járás 2013-ban jött létre Csongrád-Csanád vármegyében. Egy város (Kistelek) és 5 község tartozik hozzá. Lakosságának száma: 17 626 fő (Helységnévtár . – 2022.01.01). Az 1.táblázatban foglaltuk össze az egyes települések lakosságát, valamint az egyes településeken található lakások számát.

század első felében (I1). A kutatás idején rendelkezésre álló nemzetiségi adatok szerint (2011-es Népszámlálási adatok) a magyar nemzetiség mellett 4,8%-os a más nemzetiséghez tartozók együttes aránya. Ezen belül egy százalék feletti arányban a román (1,3%) és a roma/cigány nemzetiség (2,8%) vallotta magát valamely nemzetiséghez tartozónak. A nem kívánt válaszolni kategória településekenként 5,3% és 31% között mozgott. (KSH, 2011)

1. táblázat. A térség településeinek adatai. Forrás: Helységnévtár, 2022.

2022.01.01-ji állás szerint	Lakosság	Lakások száma
Kistelek	7056	3423
Balástya	3301	1899
Baks	1950	868
Csengele	1832	970
Pusztaszer	1361	752
Ópusztaszer	2126	896

Kistelek korábban soha nem volt járási székhely, bár szolgabírói kirendeltség működött itt a 20.

A kutatás körülményei és ideje

A Magyar Máltai Szeretetszolgálat, a Társadalmi Esélyteremtési Főigazgatósággal (TEF) és különösen a Társadalomtudományi Kutatóközponttal (TK), mint az EFOP-1.4.1-15-2016-00001 „Integrált gyermekprogramok szakmai támogatása” című kiemelt projekt további konzorciumi tagjaival együttműködve e projekthez kapcsolódóan „Utánkövető kérdőíves adatfelvétel a gyerekes családok körében” kutatótábori kutatásokat végzett 6 járásban 2023 július és szeptember között, amely a

korábbi kutatási módszertan alapján készült. (Bauer, 2013)

A 2023. évi utánkövető méréseket - a korábbi évekhez hasonlóan - 10-30 fős felsőoktatási hallgatói kutatótáborok keretében kerültek megvalósításra, együttműködve - egyebek között - az ELTE TáTK, a Milton Friedman Egyetem, a Miskolci Egyetem, a Debreceni Egyetem szociális munka, szociológia tanszékeivel. Az egyes járásokban kb. 300 háztartás felkeresése történt meg, ahol a háztartás kérdőív mellett minden gyermekről gyermekkérdőív is kitöltésre kerül. A Kisteleki járásban a Milton Friedman Egyetem oktatói és hallgatói vettek részt.

A kutatás kérdőíve

Az adatfelvétel során mintába került családok esetében elsőként a Háztartás kérdőívet vettük fel, a háztartásban élő személyek neméről, életkoráról, iskolázottságáról, a család formájáról, illetve szerkezetéről, a gazdasági aktivitásukról, jövedelmi viszonyaikról, valamint a segélyekhez, támogatásokhoz való hozzáférésről.

A Háztartás kérdőív felvételét követően minden háztartásban élő gyermekről is készült egy – Gyermek kérdőív –, melynek célja volt feltérképezni a családban élő összes gyermeknél többek között az alábbi témaköröket: óvodai, iskolai jellemzők, különös tekintettel a sajátosságokra, a számítógép- és internethasználatra, a gyermek-szülő kapcsolatra, valamint mindkét kérdőív esetében fontos kérdéskör volt a Gyermekszegénység program szolgáltatásainak ismertsége és igénybevétele.

A kérdőív többségében a korábbi, 2013-as kérdőív kérdéseit tartalmazta, azzal a különbséggel, hogy az egészségi állapotra vonatkozó adatok helyett a sértetté válásra, valamint az internethasználatra vonatkozó kérdések kerültek be. A kérdések nagy átfedést mutattak tehát a korábbi kérdőívvel.

A vizsgálati minta

A kutatás mintáját a megbízók által megküldött címlista tartalmazta, ez a 2011-es Népszámlálás adatain alapult. A címjegyzék és a lekérdezés között eltelt időszak eredményeként a címlista mellett szükséges volt további pótcímeket is bevonni a mintába. A lekérdezés tényleges adatait tartalmazza a 2. táblázat. Az előzetesen tervezett mintavételhez képest Balástyán volt a legnagyobb eltérés, meg kell jegyeznünk, hogy ezen a településen volt a lekérdezéssel kapcsolatban a legnagyobb elutasítás is.

2. táblázat. Megkérdezettek települések, mintaszám és pótmintaszám (db). Forrás: Szerzők.

Település	Minta (db)	Pótminta (db)
Baks	30	11
Balástya	10	27
Csengele	17	20
Kistelek	38	17
Ópusztaszer	12	10
Pusztaszer	16	9

Eredmények

Megkérdezett háztartások - alapadatok

A lekérdezés során 217 fő töltötte ki a kérdőívet, településen élő gyermekesek arányának figyelembevétele mellett. A térség egyetlen városi rangú települése, Kistelek, míg a többi település községi ranggal rendelkezik. A nemzetiségi megoszlás vonatkozásában fontos megemlíteni, hogy legnagyobb arányban a járás települései közül Bakson volt a legnagyobb a magukat romának vallók aránya, ezen a településen található a járás legkiterjedtebb szegregátuma is (Mária telep). (OSzK – 2011)

A 3. táblázatban a megkérdezettek számának százalékos megoszlását közöljük településenként.

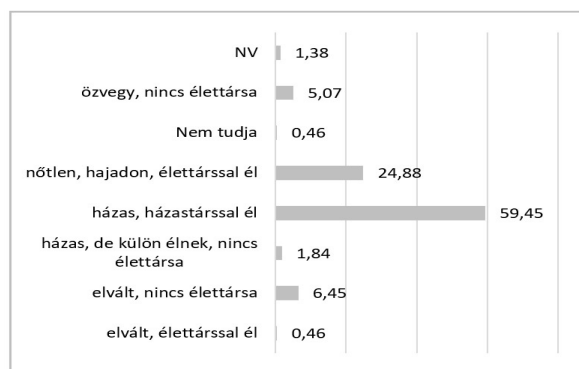
3. táblázat. Megkérdezettek aránya településenként (%-os arány, N:217). Forrás: Szerzők.

Település	A minta százalékos aránya (%)
Baks	18,89
Balástya	17,05
Csengele	17,05
Ópusztaszer	10,14
Pusztaszer	11,52
Kistelek	25,35
	100

Demográfiai jellemzők

A településeken megkérdezettek több mint fele (59,45%) házasságban, illetve házastárssal él és csak 1/4-e él nőtlenül, hajadonon vagy élettársi kapcsolatban. (1. ábra)

1. ábra. Megkérdezettek családi státusza (%-os arány, N:217). Forrás: „Utánkövető kérdőíves adatfelvétel a gyerekes családok körében” című kutatás. Kocsis és Laki, 2023.

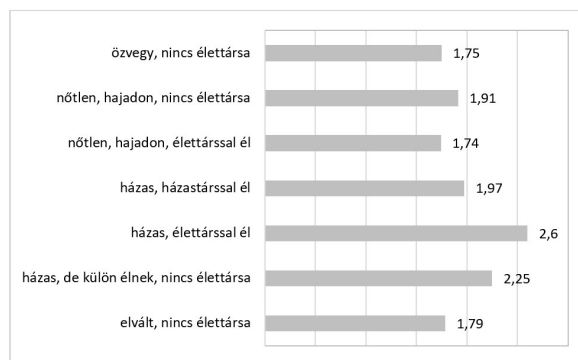


Az egyedülállók esetében elmondható, hogy özvegyként, elváltként élettárs nélkül 11,52%-a él, elsősorban az idősebb generáció köréből kikerülve. Gyakori a második vagy harmadik házasság, mely magával hozhatta a további gyermekvállalást is.

A gyermeket nevelő családokat családi állapot szerint vizsgálva azt láthatjuk (2. ábra), hogy a legmagasabb gyermekszám a házas, élettárssal élő szülők esetében volt a legmagasabb, 2,6. Ugyancsak

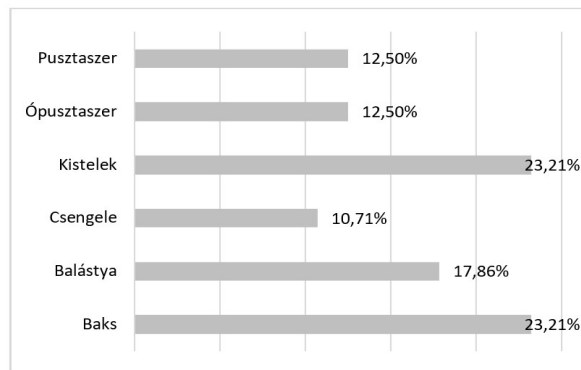
kettő felett volt az átlag a házas, de egymástól külön élő kategória esetében, itt az átlag 2,25 fő volt, míg a házas, házastárssal élők esetében 1,97 volt az átlag.

2. ábra. Átlagos gyermekszám családi állapot szerint (N:217). Forrás: „Utánkövető kérdőíves adatfelvétel a gyerekes családok körében” című kutatás. Kocsis és Laki, 2023.



A mintában összesen 56 olyan család volt, ahol három vagy ettől több gyermeket neveltek. A vizsgált járás települései között nagyobb arányan voltak ilyen családok Kisteleken és Bakson, mindkét település esetében a járáson belüli többgyermekes családok közül közel negyede-negyede található a két településen. (3. ábra)

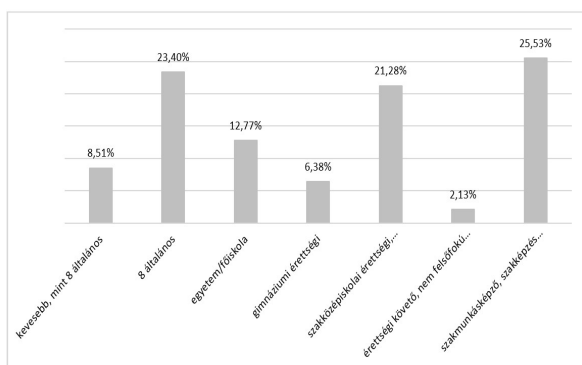
3. ábra. A három vagy több gyermeket nevelő háztartások megoszlása településenként (N:217). Forrás: „Utánkövető kérdőíves adatfelvétel a gyerekes családok körében” című kutatás. Kocsis és Laki, 2023.



Kistelek esetében a nagyobb lélekszámot tudhatjuk a magasabb arány között, míg Baks esetében a településen található szegregátum adhat magyarázatot a magasabb arányra.

A három vagy több gyermeket nevelők iskolai végzettség szerinti megoszlását vizsgálva (4. ábra) a legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezők közel a kérdésre választ adók harmadát jelentik (8,51 és 23,4%). Látható azonban az is, hogy a középfokú végzettséggel rendelkezők is közel hasonló arányban ugyancsak három vagy több gyermeket nevelnek, a szakmunkás, valamint a középiskolai végzettséggel rendelkezők majdnem a válaszadók felét tették ki (25,53, 21,28 és 2,13%).

4. ábra. Megkérdezettek iskolai végzettsége (%-os arány, N:56). Forrás: „Utánkövető kérdőíves adatfelvétel a gyerekes családok körében” című kutatás. Kocsis és Laki, 2023.



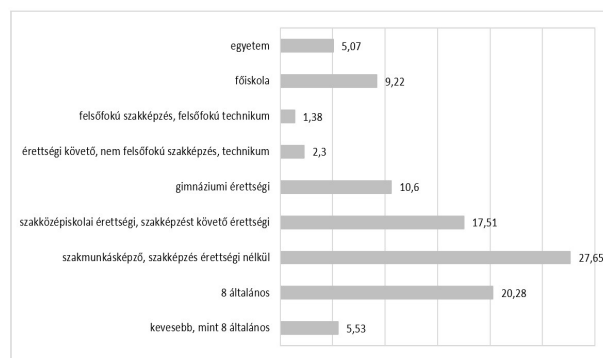
A gimnáziumi érettséggel rendelkezők esetében már csökkent az arány (6,38%), míg a felsőfokú végzettséggel rendelkezők esetében (főiskola, egyetem) a válaszadók közel nyolcada nevelt három vagy ettől több gyermeket.

Iskolai végzettség

Az iskolai végzettséget tekintve (5. ábra) a kistérségi megkérdezettek szakiskolai, szakmunkás végzettséggel rendelkeznek (60 fő – 27,65%), illetve

8 általánossal (44 fő – 20,28%) rendelkezik, ez összességében a válaszadók szinte fele.

5. ábra. Megkérdezettek iskolai végzettsége (%-os arány, N:217). Forrás: „Utánkövető kérdőíves adatfelvétel a gyerekes családok körében” című kutatás. Kocsis és Laki, 2023.



Szakközépiskolai és gimnáziumi érettséggel 28,1%, azaz 61 fő rendelkezik. A diplomás; főiskolai és egyetemi végzettséggel rendelkező (14,29% - 31 fő) válaszadók közül ugyanakkor több esetben megkezdett doktori képzésben résztvevő is felfedezhető.

Az iskolai végzettség a válaszadók és a 17 évnél idősebb gyermekek vonatkozásában eltérő települési jellemzőket mutatnak. A teljes népesség vonatkozásában Bakson a legmagasabb azoknak az aránya, akik kevesebb, mint 8 általános iskolai végzettséggel, vagy 8 általános iskolával rendelkeznek. Ez a település teljes lakosságának több, mint 5 %-a. A teljes lakossághoz viszonyítva Balástya, Csengele és Pusztaszer esetében volt tapasztalható, hogy 1 százalék feletti volt a 8 általános iskolai végzettséggel rendelkezők aránya, de nem érte el a másfél százalékot (1,25-1,36 között szórt).

A felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya, a település teljes lakosságához viszonyítva Csengelén volt a legmagasabb, itt egyetemi vagy főiskolai végzettséggel 1,75% rendelkezett, míg a járás többi településén ez az arány 1% alatt maradt. Bakson a

válaszadók között nem volt ilyen végzettséggel rendelkező, a többi településen 0,22 és 0,8% között volt az arány. A szakmunkás végzettséggel rendelkezők aránya ugyanezen összevetésben Pusztaszeren volt a legmagasabb (2,65%), Bakson (2,31%), Csengelén (1,47%), míg a többi településen 1% körüli vagy az alatti értéket mutatott.

A válaszadók közül 37 fő nyilatkozott a roma nemzetiséghez való tartozásáról is. A válaszok települési megoszlása azt mutatja, hogy a szegregátummal is rendelkező Bakson volt a legmagasabb arány (62,16%, 23 fő), ezt követte Kistelek (16,22%, 6 fő), majd Balástya (13,51%, 5 fő), Csengele (5,42%, 2 fő) és Pusztaszer (2,7%, 1 fő), míg Ópusztaszeren a roma közösséghez való tartozásról nem nyilatkozott egyetlen megkérdezett sem.

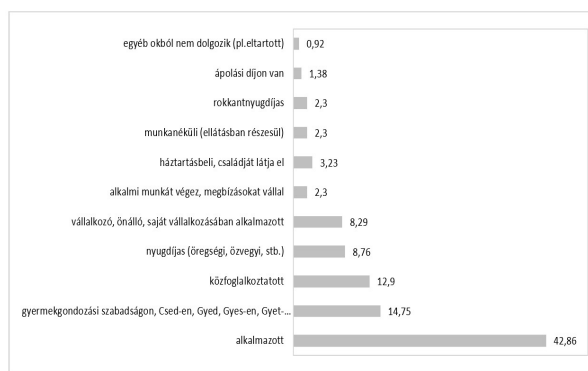
A magukat romának vallók iskolai végzettségének települési megoszlásának vonatkozásában 33 fő adott értékelhető választ. Ezek Bakson 1 fő rendelkezett érettségivel, 8 fő szakmunkás végzettséggel, 7 fő általános iskolai végzettséggel, míg 6 fő kevesebb, mint 8 általános iskolai végzettséggel. Balástya esetében 3 fő szakmunkás, míg egy fő 8 általános iskolai végzettséggel rendelkezett, Csengelén egy-egy fő rendelkezett szakmunkás és 8 általános iskolai végzettséggel, Kisteleken 1 fő általános iskolai, míg 3 fő ennél kevesebb végzettséggel, Pusztaszer esetében pedig egy fő nyilatkozott szakmunkás végzettségéről. A kérdőív adatai alapján Baks esetében beszélhetünk népesebb roma közösségről, valamint ezen a településen láthatjuk, hogy a romák iskolai végzettségében magasabban reprezentáltak a legfeljebb 8 általános vagy ez alatti végzettséggel rendelkezők.

Foglalkoztatás

A térségben a foglalkoztatottak (6.sz. ábra) döntő többségben az alkalmazotti körből kerülnek ki (42,86% - 93 fő). A kutatás szempontjából nem elhanyagolandó csoportot alkotott a gyermekgondozási segélyen lévők köre is, mely 14,75%-os arányt képviselt a válaszadói körből. A korábban

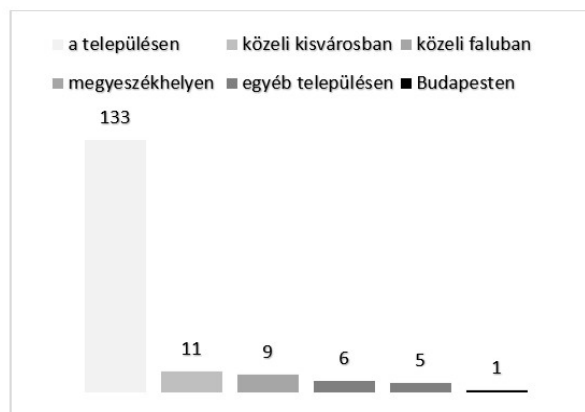
népszerűnek számító közfoglalkoztatottság egy-egy település esetében továbbra is a megélhetés egyik biztos pillére, mely a megkérdezettek esetében 12,9%-os arányt, azaz 28 főt tett ki. A vállalkozói réteg és a nyugdíjas lét említését szinte azonos számarányban jelenítették meg a válaszadók.

6. ábra- Megkérdezettek foglalkoztatottsági típusa (%-os arány, N:217). Forrás: „Utánkövető kérdőíves adatfelvétel a gyerekes családok körében” című kutatás. Kocsis és Laki, 2023.



A megkérdezett munkavállalók többsége helyben dolgozik (133 fő; 80,61%), illetve a közeli faluban vagy kisvárosban (11 fő, 6,6%, és 9 fő, 5,4%). (7.ábra)

7.ábra: A megkérdezettek foglalkoztatottsága (fő, N:165). Forrás: „Utánkövető kérdőíves adatfelvétel a gyerekes családok körében” című kutatás. Kocsis és Laki, 2023.

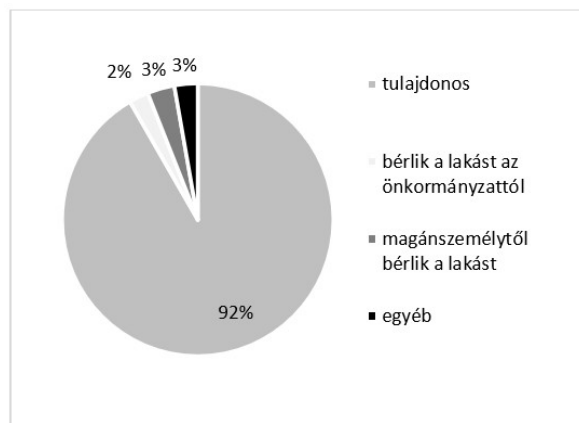


Lakások, ingatlanok – tulajdonviszonyok és társadalmi miliő

Az életminőség és a lakóköörülmények között szoros kapcsolat áll fenn. A lakóköörülmények, mint például a lakás minősége, a környezet és a szomszédok jellege, valamint az infrastruktúra és a közösségi szolgáltatások hozzájárulnak az emberek életminőségéhez. Jó lakókönyezet elősegítheti az egészséget, a boldogságot és a biztonságot, míg rossz körülmények között élve az egyének fizikailag és mentálisan is szenvedhetnek. A szegénység gyakran olyan lakhatási körülményekhez vezet, amelyek alapvető szükségletek hiányát jelentik, és negatívan befolyásolják az életminőséget és az egészségi állapotot.

A vizsgált kistérségben a lakosok jellemzően tulajdonosi jogcímen élnek az ingatlanokban. Néhányan vannak azok, akik magánszemélytől (3%), illetve az önkormányzattól (2%) bérlik. (8. ábra)

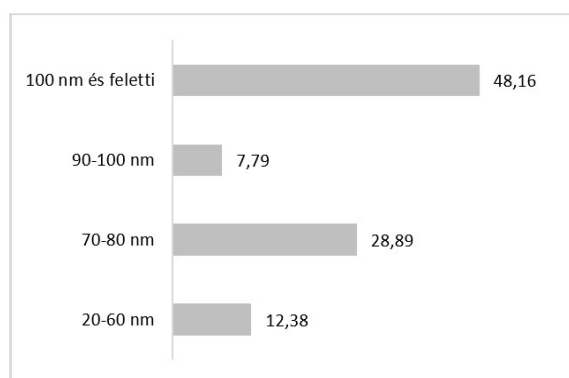
8. ábra. A lakásban élés jogcíme (fő, N:218). Forrás: „Utánkövető kérdőíves adatfelvétel a gyerekes családok körében” című kutatás. Kocsis és Laki, 2023.



A lakások nagyságát tekintve (9. ábra) a kistérségben élő válaszadók közel fele (48,16%) 100 nm feletti ingatlanban él, és közel egyharmada (28,89%) 70-80 nm-es épületben. Ez a minta szinte megegyezik a Magyarország egészére jellemző lakó- és életköörülmények területi jellemzőivel. (12)

Az ingatlanok csupán alig négy százaléka volt egyszobás ingatlan, többnyire – 65%-ban – 2-4 szobás ingatlanokban éltek, amely a terület rurális építészeti jellemzőinek tudható be, a lakások mellett kisebb-nagyobb gazdasági épületek is találhatók.

9. ábra. Lakás-alapterület (%-os megoszlás, N:217). Forrás: „Utánkövető kérdőíves adatfelvétel a gyerekes családok körében” című kutatás. Kocsis és Laki, 2023.



A lakások alapvető infrastrukturális ellátottsága során a háztartások szinte mindegyikében megtalálható a konyha, csupán két esetben nyilatkoztak ennek hiányáról. A lakások túlnyomó többsége rendelkezik fürdőszobával és vízöblítéses WC-vel is, ezek hiányáról a fürdőszoba esetében 7, míg a WC esetében 5 háztartásban nyilatkoztak a válaszadók. Az alapvető higiénés körülmények biztosítása a kérdezett lakások vonatkozásában biztosítottak, a meglévő, de nem működő fürdőszoba 11 esetben, míg a használható vízöblítéses WC 3 esetben nem állt rendelkezésre. A lakások, házak 95,41%-ban hálózati vízvezetékéről érik el a vizet, 4,59%-ban nincs vezetékes víz közvetlen elérhető formában, a kertből, továbbá a saját udvarról kerül be víz a lakás különböző szegmenseibe, ez a jellemző a települések kiterjedt tanyavilágának tudható be. Az ingatlanok állapota és környéke többnyire elérhető, néhány esetben beázik a tető (23%-ban), korhadt az ablakkeret, a padlózat (27%), illetve igen

gyakori a szemétszállítás hiánya (42%). Ez utóbbi szintén a települések környékére, valamint a tanyavilágra jellemző.

Az ingatlanokhoz nagy arányban kapcsolódik kert is, ennek hiányáról a háztartások alig egyötöde számolt be. A kerttel rendelkező háztartások esetében azt tapasztaltuk, hogy a válaszadók közel kétharmada nem termeszt benne zöldséget (63,9%), vagy gyümölcsöt (60%), valamint nem jellemző a haszonállat-tartás sem (62,6%).

A lakhatási problémák valamelyikéről (4.táblázat) a válaszadók hetede-tizede nyilatkozott. A teljes mintát megbontva a magukat romának vallók és magukat romának nem vallók csoportjára, akkor azt látjuk, hogy az ingatlanokkal kapcsolatos problémák a magukat romának vallók esetében jellemzően magasabb arányban vannak jelen. Így a lakásoknál jelentkező tetőbeázás a magukat romának vallók esetében öt és félszerese, mint a nem ebbe a csoportba tartozók esetében. Kisebb arányú, de hasonló tendencia figyelhető meg a nedves falak és padlózat esetében, valamint az elavult nyílás-

zárókkal kapcsolatban egyaránt. A lakások világa ugyancsak a roma háztartásokban kedvezőtlenebb.

A lakókörnyezet zajterhelése, amely a szomszédoktól vagy az utcáról szűrődik be, a roma mintában a mindennapi élet során közel a válaszadók ötödénél jelentkezett, ez a nem roma mintában alacsonyabb, ott a válaszadók közel tizede említette ezt problémaként.

A bűnözés, erőszak, vandalizmus ugyancsak a roma háztartásokban fordul elő nagyobb arányban tapasztalatként, ez a háztartások több mint negyedénél problémaként jelentkezett, míg a nem roma háztartások esetében ez az arány nem érte el a válaszadók tizedét.

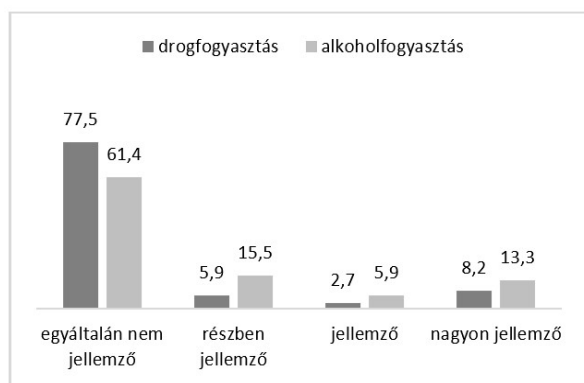
A szemétszállítás vonatkozásában nem látunk lényeges különbséget, ez, mint kötelező közzolgáltatás biztosított a roma háztartások számára is. Meg kell jegyeznünk, hogy a teljes mintában jelentkező magasnak tekinthető átlag, szintén a településszerkezetet jellemző kiterjedt tanyás háztartásoknak tudható be, ahol ez a szolgáltatás nem biztosítható.

4. táblázat. Lakhatási problémák. Forrás: „Utánkövető kérdőíves adatfelvétel a gyerekes családok körében” című kutatás. Kocsis és Laki, 2023.

	Teljes minta	Roma minta	Nem roma minta
Beázik a tető?	14,7%	44,4%	8,84%
Nedves a padlózat, a falak?	14,2%	33,3%	10,50%
Korhad az ablakkeret, a padlózat?	16,6%	44,4%	11,05%
Nincs elég fény, a lakás túl sötét?	9,2%	33,3%	4,42%
Zajosak a szomszédok vagy nagy zaj szűrődik be az utcáról?	12,4%	19,4%	11,05%
Bűnözés, erőszak, vandalizmus a környéken?	12,9%	27,8%	9,94%
Nincs szemétszállítás	17,5%	16,6%	17,6%

Az alkoholizmus és a droghasználat (10. ábra) társadalmi hatásai jelentős kihívásokat jelentenek az integrációra és a társadalmi befogadásra nézve.

10. ábra. Mennyire jellemző a drog- és az alkoholfogyasztás a településeken? (%-os megoszlás, N:217). Forrás: „Utánkövető kérdőíves adatfelvétel a gyerekes családok körében” című kutatás. Kocsis és Laki, 2023.



Az ilyen problémákkal küzdő egyének gyakran szembesülnek számos nehézséggel, amelyek gátolhatják őket abban, hogy teljes mértékben részt vegyenek a társadalomban. A vizsgált településeken élők körében az alkoholfogyasztás (N217/13,3%) gyakoribb, mint a drog használata (N217/8,2%). Utóbbi válaszok előfordulása legnagyobb arányban Bakson jelent meg. A települések szegregátumában ez még jobban kimutatható, bár a válaszadások során ez nem karakterizálódott, inkább a személyes benyomás, a terepen történő kutatás során volt tapasztalható.

Az alkoholfogyasztást és az alkoholhasználatot e településeken is számos tényező befolyásolhatja, beleértve a helyi közösség szokásait, az elérhető szabadidős tevékenységeket és az életmód különbözőségeit. Az alkoholfogyasztással kapcsolatban már csak a válaszadók 62%-a gondolta úgy, hogy nem jellemző a lakókörnyezetben, a válaszadók ötöde érzékelte ezt a devianciát a környezetében és több mint nyolcaduk nagyon jellemzőnek vélte ezt,

vagyis a válaszadók több mint harmada szerint tapasztalható az alkoholfogyasztás a lakókörnyezetükben. A települések közötti megoszlás ugyancsak Baks esetében volt a legmagasabb.

A településeken élők 94%-a jelezte, hogy még nem fordult elő vele, hogy bűncselekmény áldozatává vált volna. Attól azonban a válaszadók ¼-nél többen félnek (27,5%), hogy bűncselekmény áldozatává válnak. Ilyennek tekinthető a lopás, a rablás vagy a betörés és az erőszak/szexuális zaklatás négyes egysége.

A háztartások jövedelmi helyzete

A családok jövedelme eltérő skálán mozog, függ attól, hogy a válaszadók állandó vagy ideiglenesen dolgoznak, a másod- és harmadállástól, a gyermekek számától és életkorától, valamint attól, hogy költségteleik vannak havi szinten.

A térség lakói pontatlan válaszokat adtak arra vonatkozóan, hogy milyen költségteleik vannak, így csak következtetni lehet az egyes tételekből az összjövedelemre, bevételre. A háztartások jövedelmi helyzete széles tartományban mozgott. 150 ezer forintos havi jövedelem csupán hat háztartásban volt jellemző, a háztartások havi bevétele legnagyobb arányban 300 ezer forint volt havonta, néhány esetben kimagasló jövedelemmel, havi egymillió forinttal is találkoztunk. A háztartás bevételei rendszerint alkalmazotti foglalkoztatási viszonyból származtak, vagyis a válaszadók döntő többsége rendelkezett havi keresettel. A jövedelmeket a szociális transzferjövedelmek egészítették ki, a családok ötöde kapott GyES-t vagy GyED-et, míg családi pótlékot a megkérdezett családok 70%-a, további ellátási formák esetében minimális, 5-10 közötti válaszok érkeztek, rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben a családok majdnem ötöde részesült.

A családok kiadásai között az alapvető szolgáltatások díjai szerepelnek. Az elektromos áram, majdnem minden család esetében jelentkezett, itt a

szórás 2500 és 80 ezer forint között változott. Utóbbi esetében meg kell jegyeznünk, hogy a háztáji gazdaság energiafogyasztása sejthető a háttérben. Víz és csatornadíj értelemszerűen azokban a háztartásokban realizálódott kiadásként, ahol volt vezetékes víz, ez a megkérdezett háztartások közel háromnegyedében elérhető volt. A fűtés költségeit a családok jellemzően 50 ezer forint alatti összegre becsülték, bár e fölött is volt becsült összeg, de számuk elenyésző, vélhetően ugyancsak a háztáji gazdálkodással hozható összefüggésbe. Gázpalack felhasználás a válaszadók 40%-ánál jelentkező költségként, jellemzően havi egy gázpalack felhasználása jellemezte ezeket a háztartásokat, a gázpalackot főzésre használták. A háztartások ugyancsak háromnegyedénél a szemétszállítás terheli még a családok kiadásait, valamint ezt meghaladó arányban költenek mobiltelefonra, internetre és televízió előfizetésre.

A háztartások felszereltségét vizsgálva a telefon, a színes televízió, valamint a mosógép majdnem minden háztartásban megtalálható, ahol ennek hiányáról nyilatkoztak a válaszadók, ott inkább tudatos döntés és nem az anyagiak hiánya került megjelölésre. A gépkocsi esetében már alacsonyabb arányokkal találkozunk, de ebben az esetben is a háztartások 70%-a nyilatkozott a gépkocsi meglétéről. Ebben az esetben már jellemzően az anyagiak hiánya került megnevezésre, ide tartozott a háztartások mintegy 15%-a.

Az anyagi deprivációról is képet adó kérdések esetében azonban már kicsit árnyaltabb képet kapunk. Míg az alapvető eszközök a mindennapi élethez és szabadidős tevékenységekhez elengedhetetlennek tűnnek, az elhasznált bútorok cseréje már csak válaszadók alig több mint felénél volt reális lehetőség, 47%-nál anyagi okok miatt ez nem lehetséges. Az elhasznált ruházat cseréjénél ez az arány még nagyobb volt, az új ruha vásárlása a válaszadók ötödénél jelent problémát, nem engedheti meg magának anyagi okokból. A társadalmi kapcsolatok ápolására ugyancsak fordítanak a

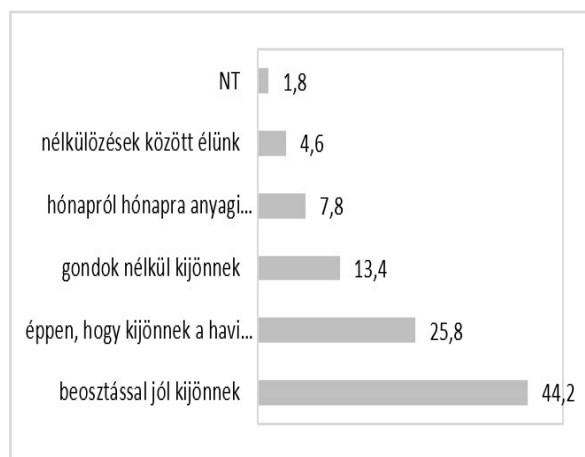
megkérdezettek, de itt is a válaszadók 16%-ánál volt tapasztalható, hogy nem engedheti meg magának a havi egy alkalommal történő vendéglátást. Ahogyan láttuk, a televízió szinte minden háztartásban megtalálható volt, ez jelentheti a szabadidő eltöltésének jellemző módját, mert a válaszadók közel harmada nem engedhet meg magának olyan szabadidős tevékenységet, amely anyagi forrásokat igényelne. Hasonló arányban jelennek meg azok a válaszadók, akik hetente nem engedhetik meg maguknak azt, hogy kisebb összeget költsenek magukra. Megfelelő lábbelivel minden válaszadó rendelkezett, valamint internet-hozzáféréssel is a családok döntő többsége számára biztosított volt.

A családok mindennapjaiban, ahol 18 éven aluli gyermek van, és minél több gyerek van, annál inkább megjelenhet a szegénység. A megkérdezett háztartások egyike sem merte azt mondani, hogy ők biztos anyagi alapokon állnak, annak ellenére, hogy a jól beosztott fizetéseik talán elegendőek a havi megélhetésre.

Arra a szubjektív kérdésre, melyben azt kérdeztük, hogy Ön mit mondana jelenleg Önök...teljes mértékben szegények, bizonyos értelemben szegények, vagy nem szegények, a válaszadók 44,9%-a azt jelezte, hogy bizonyos értelemben szegények és 13,7%-a pedig, hogy teljesen szegények, ők napról napra élnek. Az anyagi helyzetre vonatkozó kérdések mentén a meglévő jövedelem felhasználására irányult az, hogy milyen szinten, takarékoskodással tudják biztosítani a havonkénti megélhetést. A 11. ábrából látható, hogy a kérdésre néhány fő nem tudott választ adni, a válaszadók többsége, majdnem fele (44,2%) megfelelő beosztással, tervezéssel biztosítani tudja a szükséges kiadásokat.

A válaszadók negyede (25,8%) már éppen csak finanszírozni tudja havi jövedelméből a kiadásokat, míg gondok nélkül és súlyos anyagi problémák között a válaszadók közel azonos arányban voltak érintettek. Előbbi esetében 13,4%, míg az anyagi gondokkal és nélkülözésben élők 12,4%-ban voltak jelen a válaszadók között.

11. ábra. Hogy érzi Önök.... (N:217, fő). Forrás: „Utánkövető kérdőíves adatfelvétel a gyerekes családok körében” című kutatás. Kocsis és Laki, 2023.



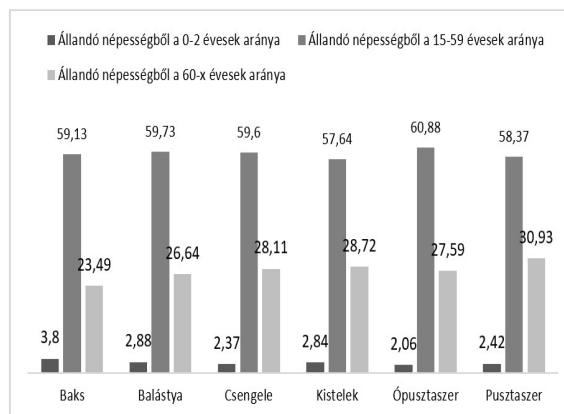
Az anyagi helyzet romlása az elmúlt években volt tapasztalható, itt a COVID járvány és az azzal párhuzamosan megjelenő foglalkoztatási és inflációs problémák egyaránt okként voltak jelen. Talán az elmúlt évek tapasztalatára alapozva a válaszadók a jövő tekintetében borúlátók voltak, úgy gondolták, hogy anyagi helyzetük a jövőben sem lesz jobb, sőt várakozásaik szerint romlik majd.

Gyermekkérdőív

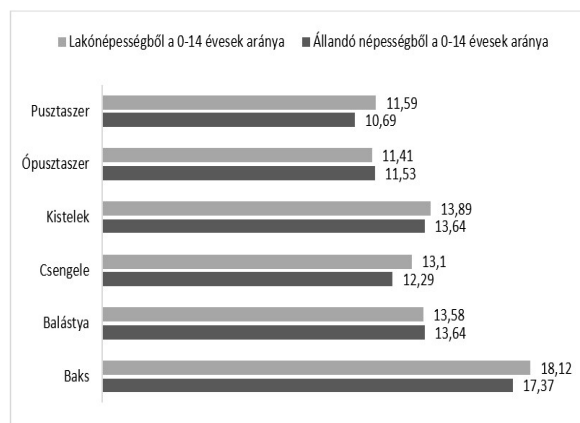
Demográfiai jellemzők

A gyermekek életkori megoszlása a kistérségben (12. – 13. ábra) a gyermekszámnak az országos trendnél – ahogy a korábbi kutatás esetében is megjelent – csökkenést mutat. 2022-ben a kistérség településein közel azonos arányszámot mutat a 0-2 évesek aránya, hasonlóan a 0-14 évesek korosztálya

12. ábra. Korcsoport arány a Kistérség településein 2022 (%-os megoszlás). Forrás: „Utánkövető kérdőíves adatfelvétel a gyerekes családok körében” című kutatás. Kocsis és Laki, 2023.

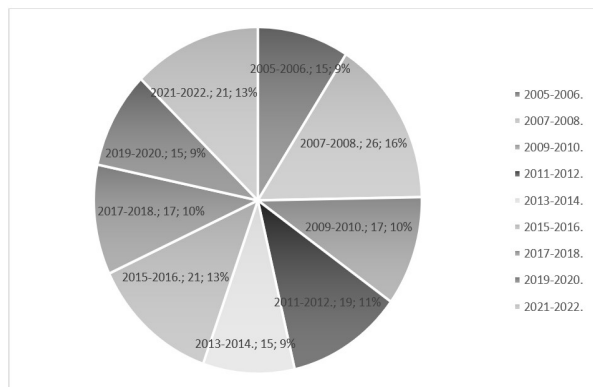


13. ábra. 0-14 évesek aránya a Kistérség településein 2022 (%-os megoszlás). Forrás: „Utánkövető kérdőíves adatfelvétel a gyerekes családok körében” című kutatás. Kocsis és Laki, 2023.



A kistérségi megkérdezett háztartások esetében (N: 217) 167 gyerek él (14. ábra), melyek korosztályi megoszlása két évet összevontan szinte azonos számarányt mutat.

14. ábra. A megkérdezettek gyermekeinek születési éve (fő/két év). Forrás: „Utánkövető kérdőíves adatfelvétel a gyerekes családok körében” című kutatás. Kocsis és Laki, 2023.



A gyermek születésével kapcsolatosan a válaszadók minden esetben apró részletre emlékeztek. A születési súlyok pontossága szinte 100%-os volt. A gyerekek 26,9%-a született 3000 g alatti súllyal, 0,1% (2 fő) 2000 g alatt, illetve a gyerekek 73%-a 3000 g feletti súllyal.

A gyermekek jövőjét befolyásoló sajátosságok nem csak az oktatási, de a mindennapi életben is fontos szerepet játszanak, hasonlóan érzékelve a vizsgált kistérségi helyzetben is. A kistérségeken élő szülők gyakran különleges kihívásokkal szembesülhetnek az életkörülményeik és a környezetük sajátosságai miatt. A sajátos nevelési igény a vizsgált térségben is jelen van, ez gyakran megnehezíti az oktatásban való részvételüket, a jövőjük alakulását. A megkérdezettek gyermekei közül 59,8% járt/jár bölcsődébe, 39,5%-a nem és egy fő nem tudott válaszolni erre a kérdésre. Biztos Kezdet Gyerekházba 25,7%, azaz 43 fő járt, dominánsan 2 éves kora körül.

A "sajátos nevelési igény" kifejezés olyan gyerekek vagy diákok csoportját jelöli, akik egyéni oktatási igényekkel rendelkeznek az átlagostól eltérő fejlődési ütemű, fizikai vagy mentális képességeik, viselkedési problémáik vagy tanulási

nehézségeik miatt. Az ilyen gyerekek vagy diákok gyakran különleges figyelmet, támogatást és oktatási stratégiákat igényelnek az oktatási intézményekben. Ez a vizsgált területen lévő iskolák esetében nem, vagy csak nehezen tud érvényre jutni. A megkérdezett háztartások esetében a gyerekek 10,7%-a BTMN-es, 14,3% pedig SNI-s szakértői véleménnyel rendelkezik.

5. táblázat. BTMN-gel küzdő és SNI gyerekek száma (fő). Forrás: „Utánkövető kérdőíves adatfelvétel a gyerekes családok körében” című kutatás. Kocsis és Laki, 2023.

	Számuk/fő	NT/fő
BTMN	18	3
SNI	24	4

A fejlesztések igénybevétele sok esetben attól függ, hogy helyben van-e fejlesztő. A térség kistérségeinek mindegyikére a nagyobb, sok esetben távoli városokból érkeznek gyógypedagógusok, vagy a szülőknek kell vinniük gyermekeiket, így a fejlesztések jelentős hányada hiányosan, nem, illetve csak részben valósulnak meg.

A fejlesztésre járó gyerekek fejlesztő tornát, logopédiai fejlesztést, pszichológust, valamint a korrepetálás jellegű fejlesztést veszik leginkább igénybe. Életkorukat tekintve az első életévtől 12 éves korig egyaránt jelen vannak a fejlesztői rendszerben. A fejlesztésben érintett gyerekek az 1-8 éves kor közötti életév szerint 2 és 11 fő között változnak, legmagasabb az 5 évesek (11 fő), míg legalacsonyabb a 4 évesek (2 fő) körében volt a kérdéses időpontjában.

Kultúra – mindennapok

A térségben élő kisgyerekek integrációjának megvalósulásához elengedhetetlen a kulturális lemaradásban való segítségnyújtás, valamint azok a törekvések, amelyek a család, az iskola és a szabadidőre épülő intézményekkel együtt valósítanak meg.

Az egyéni olvasási szokások gyakran függenek az egyén olvasási céloktól és érdeklődési körétől. Néhányan azért olvasnak, hogy tanuljanak vagy tájékozódjanak, míg mások szórakozás vagy kapcsolódás céljából olvasnak. A 0-9 éves korosztály vonatkozásában a térség településein élő családok összességében fontosnak tartják gyermekeik kulturális fejlesztését.

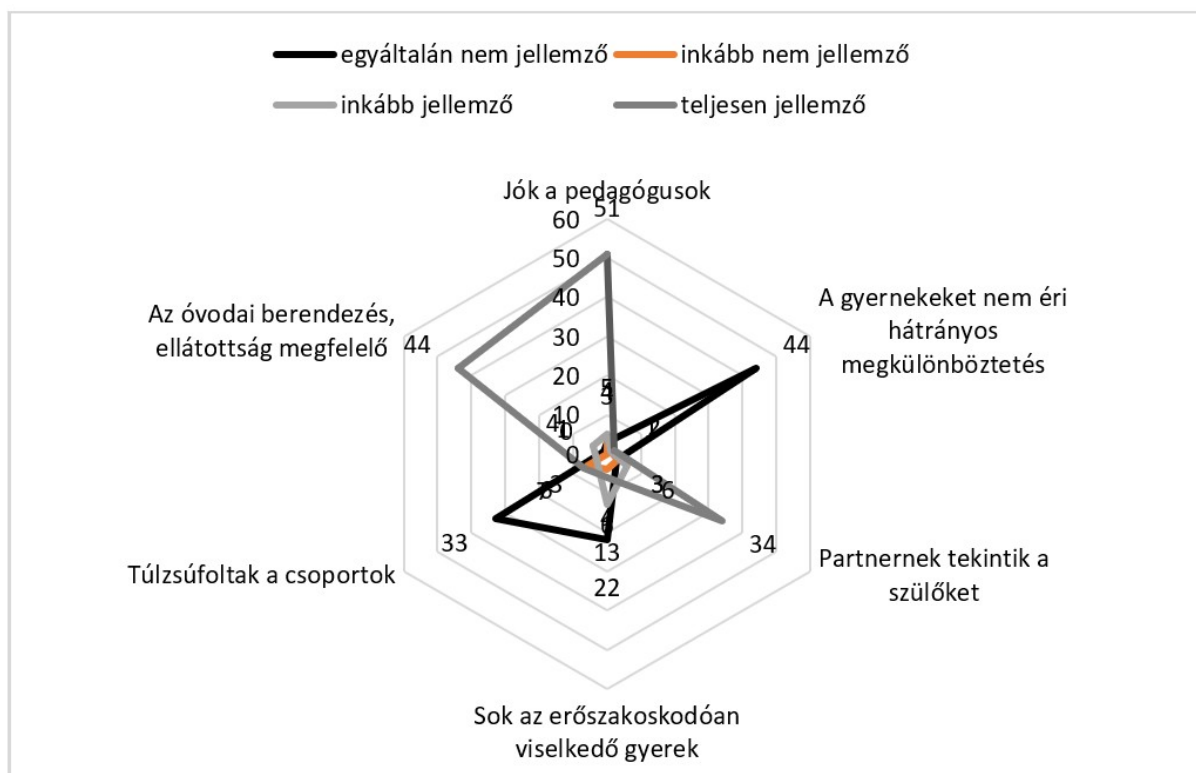
Az érintett korosztályba tartozó gyerekek szülei (N:83) 81,9%-a olvas gyermekének. Havonta 5 fő, hetente 24 fő és minden nap 35 fő. A fejből 48 fő mesél a gyermekének, míg 35 fő nem, viszont

közös játékot 96,3% -a játszik gyermekével.

A 3-17 éves korosztály esetében már más egyéni, illetve közösségi kapcsolódások jellemzőek. (15. ábra) A települések mindegyikén található óvodai, iskolai intézményrendszer, kivételt képez a közép fokú vagy annál magasabb szintű oktatási egység.

Az óvodai intézményrendszer a kistérség településeinek mindegyikében pozitív megítélés alá került. Ez fontos szempontot jelent a családok körében, hiszen a családi közösségen túl, ez adja a második védelmi bázist a gyermekek számára.

15. ábra. A gyermek jelenlegi óvodájának legfőbb jellemzői (fő). Forrás: „Utánkövető kérdőíves adatfelvétel a gyerekes családok körében” című kutatás. Kocsis és Laki, 2023.



A válaszadók szerint az intézményekben nem jellemző a magas roma tanulói számarány. Az esetleges problémákat az intézményen belül megpróbálják megoldani, hatékony eszközökkel, már bejáratott módszerekkel. Ezen túlmenően a roma és nem roma gyerekek együttnevelésének, közös oktatásának megítélése egyöntetűen pozitív volt, vagyis a válaszadó szülők természetesnek vették az integrált nevelés-oktatás megvalósulását a település köznevelési intézményeiben.

Internet – okos eszközök használata

Az internet jelentős hatással van a mindennapi életünkre, és számos pozitív lehetőséget kínál az információkhoz való hozzáférés, a kommunikáció és az üzleti tevékenységek terén. Az okostelefonok használata a gyerekek körében egyre elterjedtebbé válik, és számos lehetőséget kínál az oktatás, a szórakozás és a kommunikáció terén. Azonban fontos megérteni és figyelembe venni a gyerekek okostelefon-használatával kapcsolatos kihívásokat és szempontokat is. A kistéleki kistérségen élő 3-17 éves gyerekek, fiatalok jellemzően aktívan használják a különböző eszközöket, eszközök nyújtotta szolgáltatásokat.

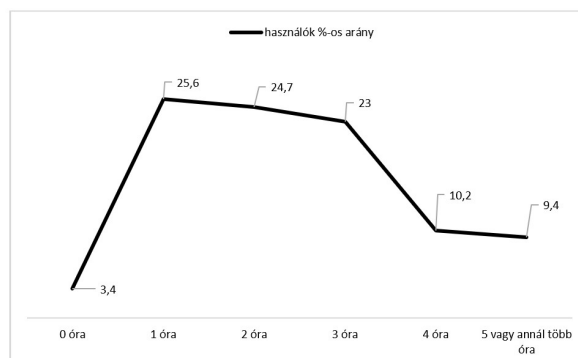
A 142 válaszadó közül 90 fő (63,3%) jelezte; a gyermeke használ számítógépet, okostelefont vagy internetet és 51 fő (35,9%) azt, hogy nem. A gyerekek/ fiatalok egyfelől az iskolában/óvodában használják, másfelől otthon. A közösségi szintéren nem annyira jellemző módon, mint az előző két helyszínen. Az okostelefon használata ennél még gyakoribb, 142 főből 124 fő (87,3%) jelezte, hogy aktív kapcsolatban van a telefonjával, míg 17 fő (11,9%) azt jelezte, hogy neki nincs, ő nem használja a mindennapokban. Hasonlóan alakul az internethasználat is, hiszen aki okostelefonnal rendelkezik, az internethozzáféréssel is. (112 fő – 78,8% fogyasztója a világhálónak).

Az internethasználók átlagos napi időtartama a felhasználók demográfiai jellemzőitől, az országtól

és az életmódtól függően jelentősen változhat. A gyermekek internethasználata komoly figyelmet és odafigyelést igényel annak érdekében, hogy biztonságos és felelős digitális környezetet biztosítsunk számukra. Jelentős előnyökkel járhat az oktatás, az információhoz való hozzáférés és a szórakozás terén, de ugyanakkor számos kockázatot is magában hordozhat.

A vizsgált kistérségben élő gyerekek 1-3 órát interneteznek napi szinten. (16. ábra) A használati tevékenység sokféle: jellemzően tanulási, játék és kapcsolatteremtési célra.

16. ábra. Hétköznapi internethasználat – átlagóraszáma (használók %-os aránya/óra). Forrás: „Utánkövető kérdőíves adatfelvétel a gyerekes családok körében” című kutatás. Kocsis és Laki, 2023.



A gyerekek az internetet elsősorban játékra, filmek és videók nézésére, egyéb online tartalmak fogyasztására és tanulásra használják. Mindezeket felülmúlja – ahogy ez országosan is jellemző – a közösségi médián keresztüli kapcsolattartásban való szerep.

A megkérdezett szülők úgy gondolják, gyermekeik legkevésbé az ismerkedésre használják az online tartalmakat.

A 6-17 éves korosztály internet tevékenységét még szüleik felügyelik. Fontos, hogy a szülők aktívan felügyeljék és korlátozzák a gyermekek internethasználatát, például beállítva időkorlátokat,

tartalomszűrőket és biztonsági beállításokat az eszközökön.

Minden harmadik megkérdezett szülők fontosnak tartja a mindennapi kontrollt gyermeke internet-használatával kapcsolatban.

A szülők 52,1%-mindig és 16,2%-a gyakran felügyeli a gyereke internetes tevékenységét. Ugyanakkor a gyerekek 24%-a soha nem avatja be szüleit az online tevékenységébe. A gyerekek többsége az iskolában, óvodában és a barátoknál részesült a biztonságos internethasználatról szóló felkészítésben, ezt leginkább a már megtörtént események hatására tették, teszik az intézmények. A településeken megkérdezett szülők közül 15,3 %-a (N:117) jelezte, hogy gyermekének voltak negatív élményei az online térben, ezek között a zaklatás, a fiók feltörés jelent meg leggyakrabban.

Az iskolába 6-7 éves korukban kerülnek a gyerekek. A szülők tisztában vannak ennek a törvényi háttérrel, az óvodai és önkormányzati/jegyzőségi tájékoztatók alapján. Eltanácsolásban nem volt részük, évisméltásban sem számottevő a gyerekek száma – 12,8%-a a gyerekeknek évisméltó volt 1. 2. és 4. osztályban. A gyerekek 90,5%-a (106 fő) normál tanrendű osztályba jár, 5,9%-a (7 fő) pedig tagozatos osztályba. 1 fő nem jár iskolába, 1 fő pedig kisegítő osztályba jár.

Iskolai étkezést a gyerekek 70,5%-a (N:117) vesz igénybe, ebből közel fele teljes összeget fizet, 1/3-a részösszeget és 1/5-e pedig nem fizet érte semmit.

Az oktatási intézményekről alkotott vélemények némileg eltérnek az óvodáknál tapasztaltaktól, mivel sok esetben a szülők nem helyben, hanem másik településre viszi át gyermekeiket a közoktatás alsóbb szintjein. Az általános iskola végeztével a középiskolai tanulmányokat nem helyben, hanem a környező városokban, nagyobb városokban végzik a fiatalok, ennek egyik jellemző települése Kistelek, mint járásközpont.

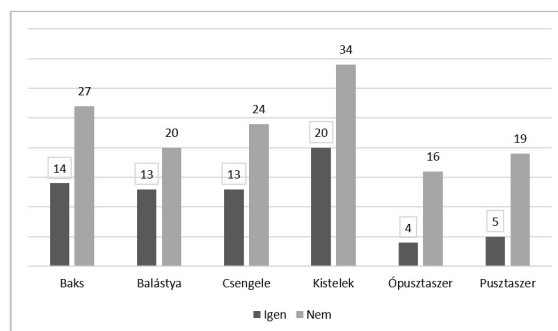
Segítő programok ismertsége

A gyerekesély olyan koncepció, amely azokat a lehetőségeket és körülményeket foglalja magában, amelyek lehetővé teszik a gyerekek számára, hogy teljes potenciáljukat kibontakoztathassák, egészségesen fejlődjenek, és sikeres életet éljenek. A gyerekesély alapvetően arra törekszik, hogy biztosítsa a gyerekek számára az egyenlő esélyeket és a megfelelő támogatást az egészséges fejlődéshez és boldog gyermekkorhoz.

A járás különböző mutatói indokolták, hogy a térségben kialakításra került a Biztos Kezdet Gyermekház, illetve a Gyermekszegénység program szolgáltatási a településeken. A szolgáltatásokról való tájékozottság, ismeret megoszoló volt az erre vonatkozó kérdések alapján.

A járásban működő gyermekszegénység program ismertségére vonatkozó kérdésre összesen 209 válasz érkezett. (17. ábra) A megkérdezettek többsége úgy nyilatkozott, hogy nem, míg harmada ismerte a programot. Azokon a településeken, ahol inkább ismerik a programot, ott jellemzően hasonló arányban, a válaszadók harmadánál kicsit magasabb arányban volt a programnak ismert.

17. ábra. A gyermekszegénység elleni program ismertsége (N:209, fő). Forrás: „Utánkövető kérdőíves adatfelvétel a gyerekes családok körében” című kutatás. Kocsis és Laki, 2023.



Mivel a kérdőívben nem szerepelt a járásban megjelenő egyes programelemekről szóló kérdés-blokk, így az sem zárható ki, hogy egy-egy nagyobb településrészi vagy települési program, amely a gyermekszegénység ellenei program keretein belül valósul meg, a válaszadók résztvevői voltak/lehettek, de nem e programnak könyvelték el. Ez kisebb arányban még Bakson is tapasztalható volt, ahol a szegregátum területén működött Biztos Kezdet Gyermekház, de az ott élők nem a programhoz, hanem inkább az ott dolgozó szakemberekhez kötik a programokat, segítségnyújtást.

Ezt a feltételezést erősíti az is, hogy csupán 21 fő válaszolta azt, hogy 0-17 év közötti gyermeke részt vett a gyermekszegénység elleni program valamely rendezvényén, vagy vette igénybe szolgáltatásait

A járási gyermekszegénység programról való vélemények azonban azt jelzik, hogy a program funkcionális és úgy tűnik, szükségletalapú szolgáltatásokat is képes biztosítani. A kérdőív a program ismertsége mellett nyitott kérdéseként a programról való véleményalkotást is lehetővé tette. Ezek szám szerinti összesítése nem indokolt, azonban azt tapasztalatuk, hogy a gyerekeket célzó tevékenységet emelték ki, jó dolognak, hasznos kezdeményezésnek értékelve általánosan. A válaszadók körében egyértelmű volt, hogy a gyerekeket célzó szolgáltatásokat emelték ki, esetenként fordult elő, hogy a betegségben való segítséget (vélelmezhető, hogy személyes érintettség miatt), vagy az adományokat (néhány esetben volt ilyen említés), vagy a tanulás segítségét említették.

Összefoglalás

A térségi vizsgálatok mindig hálás értékelő bemutatásnak tekinthetők, hiszen eredményeik, egyes tartalmaik rávilágíthatnak olyan társadalmi jelenségekre, amelyeket esetleg nem ismerhettünk, vagy új megközelítésben láthatjuk. A térségi szerepek, a társadalmi struktúrák, és a szegénység egymással szorosan összefüggő fogalmak, amelyek

meghatározzák egy régió fejlettségét, a közösségek életminőségét és a társadalmi mobilitás lehetőségeit. A szegénység valójában nem feltétlen csak gazdasági, hanem társadalmi és térbeli jelenség is, amelyet a regionális különbségek, a helyi adottságok és az intézményi támogatás szintje is nagyban befolyásol.

A jelen kutatási összefoglaló legfőbb mutatója a Kisteleki járás társadalmi problémáinak térségi feltárása volt, a szegénység és annak kezelésére irányuló stratégiák megismerése.

A közel 18 000 fős kistérség hat települése számos, mindennapi problémát tudhat magáénak, mely a területi, térségi és az egyéni, közösségi létből adódik. A lekérdezés során 217 fő bevonásával valósult meg, egy városi és öt községi ranggal rendelkező kistérségi egység között. A kistérségben élők közel 60%-a (59,48%) házastárssal vagy házasként él, kivétel nélkül gyermekkel. Iskolai végzettség vonatkozásában dominánsan az általános iskolai, valamint szakmai végzettséggel rendelkeznek az ott élő megkérdezettek és munkájukat jellemzően alkalmazottként végzik. Otthonaik saját tulajdonban, többnyire 100 nm nagysággal rendelkezik és eltérő minőségi állapotban, melyből kiemelendő a roma közösségek lakás- és életkörülményeinek eltérő minősége. E helyzetben az egyéni kulturális és oktatási tevékenység megvalósulása némileg esélytelenebb, mint azon egyének, közösségek esetében, akik megfelelőbb lehetőségek között helyezkednek el. Láthatóvá váltak a vizsgálat során az alapszintű oktatásban való részvétel jellemzői, a sajátos nevelési igény kérdése, illetve az olvasás, internethasználat kérdése. Ez utóbbi a vizsgált térségben sem alakul másképp, mint az ossztársadalom vonalán.

A helyi társadalom problémái az adott térség gazdasági, társadalmi és kulturális helyzetétől függően változóak, a problémák gyakran egymásra épülnek, és együttesen befolyásolják a helyi közösségek életminőségét és fejlődési lehetőségeit. A segítőprogramok – többek között a Gyermekesély

program – a társadalmi támogatottság évek óta megjelenő segítőprogramja, amelyet a kistérségben élők csak kis hányada ismert, vagy kapott „tőle” segítséget. Ez mindenféleképpen továbbgondolandó kérdéseket vet fel a társadalmi támogatottság színterén.

A jelenleg vizsgált helyi társadalom problémái komplexek és egymással összefüggőek, de megfelelő összefogással és célzott fejlesztésekkel jelentős javulás érhető el. A helyi közösségek ereje a tagjaik együttműködésében rejlik, amelyet a támogatási rendszerek, a civil szervezetek és az állami intézkedések is segíthetnek. A közös cél egy fenntartható, élhető és fejlődő helyi társadalom kialakítása. A kistéleki kistérségben látható társadalmi-területi problémák nem új keletűek és sok más hasonló mutatóval rendelkező térségben hasonlóan alakulnak.

A jövőbeni kérdés az, hogy vajon milyen megoldásokat tudunk találni a felzárkózásra, az esélyek növelésére.

Irodalom

Bauer Zsófia (2013). *Kistéleki kistérség. A kistérségben élő gyermekek, fiatalok és családjaik helyzetének, igényeinek és szükségleteinek felmérése 2013.* Budapest: MTA TK.

I1: Kistéleki járás Forrás: <https://csongradcsanadkincsei.hu/jaras/kisteleki/> [2023.12.15.]

I2: Magyarország 2023 Forrás: https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mo/mo_2023.pdf [2024. 06.12.]

KSH 2011: Népszámlálás 2011 Forrás: <https://www.ksh.hu/nepszamlalas/> [2023.12.15.]

OSzK 2011: Országos Szegregátum Adatbázis. Forrás: <https://portal.lechnerkozpont.hu/apps/osza/> [2023.12.10.]

**ÓVODAI INTÉZMÉNYVEZETŐK (IGAZGATÓK) VÉLEMÉNYE
A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ GYERMEKEK ELLÁTÁSÁVAL ÉS INTEGRÁCIÓJÁVAL
KAPCSOLATBAN**

Szerzők:

Mező Katalin (PhD)¹
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Lektorok:

Szabóné Balogh Ágota (PhD)
Gál Ferenc Egyetem (Magyarország)

Juhász Anna²
Szabolcs-Szatmár-Bereg Vármegyei Pedagógiai
Szakszolgálat Nyíregyházi Tagintézmény
(Magyarország)

Varga Imre (PhD)
Szegedi Tudományegyetem (Magyarország)
...és további két anonim lektor

Mező Katalin és Juhász Anna (2024): Óvodai intézményvezetők (igazgatók) véleménye a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátásával és integrációjával kapcsolatban. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 10(4), 69-79. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2024.4.69>

Absztrakt

Az integrált nevelés lehetőségének biztosítása mára már elvárt valamennyi köznevelési intézményben. Az integráció sikeressége elsősorban az integráló nevelést folytató intézmények inklúziós szemléletétől és az így kialakított intézményi inklúziós kultúrától függ, melynek formálódásában jelentős szerepe van az intézményi vezetőknek. Jelen tanulmányban az óvodák igazgatóinak véleményét tártuk fel a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációjával kapcsolatban. A vizsgálatban 74 egyházi, önkormányzati, magán és egyéb fenntartásban működő óvodai igazgató megkeresésére került sor. Az adatelemzés egyrészt leíró statisztikai szinten, másrészt matematikai statisztikai megközelítéssel történt. Az alkalmazott matematikai statisztikai módszerek: khi-négyzet próba, Kruskal Wallis teszt. Eredményeink szerint a fenntartó típusa hatással van az igazgatók sajátos nevelési igényű gyermekek integrációjával kapcsolatos nézeteire. Az integrációval kapcsolatban az igazgatók 75% százaléka gondolta úgy, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátása többlet terhet jelent az intézményben dolgozó óvodapedagógusoknak. Az eredmények arra is rávilágítottak, hogy az óvodákban még mindig probléma az integrációhoz szükséges szaktudás birtoklásának hiánya. Az intézményvezetők többsége legalább átlagosan elégedett volt a fenntartók hozzáállásával az integrációt segítő tárgyi feltételek biztosításában, azonban a személyi feltételek rendelkezésre állása tekintetében kevésbé pozitívak.

Kulcsszavak: integráció, óvoda, igazgató, sajátos nevelési igény

Diszciplína: neveléstudomány

¹ Mező Katalin (PhD), Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar (Magyarország). E-mail: kata.mezo1@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1157-4478>

² Juhász Anna, Szabolcs-Szatmár-Bereg Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat Nyíregyházi Tagintézmény. E-mail: anna.juhasz96@gmail.com

Abstract**PRESCHOOL LEADERS' (DIRECTORS') OPINIONS ON THE CARE AND INTEGRATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

Providing the opportunity for integrated education has become an expectation in all public education institutions today. The success of integration primarily depends on the inclusive perspective of the institutions implementing integrated education and the institutional inclusive culture developed as a result, in which institutional leaders play a significant role. This study explored the opinions of preschool directors regarding the integration of children with special educational needs. A total of 74 preschool directors from religious, local government, private, and other types of institutions were contacted for the study. Data analysis was conducted both descriptively and with a mathematical statistical approach. The applied mathematical statistical methods were the chi-square test and the Kruskal-Wallis test. According to our results, the type of institution has an impact on directors' views regarding the integration of children with special educational needs. Regarding integration, 75% of directors believed that the care of children with special educational needs imposes an additional burden on preschool teachers. The results also highlighted that a lack of expertise required for integration remains a problem in preschools. The majority of institutional leaders were at least moderately satisfied with the approach of the institutions' sponsors in providing material conditions to support integration, but they were less positive about the availability of personnel resources.

Keywords: integration, preschool, director, special educational needs,

Discipline: pedagogy

A pedagógiai integráció a különböző háttérrel rendelkező – például a sajátos nevelési igényű, hátrányos helyzetű vagy etnikai kisebbségekhez tartozó – gyermekek köznevelésbe való beillesztését, valamint a tanulási, szociális és érzelmi fejlődésük elősegítését célozza meg (Mező és mtsai, 2015; Hegedűs, 2019). Az integrációs szemlélet lényege, hogy minden gyermek számára lehetőséget biztosít a közös tanulásra, fejlődésre, a személyiség teljes kibontakoztatására. A DEI (diversity, equity, inclusion – sokszínűség, méltányosság, befogadás) alapelvei hangsúlyozása mára már minden inkluzív kultúra része (OECD, 2023), így hazánkban is egyre inkább általánossá válik a köznevelési intézményekben (Varga, 2015). Az integráció és az inklúzió azt követeli, hogy minden pedagógiai környezet úgy legyen szervezve, hogy mindenki a saját individuális sajátosságainak megfelelően fejlődhesen, anélkül, hogy a szociális kirekesztés, a másság vagy a de-

fektus címkéje lenne rá aggatva (Réthy, 2013). Az integrált, inkluzív nevelés lehetőségét a lehető legkorábbi időtől biztosítani kell a gyermek számára, mivel ez az iskolai előre haladás elengedhetetlen alappillére.

Az Európai Ügynökség (European Agency, 2014) öt kulcsfontosságú üzenetet fogalmazott meg az inkluzív neveléssel kapcsolatban: 1) az inkluzív nevelés a lehető leghamarabb kezdődjön el. Mindez magába foglalja a korai felismerést, korai beavatkozást, óvodai integrációt és az átmenetek segítségét is. 2) Az inkluzív oktatás mindenki számára előnyös, a méltányosság (equity) és a magas teljesítmény egyszerre megvalósítható. 3) Magasan képzett szakemberek szükségesek az inkluzív nevelés megvalósításához, ehhez elengedhetetlen a pedagógusképzésben az együttnevelés oktatása, az ezzel kapcsolatos kompetenciák fejlesztése, a munkahelyi képzések fejlesztése. 4) Támogatási rendszerek és fi-

nanszírozási mechanizmusok beépítésének szükségesek az inklúzió sikeréhez. 5) Megbízható adatokra van szükség az inkluzív oktatással kapcsolatban. Ezen az iránymutatások az óvodák integrációban betöltött helyét és az óvodai integráció szükséges feltételeit is körvonalazták.

Az integrálás jellegét az individuális szükségletek, valamint az adott intézményben fellelhető nevelési alternatívák határozzák meg. Azon gyermekek esetében, akiknek nevelhetősége eltér, különbözik a többi gyermekétől, a sajátos nevelési igénynek megfelelő különleges bánásmód biztosításával teremthetők meg a sikeres óvodai integráció feltételei (Baloghné Bakk, 2013).

Az együttnevelés sikerességéhez számos objektív és szubjektív feltétel megléte szükséges (Doncsecz, 2015). Az objektív faktorok közé sorolhatók elsősorban a külső, fizikai környezeti tényezők – pl. gyógyászati segédeszközök, kerekesszék, különleges taneszközök –, amelyeket a sajátos nevelési igényű gyermek számára készítenek. Azonban számos tanulmány (Potts, 2002; Papp, 2012; Réthyné, 2013) rámutat arra, hogy a közös tér és az objektív feltételek biztosítása önmagában szükséges, de nem elégséges feltételei az integrációnak. A szubjektív feltételek között a személyi feltételek – például a pedagógus felkészültsége és motivációja – a kulcsfontosságúak. Az integrációban kiemelt szerepet játszik a pedagógus, aki a közösség mintaképévé válik viselkedésével és a sajátos nevelési igényű gyermekhez való közeledésével, valamint a szakpedagógiai tudatossággal. Ennek elérése a magas szintű (a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátásához is illeszkedő) nevelési kompetenciák birtoklásától és a folyamatos, megújuló képzés/önképzés megvalósításától is függ.

Az óvodák igazgatóinak szerepe az együttnevelés megvalósulásában

Az óvoda élén az igazgató áll, a köznevelési törvény legutóbbi 2023-as módosítása óta (2023. évi LII törvény 171 § (56)26.). Az Nkt. 69.§ (1) alap-

ján, az igazgató az intézmény felelős vezetője, aki munkáját a Nkt. 69§. vonatkozó előírásának megfelelően látja el. Hatáskörébe tartozik az óvoda feladataként kijelölt, a sajátos nevelési igényű gyermekek számára a szakértői bizottság által javasolt fejlesztéseken túl, a tankötelezettség teljesítésének megkezdéséhez szükséges értelmi, testi, lelki és szociális érettség elérésére irányuló, az óvodai nevelés időkeretébe ágyazott célzott foglalkozások megszervezésének biztosítása is. „Az óvodavezetés feladata, hogy dominánsan pozitív érzelmi légkört alakítson ki és tartson fenn az óvodában, a nevelők között, a csoportokban, amelyben az óvodapedagógusok és a gyermekek is jól érzik magukat, ahol a gyermekek érzelmi karaktere, személyisége optimálisan fejlődhet” (Czibere, 2006, 22.).

Az óvodai integrációhoz kapcsolódó jogi szabályozások fontos szerepet töltenek be az integrált- és inkluzív nevelés hatékony megvalósításában. Ezek a szabályozók általános keretet biztosítanak a sajátos nevelési igényű gyermekek jogainak védelméhez és az esélyegyenlőség biztosításához az óvodai nevelés terén. A legfontosabb törvényi hátterek közé tartoznak 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról, valamint 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről iránymutatásai. Emellett a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai neveléséhez 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve az irányadó.

Az óvodáknak intézményi Alapító Okiratot kell kidolgozniuk, amelyben rögzítik az óvoda működésének alapvető szabályait és elveit, ideértve az integrációval és az inklúzióval kapcsolatos rendelkezéseket is. Az Alapító Okiratot és a Nevelési Programot a nevelőtestület dolgozza ki, és az óvodában megvalósuló integráció alapelveit is ők határozzák meg (Böddi és Lakatos, 2010).

Az óvodavezetők integrációval kapcsolatos szemlélete mérvadó a sajátos nevelési igényű gyermekek

óvodai befogadásával kapcsolatban, hiszen a vezetői döntések meghatározhatják a befogadás minőségét. Békési és Kasza (2008) korábbi kutatásában megállapította, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekeket nehezebben fogadó óvodák integrációtól való elzárkózását az ismeretlentől, az erejük megvalósuló feladattól való félelem is motiválhatja. Ugyanakkor az is tapasztalható volt, hogy az „integrált nevelés megkezdése mögött az intézmény legfőbb motivációja a gyereklétszám növelése, ezáltal az óvoda fennmaradásának biztosítása” (Békési és Kasza, 2008, 60.). Az intézményvezetőkkel végzett interjú alapú vizsgálatban az óvodavezetők kihangsúlyozták azon véleményüket, hogy az integráció növeli az óvodapedagógusok motivációját és hivatástudatát és elfogadóbb irányba változtatja a pedagógusok alap beállítódását. Ugyanakkor nehézségként élték meg a sajátos nevelési igényű gyermekek neveléséhez szükséges képzettségek és a tudás hiányát. Petrikné (2022) kutatásában is az jelent meg, hogy a pedagógus 96%-a szükségesnek tartaná, hogy az SNI gyermekekkel való foglalkozás témái nagyobb hangsúllyal jelenjenek meg a pedagógus továbbképzések során.

Óvodai intézményvezetők (igazgatók) véleményének vizsgálata a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátásával és integrációjával kapcsolatban

Jelen vizsgálatban óvodavezetők véleményének elemzésére került sor az óvoda fenntartójának hatását vizsgálva, egyrészt az intézménybe járó sajátos nevelési igényű gyermekek aránya szempontjából; másrészt a saját intézményben dolgozó óvodapedagógusok sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztéséhez szükséges tudása, felkészültsége szempontjából; és harmadrészt az intézménybe járó sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésével és integrációjával kapcsolatban.

Minta

A vizsgálatban $n=74$ óvoda igazgatója vett részt. Az intézmények fenntartók szerinti gyakorisági eloszlását a 1. táblázat foglalja össze. A mintaválasztás indoklása: a kutatás az óvodaként működő köznevelési intézményekre fókuszált, így ez eleve meghatározta a vizsgálatba bevonható intézmények típusát. A mintaválasztás kényelmi mintavétellel valósult meg.

A vizsgálatban résztvevő önkormányzati, egyházi, magán és egyéb fenntartású intézmények aránya közel azonos a KSH óvodai nevelés 2020/2021-es adataiban közölt arányokkal, mely szerint Magyarországon 4575 db óvoda működött az adott évben. Az óvodák többségét, közel 84%-át a települési/kerületi önkormányzatok, illetve állami fenntartók működtették (3835 db), az egyházi fenntartású óvodák száma 402 db (8,8%) és 338db egyéb fenntartású óvoda működött. 2023/2024-es évben 4577 óvoda végez intézményi ellátást. A vizsgálati minta 77%-a állami, önkormányzati fenntartású, 10,8%-a egyházi fenntartású, így a minta alátámasztja azt, amit a KSH óvodai nevelés 2020/2021-es adataiban prognosztizáltak, miszerint az egyházi fenntartású óvodák száma dinamikusan nőtt az utóbbi években (KSH, 2020/2021).

Noha a minta nem tekinthető reprezentatívnak, az eredmények mégis hasznos információt jelenthetnek egy nagyobb mintaszámú későbbi kutatás esetében.

Módszer

Kisléptékű pilot kutatásunk adatgyűjtési módszere: primer adatgyűjtés saját összeállítású, online kérdőívvel. Az adatgyűjtésre 2024 január-február között került sor.

Az adatelemzés egyrészt leíró statisztikai szinten, másrészt matematikai statisztikai megközelítéssel történt. Az alkalmazott matematikai statisztikai módszerek: khi-négyzet próba, Kruskal Wallis teszt.

1. táblázat: A vizsgálatban résztvevő intézmények gyakorisága a fenntartók függvényében. Forrás: a Szerzők

Gyakoriság	Az óvoda fenntartója				
	Egyház	Önkormányzat	Magán	Egyéb	Összesen
Abszolút (db)	8	57	4	5	74
Relatív (%)	10,81	77,03	5,40	6,76	100,00

Eredmények

Az óvoda fenntartójának hatása az intézménybe járó sajátos nevelési igényű gyermekek arányára

Vizsgálatunk első kérdésében arra voltunk kíváncsiak, hogy vajon függ-e az óvodába járó sajátos nevelési igényű gyermekek aránya az intézmény fenntartójának típusától? Kiinduló hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a fenntartó típusa hatással van az óvodába járó sajátos nevelési igényű gyermekek arányára.

Az eredmények szerint a fenntartó típusa hatással van az óvodába járó sajátos nevelési igényű gyermekek arányára (1.ábra).

A fenntartó négy lehetséges típusa (egyház, önkormányzat, magán, egyéb) és a sajátos nevelési igényű gyermekek aránya szerint létrehozott három kategória (0-10%, 11-20% és 21% vagy több) alap-

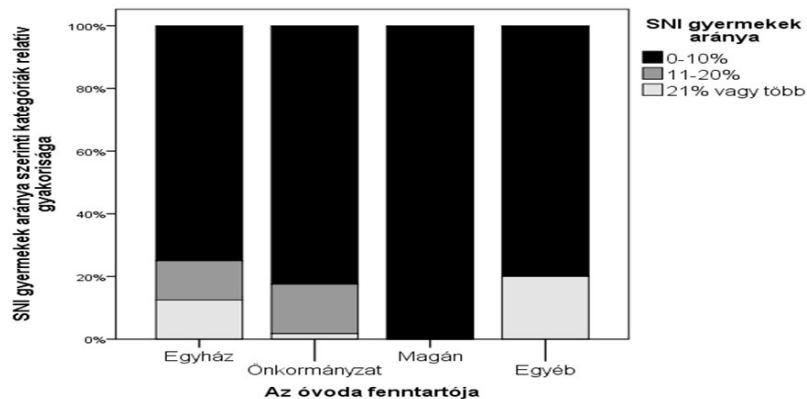
ján képzett (4*3 =) 12 lehetséges kombinációból kilenc volt regisztrálható a vizsgálatban (a magán fenntartású intézményekben a 11-20% és a 21%-nál több, az egyéb fenntartású óvodákban a 11-20% esetekre nem volt példa). A megmaradt kilenc kombináció esetében az egyenlő eloszlás feltételezése mellett várható kb. 8,2/eset gyakorisághoz képest a megfigyelt gyakoriságok szignifikánsan eltértek (Khi-négyzet = 213,270; df = 8; p<0,001; lásd: 2. táblázat).

Amint azt a 1. ábra is szemlélteti, a magán fenntartású óvodákban a legkevesebb a sajátos nevelési igényű gyermekek aránya (0-10%). Figyelemre méltó, hogy az egyházi fenntartású intézmények nyolcadában, az egyéb fenntartású óvodák ötödében a sajátos nevelési igényű gyermekek aránya 20% feletti – bár hangsúlyozandó, hogy a minta nem reprezentatív, s ezek az arányok egy egyházi és egy egyéb fenntartású óvodát jelentenek valójában.

2. táblázat: Az intézmények gyakorisága az óvodába járó sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek aránya alapján képzett kategóriák szerint az óvoda fenntartójának függvényében. Forrás: a Szerzők

SNI gyermekek aránya az óvodában	Az óvoda fenntartója									
	Egyház		Önkormányzat		Magán		Egyéb		Összesen	
	db	%	db	%	db	%	db	%	db	%
0-10%	6	75,0	47	82,5	4	100,0	4	80,0	61	82,4
11-20%	1	12,5	9	15,8	0	0,0	0	0,0	10	13,5
21% vagy több	1	12,5	1	1,8	0	0,0	1	20,0	3	4,1
Összesen	8	100,0	57	100,0	4	100,0	5	100,0	74	100,0

1. ábra: Az intézmények gyakorisága az óvodába járó sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek aránya alapján képzett kategóriák szerint az óvoda fenntartójának függvényében. Forrás: a Szerzők



Az óvoda fenntartójának hatása az óvodai igazgatók véleményére, a saját intézményeikben dolgozó óvodapedagógusok, sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztéséhez szükséges tudásával kapcsolatban

Kérdésként merült fel, hogy vajon az intézményvezetőknek a saját intézményeikben dolgozó óvodapedagógusok sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztéséhez szükséges tudásáról alkotott véleménye függ-e az intézmény fenntartójának típusától? Azt feltételeztük, hogy a fenntartó típusa hatással van az óvodavezetői véleményekre a saját intézményben dolgozó óvodapedagógusok SNI gyermekekkel kapcsolatos felkészültségének vonatkozásában.

A vizsgálat eredményeiből úgy tűnik, hogy a fenntartó típusa hatással van az óvodavezetői véle-

ményekre a saját intézményben dolgozó óvodapedagógusok SNI tanulókkal kapcsolatos felkészültségének vonatkozásában.

A fenntartó négy lehetséges típusa (egyház, önkormányzat, magán, egyéb) és az intézményvezetői véleményt kifejező két lehetséges („igen” vagy „nem”) válasz alapján ($4 \times 2 =$) 8 kombináció adódott, melyek várható (9,3 előfordulás/eset) és megfigyelt gyakorisága (lásd: 3. táblázat) szignifikánsan különbözik egymástól (Khi-négyzet = 132,270; df = 7; $p < 0,001$).

A 2. ábra is szemlélteti, hogy arányait tekintve a magán fenntartású óvodák intézményvezetői a vélekednek úgy a leginkább, hogy óvodapedagógusaik rendelkeznek a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztéséhez szükséges tudással.

3. táblázat: Intézményvezetők válaszainak eloszlása a „Véleménye szerint rendelkeznek-e az intézményében dolgozó óvodapedagógusok a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztéséhez szükséges tudással?” kérdéssel kapcsolatban. Forrás: a Szerzők

Az óvoda fenntartója										
Válasz	Egyház		Önkormányzat		Magán		Egyéb		Összesen	
	db	%	db	%	db	%	db	%	db	%
Igen	2	25,0	18	31,6	3	75,0	3	60,0	26	35,1
Nem	6	75,0	39	68,4	1	25,0	2	40,0	48	64,9
Összesen	8	100,0	57	100,0	4	100,0	5	100,0	74	100,0

Azonban itt is hangsúlyozandó, hogy a minta nem reprezentatív, és a magán fenntartású óvodák esetében tapasztalt 75%-os „igen” válasz, valójában mindössze három magán fenntartású óvoda vezetőjének véleményét tükrözi.

Ebből a szempontból sokkal informatívabb, hogy a vizsgálatban legnagyobb számban résztvevő önkormányzati fenntartású óvodák vezetőinek (57 fő) több mint fele (68,4%-a, vagyis 39 fő) szerint az óvodapedagógusok nem rendelkeznek a sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztéséhez szükséges tudással, s a résztvevő egyházi fenntartású óvodák vezetőinek 75%-a is hasonlóképpen vélekedett, ami sokkal inkább agodalomra ad okot.

Az óvoda fenntartójának hatása az óvodai igazgatók véleményére a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésével és integrációjával kapcsolatban

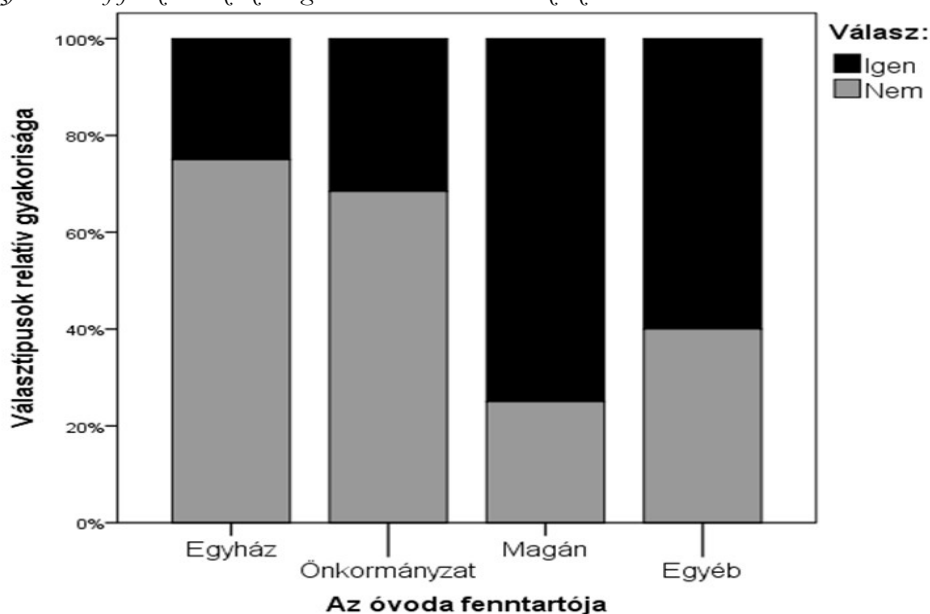
Az utolsó kérdésünk arra vonatkozott, hogy va-

jon az intézményvezetőknek a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésével és integrációjával kapcsolatos véleménye függ-e az intézmény fenntartójának típusától? Hipotézisünk szerint a fenntartó típusa hatással van az óvodavezetők sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésével és integrációjával kapcsolatos véleményére.

A Kruskal Wallis teszt szerint nincs szignifikáns különbség a különböző fenntartású óvodák intézményvezetői között a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátásával és integrációjával kapcsolatban ($p > 0,05$ minden esetben). Tekintve, hogy az erre vonatkozó hipotézis tehát nem nyert alátámasztást, az alábbiakban a fenntartótól függetlenül összegezzük az óvodai intézményvezetők véleményét a témával kapcsolatban.

Amint a 3. ábrán látható, a sajátos nevelési igénnyel és integrációval kapcsolatos kérdésekre adott válaszok között alacsony az „Egyáltalán nem” és a Többnyire nem” véleményt kifejező válaszok

2. ábra: Az óvodai igazgatók véleménye arról, hogy rendelkeznek-e az intézményében dolgozó óvodapedagógusok a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztéséhez szükséges tudással. Forrás: a Szerzők



száma, s domináns a „Többnyire igen” és a „Teljes mértékben” jellegű válaszok aránya. Az ötfokú skálán adott válaszlehetőségek várható és megfigyelt gyakorisága között többnyire szignifikáns ($p < 0,05$) különbséget mutatott a khi-négyzet próba. Ez alól kivételt jelent a sajátos nevelési igényű gyerekek foglalkoztatásához szükséges személyi feltételek adottságára vonatkozó kérdés, ahol $p = 0,058$ érték adódott (ami csak nyolcezzreddel haladta meg a 0,05-ös határértéket).

Kiemelendő ugyanakkor, hogy a válaszadók kb. 75% szerint a sajátos nevelési igényű gyermekek többlet nehézséget jelentenek az óvodapedagógusok számára (ami érthető, hiszen különleges bánásmód biztosítása valóban a szokásostól nagyobb odafigyelést igényel az óvodapedagógusok részéről).

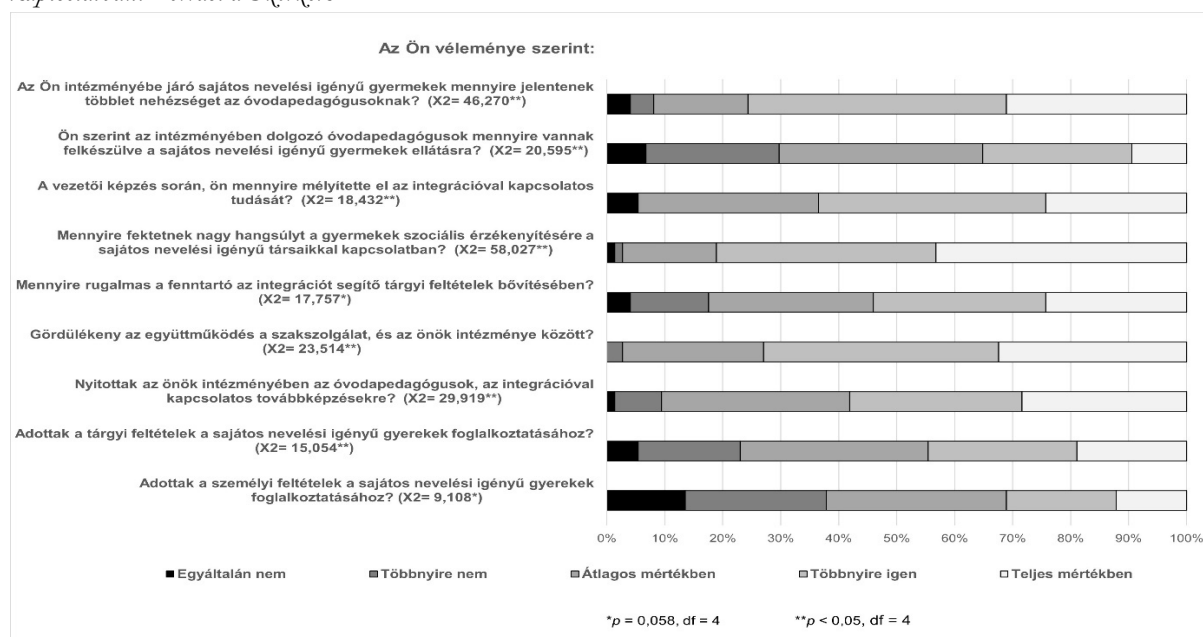
Megvitatás

Az óvodai integráció sikeressége az óvodában dolgozó pedagógusok, munkatársak és különösen

az óvodai igazgatók befogadó szemléletétől függ. A vizsgálatban az óvodai igazgatók integrációt is befolyásoló véleményének megismerésére és elemzésére helyeztük a hangsúlyt.

Az első hipotézisünk eredményei alátámasztották azt, hogy az óvodavezetők véleménye szerint a fenntartó típusa hatással van az óvodába járó sajátos nevelési igényű gyermekek arányára. Bár az adatok nagyon alacsony mintaszámon nyugodnak, mégis az arányokat tekintve úgy tűnik, hogy különbség van a nagyobb létszámú sajátos nevelési igényű gyermekek befogadásának tekintetében a különböző fenntartású intézmények között. Mindezt egyrészt magyarázható Keller és Szőke (2022, 422.) azon megállapításával, hogy „az önkormányzati és egyházi fenntartású óvodák közötti finanszírozási aránytalanságok és az ebből adódó erőforrás-egyenlőtlenségek felerősíthetik a különböző fenntartású intézmények közötti versenyt a »megfelelő« gyerekekért”. Emellett elindíthat egyfajta szelekciós hatást is.

3. ábra: Óvodai igazgatók ($n=74$ fő) véleménye a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátásával és integrációjával kapcsolatban. Forrás: a Szerzők



Másrészt, magyarázatként szolgálhat, hogy az egyházi intézményekben jellemző, a társadalmi integrációhoz köthető szorgalom és jó modor értékének hangsúlyozása, a szolidárisabb gondolkodásmód kialakulása (Pusztai, 2011).

A második feltevésünk az eredmények alapján igazolódott, az eredményeiből úgy tűnik, hogy a fenntartó típusa hatással van az óvodavezetői véleményekre a saját intézményben dolgozó óvodapedagógusok SNI tanulókkal kapcsolatos felkészültségének vonatkozásában.

Szembevetve, hogy a magán fenntartású intézményekben (ahol az előző eredmények alapján a legkisebb valószínűséggel találkozunk sajátos nevelési igényű gyermekkel) bíznak a leginkább az intézményvezetők abban, hogy óvodapedagógusaik felkészültek a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátására. Az önkormányzati és az egyházi fenntartású óvodák vezetőinek véleménye korántsem ilyen bizakodó, hiszen az egyházi és az önkormányzati fenntartású óvodáknál is szignifikánsan többen a nemre szavaztak (azaz, az óvodai igazgatók úgy vélik, hogy a munkatársaik nem rendelkeznek megfelelő tudással a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátásával kapcsolatban). Az eredményeink – annak ellenére, hogy több, mint 15 év eltelt – meggyeznek Békési és Kasza 2008-as vizsgálati tapasztalataival, továbbra is nehézséget jelent a szaktudás birtoklásának hiánya. Az eredmény háttérében az állhat, az a kedvezőtlen tapasztalat, amire Petrikné (2022) is rávilágított tanulmányában, melyben egy 2012/2013-as év és 2019/2020-as évben a pedagógus véleményekre alapozó kutatás bemutatásra került sor. A vizsgálat kitért a válaszadók pedagógus képzés során a sajátos nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatos ismereteire, és az eredményekből az derült ki, hogy míg a 2012/2013-as években a diploma megszerzése során a válaszadók 90%-a esetében volt az SNI gyermekekkel/tanulókkal való foglalkozással kapcsolatos stúdium az egyetemi tanulmányok alatt, addig a 2019/2020-as években ez az arány már 42%-ra csökkent. Problémát jelenthet

az is, hogy azon válaszadók, akik azt mondták, hogy volt ilyen jellegű stúdium 21%-a nyilatkozta azt, hogy ezek a tárgyak, csak elméleti ismeretet nyújtottak. Annak ellenére, hogy 2021 évi 63/2021. (XII. 29.) ITM rendelet a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről rendeletben szinte minden pedagógusképzés esetében megjelenik az SNI specifikus képességek kialakítása – lásd például óvodapedagógus a) tudása: tájékozott az integráció és inklúzió kérdéskörében, b) képességei: képes az óvodáskorú gyermekek integrált, inkluzív nevelésének szakszerű támogatására, a sajátos nevelési igényű gyermekek –, mégis a legtöbb képzés esetében az ismeretek a gyógypedagógiai elméleti alapozó szintjén megállnak, és nem nyújtanak a gyakorlatban is hasznosítható módszertani stratégiákat.

Eredményeink szerint az óvodai igazgatók véleményében nem voltak jelentős különbségek a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátásával, integrációjával kapcsolatban, ezért az eredményeket egy-egy (a fenntartótól független) véleményként kezeltük. Az óvodai igazgatók 75% százaléka gondolta úgy, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátása többlet terhet jelent az intézményben dolgozó óvodapedagógusoknak. Mindez nem kedvez az inkluzív kultúra kialakulásának, hiszen, ha az igazgató teherként érzékeli a sajátos nevelési igényű gyermekek jelenlétét az óvodában, akkor ez a típusú gondolkodás feltételezhetően az egész szervezetet áthatja. Hasonló gondolatok jelentek meg a Perlusz és Panyik (2023, 21.) magyar iskolai dolgozók körében végzett vizsgálatában, ahol megfogalmazódott, hogy „a pedagógusok túlterheltek, sokkal több gyógypedagógusra, gyógypedagógus asszisztensre, fejlesztőpedagógusra, vagy pedagógiai asszisztensre lenne szükség »helyben« ahhoz, hogy a megfelelő támogatást és segítséget tudják nyújtani”. Viszont pozitívként megfogalmazható, hogy az intézményvezetők többsége legalább átlagos mértékben meg van elégedve a Pedagógiai Szakszolgálatokkal való kapcsolattartással, ami kife-

jezetten fontos, hiszen a szakemberek együttműködése a sikeres integráció alapja (Szekeres et. al., 2013). Míg az intézményvezetők többsége legalább átlagosan elégedett volt a fenntartók hozzáállásával az integrációt segítő tárgyi feltételek biztosításában, addig azonban a személyi feltételek rendelkezésre állása tekintetében, már kevésbé pozitívak (a válaszadók közel 70%-a nyilatkozott úgy, hogy csak átlagos, vagy inkább az alatti mértékben adottak a személyi feltételek az intézményükben a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátására, 13%-uk szerint pedig egyáltalán nem adottak a személyi feltételek).

Összegzés

A tanulmányban az óvodai intézményvezetők (igazgatók) véleményének elemzésével foglalkoztunk a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai ellátásával, integrációjával kapcsolatban. A tapasztalatok azt mutatják, hogy az óvodák igazgatói még mindig kihívásnak élik meg a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelését, melynek elsődleges oka az, hogy véleményük szerint az óvodapedagógusok nem rendelkeznek kellő tudással, ismeretekkel a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésével kapcsolatban, illetve, hogy többlet feladatokat ró e gyermekek ellátása az óvodára. A probléma azóta fennáll, amióta hazánkban az integrációt lehetővé tették az óvodák számára. Mivel több vizsgálat (Mező és Mező, 2019; Hegedűs, 2023) is bizonyítja, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek száma folyamatosan emelkedik, ezért egyre égetőbb szükség van a változtatásra. A pedagógus képzésekbe, és különösen az óvodapedagógus képzésekbe (mivel ez az időszak a gyermekek fejleszthetőségének szenzitív időszaka) nemhogy csökkenteni kell, hanem növelni kell a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésével, gyakorlati, módszertani megsegítésével kapcsolatos kurzusok, tantárgyak, félévek számát, illetve érdemes lenne az óvodapedagógusok továbbképzési rendszerét is átdolgozni ebbe az irányba.

Irodalomjegyzék

- Baloghné Bakk Adrienn (2013). *Az integrált óvodai nevelés helyzetének vizsgálata az óvodapedagógus-képzésben, különös tekintettel a sajátos nevelési igényű gyermekekre*. Disszertáció. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Békési Kálmán és Kasza Georgina (2008). Integráció az óvodákban interjúk alapján. In Kőpatakiné Mészáros Mária (Szerk.). *A küszöbön, Sajátos nevelési igényű gyermekek az óvodában*. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Budapest. 57-106.
- Böddi Zsófia és Lakatos Margit (2010). Úton. *Fejlesztő Pedagógia*. 21: 2. 37-41
- Czibere Csilla (2006). *Ajánlások sajátos nevelési igényű gyermekek kompetencia alapú fejlesztéséhez*. Sulinova, Budapest.
- Doncsecz Erika (2015): Sajátos nevelési igényű gyermekek integrációjának vizsgálata három Vas megyei faluban. In Kovácsné Tóth T.(szerk.). *Sajátos nevelési igényes-méltányos pedagógia*. NymE Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar Pedagógiai Intézet, Szombathely.
- Hegedűs Roland (2019). Hátrányos helyzetű gyermekek az óvodában. In Pálfi Sándor (szerk.). *Kora gyermekkori nevelés, család és közösségek = Early childhood education, families and communities: A Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kara által szervezett EECERA 2018 Konferencia*. Debrecen. Didakt. 59-75.
- Hegedűs Roland (2023). Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók számának területi és statisztikai elemzése. *Educatio*, 32 (2). 228-246. DOI <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.2.4>
- Keller Judit és Szőke Alexandra (2022). Egyházi óvodák: munkakörülmények és szakmai autonómia óvónői szemmel. *Educatio* 31 (3). 409–424. DOI <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.3.5>
- KSH, (2020/2021). <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/ovoda2021/index.html> [2024.11.13]

- Mező Katalin és Mező Ferenc (2022). Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók létszámának alakulása a 2009/2010. és a 2019/2020. tanévekben. *Különleges Bánásmód*, 8. (3). 19-29. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2022.3.19>
- OECD (2023), Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity, OECD Publishing, Paris.
DOI: <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- Papp Gabriella (2012). Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szinten. *Gyógypedagógiai Szemle*, 4–5, 295–304.
- Perlusz Andrea és Panyik Barbara (2023). Országlapok az inkluzivitásról a magyarországi többségi iskolákban. Co-funded by the European Union.
https://caspd.eu/fileadmin/user_upload/D2.2_Countrysheet_HU_magyar.pdf. [2024.11.10]
- Petrikné Jánossy Csilla (2022). Pillanatkép a sajátos nevelési igényű gyermekek és az őket oktató-nevelő pedagógusok helyzetéről a köznevelésben. In *Doktorandusz hallgatók X. konferenciájának tanulmányai*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, Eger. 159-187.
- Potts, P. (ed. 2002). *Inclusion in the City: A Study of Inclusive Education*. An Urban Setting. Routledge.
- Pusztai Gabriella (2011). Vallásosság és pedagógiai ideológiák. *Educatio*, 19. 1. 48–61.
- Ramberg, A. Lénárt, and A. Watkins (Eds.) (2014). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2014 Dataset Cross-Country Report...* Odense, Denmark
- Réthy Endréné (2013). *Befogadás, méltányosság, az inklúzív pedagógia rendszere*. Comenius Oktató és Kiadó Kft., Pécs.
- Szekeres Ágota, Perlusz Andrea és Takács István (2013). „...egy ideális világban csak így szabadna tanítani...” Gyógypedagógusok véleménye az integrációval kapcsolatban. In Zászkaliczky Péter (Szerk.). *A társadalmi és az iskolai integráció feltételrendszere és korlátai* (pp. 201–226). ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Varga Aranka (2015). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.

AUTIZMUS SPEKTRUM ZAVARRAL KORÁN DIAGNOSZTIZÁLT ÓVODÁS GYERMEKEK MOZGÁSFEJLESZTÉSÉNEK TAPASZTALATAI SZÜLŐI SZEMMEL

Szerzők:

Müller Anetta (PhD, Prof.)¹
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Mező Katalin (PhD)²
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Szilágyiné Popovics Zita³
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Vargáné Nagy Anikó (PhD)⁴
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Laoues-Czimbalmos Nóra (PhD)⁵
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Lektorok:

Boda Eszter Judit (PhD)
Eszterházy Károly Egyetem (Magyarország)

Herpainé Lakó Judit (PhD)
Eszterházy Károly Egyetem (Magyarország)

...és további két anonim lektor

Müller Anetta, Mező Katalin, Szilágyiné Popovics Zita, Vargáné Nagy Anikó és Laoues-Czimbalmos Nóra (2024): Autizmus spektrum zavarral korán diagnosztizált óvodás gyermekek mozgásfejlesztésének tapasztalatai szülői szemmel. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 10(4), 81-94.
DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2024.4.81>

Absztrakt

A mozgás, a mozgásfejlesztés minden gyermek esetében kiemelt szerepű, hiszen a motoros és a kognitív állapot és fejlődés szoros összefüggésben áll egymással. Az óvodáskor különösen fontos időszakot ölel fel a mozgásfejlődés szempontjából, az e korban kialakult mozgásos képességek és készségek meghatározók a későbbi élet teljes időszakára vonatkoztatva. Jelen tanulmányban az autizmus spektrum zavarral élő

¹ Müller Anetta (PhD, Prof.), Debreceni Egyetem, Gazdaságtudományi Kar, Sportgazdasági és -menedzsment Intézet (Magyarország) E-mail cím: muller.annetta@econ.unideb.hu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9164-8050>

² Mező Katalin (PhD), Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar (Magyarország). E-mail: kata.mezo1@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1157-4478>

³ Szilágyiné Popovics Zita, Debreceni Egyetem, Mérnöki Kar. E-mail cím: szilagyzita@eng.unideb.hu

⁴ Vargáné Nagy Anikó (PhD), Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar (Magyarország). E-mail: E-mail cím: vnaniko@ped.unideb.hu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0294-3833>

⁵ Laoues-Czimbalmos Nóra (PhD), Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar (Magyarország). E-mail cím: laoues.nora@ped.unideb.hu. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1443-9199>

gyermekek mozgásának sajátosságaival és a fejlesztések hatékonyságával foglalkozunk, a szülők szemszögéből vizsgálva. A személyes interjúkon alapuló vizsgálatban (n=28) olyan szülők felkeresésére került sor, akik korán diagnosztizált autizmus spektrum zavarral élő gyermeket nevelnek. Az interjú során kapott adatokat kvalitatív és kvantitatív módszerekkel elemeztük, beleértve a gyakorisági és tartalmi elemzéseket, hogy feltárjuk az ismétlődő mintázatokat és az egyéni eltéréseket. A válaszok tematikus kódolásával és kategorizálásával három fő témát azonosítottuk: 1) motoros funkciók sajátosságai, 2) korai diagnózis jelentősége: 3) Fejlődés és fejlesztő foglalkozások, melyekre vonatkozó megállapítások olvashatók a tanulmányban.

Kulcsszavak: mozgás, mozgásfejlesztés, autizmus spektrum zavar

Diszciplínák: neveléstudomány, sporttudomány

Abstract

THE EXPERIENCES OF MOTOR DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN DIAGNOSED EARLY WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER FROM THE PARENTS' PERSPECTIVE

The movement and the developmental of motor skills is a crucial role for every child, as motor and cognitive states and development are closely interconnected. Preschool years represent a particularly important period for motor development, as the motor skills and abilities developed during this time are decisive for the entire later life. This study addresses the characteristics of movement and the effectiveness of interventions for children with autism spectrum disorder, examined from the parents' perspective. The investigation, based on personal interviews (n=28), involved parents raising children who were diagnosed early with autism spectrum disorder. The data obtained from the interviews we were analyzed using both qualitative and quantitative methods, including frequency and content analysis, to identify recurring patterns and individual differences. Through thematic coding and categorization of responses, three main themes we were identified: 1) Characteristics of motor functions, 2) The significance of early diagnosis, 3) Development and developmental interventions.

Keywords: movement, motor development, autism spectrum disorder

Disciplines: Education science, Sports science

Az óvodáskor a mozgásfejlődés szempontjából az egyik legfontosabb szakasz a gyermekek életében (Csányi, 2020; Király és Szakály, 2011; Hegyi, 2000). A gyermekek ebben az időszakban tanulják meg és gyakorolják be azokat az alapvető motoros készségeket, amelyek a későbbi életük során a mindennapi tevékenységek és a komplexebb mozgásformák alapjául szolgálnak. A mozgásfejlődés szempontjából az óvodáskor azért különösen fontos, mert ilyenkor rohamosan fejlődik a mozgáskoordináció, az egyensúlyérzék, az izomtónus és a

finommotorika. A mozgás által a gyerekek felfedezik testük képességeit, megtanulják az irányokat, fejlődik a térbeli- és időbeli orientációjuk. Az aktív mozgás, mint például a futás, ugrálás, labdajátékok, lehetővé teszik az idegrendszer megfelelő fejlődését, ami elengedhetetlen a későbbi iskolai teljesítményhez is. Emellett a finommotoros készségek szintén ebben az időszakban pontosodnak, melyek fontos szerepet játszanak az íráskészség megalapozásában. A strukturált mozgásos játékok, a csoportos tevékenységek segítenek abban, hogy a gyere-

kek jobban megértsék a szociális normákat, és megtanulják a másokkal való együttműködést, miközben a mozgás hatására feloldódhatnak a mindennapi stressz alól. A játékok által kialakulhat a megfelelő kapcsolódás a társaikkal, valamint az érzelmi szabályozás is fejlődhet, hiszen a mozgás elősegíti a feszültségek levezetését és a belső egyensúly megteremtését.

Az egyénre szabott mozgásfejlesztés a gyermekek számára elengedhetetlen. A megfelelő mozgásformák kiválasztása és alkalmazása nemcsak a fizikai fejlődésre van kedvező hatással, hanem a gyermekek kognitív, érzelmi és szociális képességeinek fejlődését is támogatja. Az ép fejlődésű gyerekek számára a szabad játék és a mozgásos tevékenységek ösztönzése segíti a testi képességek kibontakoztatását, míg az autizmus spektrumzavarral élők esetében a mozgás a mindennapi életük javításában, az önállóság és az alkalmazkodóképesség növelésében is fontos szerepet játszik. A mozgásfejlesztés is hozzájárul azon gyermeki jog érvényesítéséhez mely a személyiség lehető legteljesebb kibontakoztatását segíti elő (Pálfi et al, 2020; Vargáné és Pálfi, 2021).

Jelen tanulmányban az óvodáskorú autizmus spektrum zavarral élő gyermekekkel foglalkozunk, mely során egyrészt bemutatásra kerülnek azok az általános jellemzők, amelyek az autizmus hatásaiként értelmezhetők a gyermekek mozgásfejlődése tekintetében, másrészt bemutatunk egy, az autizmussal korán diagnosztizált óvodás gyermekek szüleinek körében végzett, a mozgásfejlesztéssel kapcsolatos tapasztalatokat magában foglaló interjú vizsgálat tapasztalatait.

Eltérő fejlődés/ motorikus elmaradások az autizmus spektrum zavarral élő gyermekek esetében

Az autizmus spektrum zavar (ASD) a fejlődési rendellenességek egyik legösszetettebb formája, mely prevazív módon kihat a gyermek teljes személyiségfejlődésére. Az ASD etológiai hátterét

és jellegzetes viselkedési mintázatait tekintve egyaránt heterogén jegyeket foglal magában, melyek egységességét leggyakrabban az úgynevezett „autisztikus triász/diád”-ként emlegetnek (BNO-10; DSM-5; Mező, 2023). Bár az autizmus alapjellemezői – tartós deficit a szociális kommunikációban és szociális interakciókban, valamint szűk körű, sztereotip, repetitív mintázatok a viselkedésben, érdeklődésben, aktivitásban – körébe nem minden esetben tartoznak bele a mozgásbeli eltérések, problémák megjelenése, mégis a vizsgálati tapasztalatok azt mutatják, hogy az autizmussal élő gyermekek motorikus fejlődése számos aspektusban eltérhet a tipikus fejlődéstől (Pusponegoro et al. 2018). Gyakran megfigyelhetők különböző motorikus elmaradások, amelyek több területre is kiterjedhetnek. A kutatások szerint (Kirby et al., 2015; Gandotra et al., 2020) az autista gyermekek gyakran finommotorikai problémákkal küzdenek, például nehézségekkel az apró tárgyak kezelésében és a rajzolásban (Hedgecock et al. 2018), s gyakoriak a szem-kéz koordinációs zavarok, és ezek befolyásolhatják a pontos manipuláció kialakulásának képességét. Ezen kívül a nagy mozgásos készségek, mint például a futás és ugrálás terén problémák jelentkezhetnek (Kurtz 2007), és gyakran késlekedés tapasztalható a természetes mozgások (futás, ugrás, kúszás, mászás, járás stb.) koordinációs képességek megjelenése terén (Pusponegoro et al., 2016, Todd 2012). A nagy motoros képességek fejlődésének problémáit gyakran kísérik az egyensúlyi feladatokkal kapcsolatos nehézségek, mint például a lépcsőn járás vagy a különféle mozaikszerű tevékenységek, ahol a koordinált mozgások elengedhetetlen. Egyes kutatások (Fetta et al., 2021). rávilágítanak arra, hogy az autizmussal élő gyermekek gyakran nehezebben koordinálják mozgásaikat, ami hatással van a mindennapi tevékenységeikre és a szociális interakciókra és a környezetükben való tájékozódásra (Fournier, et al., 2010). A térbeli tájékozódás szintén kihívást jelenthet. Az autizmussal élők sokszor nehezen tájéko-

zódhatnak a környezetükben, és problémáik lehetnek az olyan alapvető tevékenységekkel is, mint a játékokban való navigálás vagy a környezetükben történő eligazodás.

A mozgásfejlesztéshez is szükséges társas készségek és a kommunikáció hiányosságait is több szerző nevesíti (MacDonald és mtsai, 2014; Ketcheson és mtsai, 2017), valamint kiemelik, hogy az ASD összességében kihat a gyermekek tanulási képességeire (Wu et. al. 2021).

Az autizmus széles spektrumú és a diagnózis gyakran már korai életkorban, óvodás korban megtörténhet (Rutter 2006). A korai diagnózis és beavatkozás jelentős hatással lehet a gyermekek fejlődésére (Bryson et. al. 2003, Ribeiro et. al. 2022), a gyermekek életminőségére (Hadders-Algra , 2021; Lloyd, et.al.2013, Strain, et.al. 2011). A korai intervencióban vezető szerepet kap a mozgás. A különféle motorikus fejlesztő foglalkozások, mint a mozgásterápiák és a szenzoros integrációs terápiák alkalmazása hatékonyak lehetnek a motorikus készségek javításában, a fejlődés támogatásában (Lang et.al. 2012). A korai diagnózis lehetőséget ad arra, hogy a szülők és szakemberek időben észleljék a motorikus készségek fejlődésében jelentkező problémákat, és megfelelő fejlesztő programokat alkalmazzanak. Az ilyen beavatkozások célja a gyermek motorikus képességeinek javítása, a szociális interakcióik elősegítése és a mindennapi feladatok végrehajtásának megkönnyítése.

Az autizmus spektrumzavarral élő gyerekek esetében a mozgásfejlesztés speciális figyelmet igényel, mivel esetükben a mozgás nemcsak a fizikai, hanem a kognitív és érzelmi fejlődési területek fejlődésére is kihatással van (Müller et al. 2024). Ezek a gyerekek gyakran eltérően reagálnak a környezeti ingerekre, és mozgáskoordinációs nehézségekkel, szenzoros feldolgozási zavarokkal is küzdhetnek. Az autizmussal érintett gyermekek esetében a korai életkori szakaszban fellépő motoros fejlődési elmaradások (Teitelbaum és mtsai, 1998), valamint a motoros fejlődés lassabb üteme (Miller és mtsai,

2024) is meghatározó a fejlesztés szempontjából. Az autizmus spektrum zavarban a szenzoros rendszerek (érzékelés, mozgás és egyensúly) gyakran eltérően működnek, ami megnehezítheti a gyermek számára a saját testének, illetve a mozgásnak a kontrollálását. Számukra a célzott, szakember által irányított mozgásfejlesztés rendkívül fontos, mert nemcsak a motoros készségeket fejleszti, hanem segíti az érzékszervi integrációt is, amely a környezettel való hatékonyabb kapcsolatteremtést teszi lehetővé.

A koragyermekkori intervenciók szemlélet az autizmus spektrum zavarral élő gyermekek esetében is azt sugallja és támogatja, hogy a fejlesztések megkezdését a lehető legkorábban célszerű megkezdeni a szülők és a család teljeskörű bevonásával, hiszen a gyermek fejlődésének biztosítása maga a család. Így a mozgásfejlesztés sikeressége is a család támogató hozzáállásától függ, ezért célszerű azt körül járni, hogy a szülők milyen tapasztalatokkal rendelkeznek a gyermekük mozgásfejlődésével és mozgásfejlesztésével kapcsolatban.

Autizmus spektrum zavarral korán diagnosztizált gyermekek mozgásfejlesztésének tapasztalatai a szülők szemszögéből

A vizsgálat célja

A vizsgálat célja, hogy feltárja, hogy a szülők milyen tapasztalatokkal rendelkeznek az autizmus spektrum zavarral élő (ASD), óvodás korú gyermekek mozgásfejlődésével és mozgásfejlesztésüknek hatékonyságával kapcsolatban. A vizsgálat a következő kérdések megválaszolására irányult: 1) Milyen motorikus funkciók területén tapasztalnak elmaradásokat a szülők az ASD-s gyermekük esetében? 2) Milyen hatással van a korai diagnózis az ASD-s gyermek fejlődésére? 3) Milyen motorikus fejlesztő

foglalkozásokat választottak a szülők, és milyen fejlődést tapasztaltak az autizmus spektrum zavarral élő gyermekeik fejlesztéséhez?

Minta és módszer

A vizsgálatban 28 szülő vett részt, akik autizmus spektrum zavarral élő, óvodás korú gyermeket nevelnek. A mintába válogatás fontos szempontja volt, hogy gyermekek autizmus állapotának megállapítására korán, azaz a gyermekek 3 éves koruk előtt megtörténjen, mivel úgy véljük, hogy a lehető legkorábbi, rendszeres mozgásfejlesztés pozitív hatással van az autizmussal élő gyermekek teljes személyiségfejlődésére.

A vizsgálatához félig strukturált kérdéseken alapuló interjúk felvételére került sor, amelyek lehetőségét biztosították a résztvevők számára, hogy részletesen kifejtsek tapasztalataikat és véleményüket. Az interjúk kérdéskészlete hat területre összpontosított: 1. A diagnózis időpontja és folyamata. 2. A gyermek motorikus funkcióinak megfigyelése. 3. Korai diagnózis hatása. 4. Fejlesztő foglalkozások és programok. 5. Fejlődés a motorikus és más területeken. 6. Szülői tapasztalatok és javaslatok.

Az interjúkat személyesen, olykor telefonon vagy online videokonferencia keretében végeztük el, a szülők kényelmének biztosítása érdekében. A szülők mindegyike az autizmussal élő gyermekét motoros fejlesztő foglalkozásra hordja, így kényelmi mintavétel alapján történt a minta kiválasztása. Az interjúk során a válaszokat audio felvételre rögzítettük, majd teljes terjedelmükben leírtuk. Az így kapott szöveges adatokat kvalitatív elemzésnek vetettük alá. A válaszok tematikus kódolásával és kategorizálásával az alábbi főbb témákat azonosítottuk:

- Motoros funkciók sajátosságai: finommotorikai és nagy motoros készségek, koordinációs problémák.
- Korai diagnózis jelentősége: előnyök és kihívások a korai diagnózis révén.

- Fejlődés és fejlesztő foglalkozások: hatékonyság és a különböző fejlesztő foglalkozások kapcsán megjelenő tapasztalatok.

Az adatokat kvalitatív és kvantitatív módszerekkel elemeztük, beleértve a gyakorisági és tartalmi elemzéseket, hogy feltárjuk az ismétlődő mintázatokat és az egyéni eltéréseket.

Etikai megfontolások: A vizsgálat során különös figyelmet fordítottunk az etikai előírásokra. Minden résztvevő tájékoztatást kapott a vizsgálat céljáról és a részvétel önkéntességéről. Az interjúkat minden résztvevő beleegyezésével vettük fel, a személyes adatok bizalmasan kezeltek voltak. Az adatokat anonimizáltuk, és azokat csak a vizsgálat céljaira használtuk fel.

Eredmények

Az interjúk felvételére 28 olyan szülő esetében került sor, akik autizmus spektrum zavarral (ASD) élő, óvodás korú gyermeket nevelnek. Az interjúk alapján kirajzolódó alábbi eredmények azonosították a motorikus funkciók területén tapasztalt elmaradásokat, a korai diagnózis előnyeit, valamint a motorikus fejlesztő foglalkozások hatékonyságát.

Motoros funkciók sajátosságai

Az első kérdéskörben a motoros funkciók területén megjelenő szülői tapasztalatok felmérésére került sor. A szülők a motoros funkciók területén az alábbi sajátosságokról számoltak be (1. táblázat).

Az interjúkból az tűnik ki, hogy a motoros funkciók terén a finommotorikai készségek elmaradása a legszembetűnőbb a szülők számára. A szülők jelentős része számolt be arról, hogy gyermekeik nehezen kezelik az apró tárgyakat (pl. a ceruzákat vagy építőjátékokat). 18 szülő, a válaszadók kétharmada jelezte ezt a nehézséget. Emellett a rajzolás és színezés terén is problémák tapasztalhatók, a válaszadó szülők többsége tapasztalta, hogy a gyermekeik jelentős kihívásokkal néznek szembe ezekben a tevékenységekben.

1. táblázat. A motoros funkciók sajátosságai a szülői megfigyelések alapján (n=28). Forrás: Szerzők.

Kérdéskör	Szülői válasz	Elemszám/fő
Motoros funkciók	Finommotorikai nehézségek (pl. kéz használata, íráselőkészítés)	18
	Nagymotorikai problémák (pl. járás, egyensúlyozás, futás)	10
	A mindennapi életben jelentkező motorikus kihívások	15
	Speciális képességek vagy erősségek a motoros készségek terén	7

Az interjúk válaszaiból kiemeltünk néhányat, melyek jól illusztrálják a motorikus funkciók elmáradásának tapasztalatait:

„Nagyon nehéz volt neki megtanulni, hogyan fogjon meg egy ceruzát vagy hogyan rajzoljon egyszerű formákat. Más gyerekek már sokkal könnyedebben rajzoltak, de az én fiamnak minden egyes vonal küzdelem volt.” (Szülő 2)

„A kisfiamnak nagyon nehéz volt megfogni és használni az apró tárgyakat. Például a játékokat gyakran kiejtette a kezéből, és a kirakózás egy igazi küzdelem volt. Azt vettem észre, hogy sokkal lassabban fejlődik ezen a téren, mint a kortársai.” (Szülő 4)

„Az evőeszközök használata mindig is nehézséget okozott. Sokáig kézzel evett, mert nem tudta úgy fogni a villát vagy a kanalat, hogy azt hatékonyan tudja használni. Még most is gyakran leejti azokat, amikor próbálja használni őket.” (Szülő 10)

„A rajzolás mindig is kihívás volt. Még akkor is, amikor a többi gyerek már egyszerű formákat és alakzatokat rajzolt, a lányom nehezen fogta meg a ceruzát, és nem igazán tudott vonalakat húzni.” (Szülő 12)

„Nagyon lassan fejlődött a kézügyessége. Az óvónők mindig mondták, hogy a többi gyerek már színez és rajzol, de az én fiam még mindig csak köröket rajzolt, és sokszor nem is sikerült neki megfelelően megtartani a ceruzát.” (Szülő 13)

„Az önálló öltözködés is problémás volt. A cipőzár felbuzása vagy a gombok begombolása egyszerűen túl nehéz feladat volt számára. Mindig sok időbe telt, amíg egyedül megpróbálkozott vele, és sokszor feladta.” (Szülő, 20)

„A cipő bekötése gyakorlatilag lehetetlen feladat volt számára, pedig próbáltuk újra és újra. Ez nem csak a türelmét, de az önbizalmát is negatívan befolyásolta, mert

gyakran látta, hogy a többi gyerek mennyivel gyorsabban megy végig az öltözködés folyamatán.” (Szülő 27)

A nagy motoros készségek területén is hasonló nehézségek figyelhetők meg. 10 szülő számolt be arról, hogy gyermekük lassabban fejlődik a futás és ugrálás terén, ami a nagy motoros készségek késlekedésére utal. Ezek a készségek alapvető fontosságúak a mindennapi mozgás és játék szempontjából. A koordinációs problémák is gyakran előfordulnak: 10 szülő jelezte, hogy gyermekeik mozgásai összességében gyengén koordináltak, ami befolyásolja a hatékony mozgást és tevékenységeik összhangját.

Ezekre a szülők így emlékeznek vissza:

„A fiam mindig is nehezen futott. Míg a többi gyerek játszott a parkban, ő gyakran csak állt és nézte őket, mert nem tudott lépést tartani. Amikor próbált futni, úgy tűnt, mintha nem tudná, hogyan kell jól lépni. Az ugrás is komoly kihívás volt számára. Még a legegyszerűbb feladatokat, mint a helyben ugrálás, is nehezen végezte el. Gyakran elesett, és ez sokszor nagyon frusztráló volt neki.” (Szülő 2)

„A kisfiamnak komoly gondjai voltak az egyensúlyozással. Amikor megpróbált kerékpározni vagy rollerezni, mindig meg kellett tartani, mert nem tudta egyedül stabilan tartani a járművet.” (Szülő 12)

„Az óvodában sokszor láttam, hogy a gyermekem nem tudott megfelelően egyensúlyozni a csúszdán. Amikor felment, csak nézelődött, és nem merte lecsúszni, mert félt, hogy elesik.” (Szülő 13) „A mászóakák és játékterek használata számára mindig is ijesztő volt. Míg a kortársai könnyedén másztak fel a mászóakákra, a fiam gyakran

visszahúzódot, mert nem érezte magát biztosnak a mozgásában.” (Szülő 20)

„A labdajátékoknál is láttam, hogy nem tudja jól megfogni a labdát, és amikor dobott, a labda gyakran nem ment oda, ahová akarta. Ez sokszor elvette a kedvét a játékoktól.” (Szülő 24)

A szem-kéz koordináció gyengesége szintén sok gyermeket érint: 15 szülő tapasztalta, hogy gyermekeiknek nehézségeik vannak a tárgyak pontos manipulálásával, ami akadályozhatja a mindennapi tevékenységeket. Ezenkívül az egyensúly megtartása is gyakran problémát okoz. A válaszadók fele (14 szülő) számolt be arról, hogy gyermekeiknek gondot jelent az olyan egyszerű feladatok végrehajtása, mint a lépcsőn járás, ami az egyensúlyi és mozgáskoordinációs problémákra utal.

„A nagy motorikus készségekkel nehézségek adódtak, különösen az egyensúly és a lépcsőn járás terén.” (Szülő 12)

A szülők közel fele (13 szülő) tapasztalt a térbeli tájékozódás terén nehézségeket, a gyermekeiknek problémát jelent a környezetükben való eligazodás, ami a térbeli orientációs képességek hiányosságára vezethető vissza. Ezek a nehézségek a gyermekek mindennapi mozgásában és a játékokban való navigáció során is megmutatkoznak.

A játékos és szociális mozgásokban is megfigyelhetők elmaradások. 12 szülő számolt be arról, hogy gyermekeik nehezen vesznek részt társas és közösségi játékokban, ahol különösen fontosak a koordinált mozgások. Továbbá, 11 szülő jelezte, hogy gyermekeik mozgás elmaradása befolyásolja a másokkal való együttműködést és a közös játékokat.

Az egyik szülő így nyilatkozott erről: *„A játszótérekben mindig is nehezen talált kapcsolatokat a gyerekekkel. Mivel nem tudott megfelelően részt venni a mozgásos játékokban, gyakran egyedül játszott, ami nagyon elszomorította.”* (Szülő 13)

A szenzoros integrációs zavarokra utaló jelekről 10 szülő számolt be. Elmondásuk szerint a gyermekeik érzékenyen reagálnak a különböző szenzoros ingerekre, mint például a hangokra vagy különböző

textúrákra. Ugyanakkor 9 szülő azt jelezte, hogy gyermekeik kevésbé érzékenyek az ingerekre, ami szintén befolyásolja a mozgás-koordinációt és a motorikus válaszokat.

A szülők közül 7-en jelezték, hogy a gyermeküknek speciális képességeik, erősségeik vannak a mozgás terén. A speciális képességen az egy-egy részterületen jelentkező pontosságot, fegyelmezettséget értették (pl. a fejlesztésekre érkezés pontos betartása). Erősségként az egyik szülő a rutint, és az egyéni sportokban, pl. lovaglás nyújtott kimagasló teljesítményt említette.

A korai diagnózis jelentősége

A következő kérdéskörben a korai diagnózissal kapcsolatos tapasztalatokról kérdeztük a szülőket. A kérdések két nagyobb területre vonatkoztak: 1. a diagnózis ideje és folyamata, 2. a korai diagnózis előnyei. A 2. táblázat a szülői válaszokat foglalja össze.

A korai diagnózis megléte a válaszadók több mint fele esetében igazolódott. A korai diagnózis fontosságát a szülők többsége (16 szülő) hangsúlyozta. A szülők többsége úgy vélte, hogy a korai felismerés lehetőséget adott a gyermekek korai beavatkozására, amely jelentősen javította motorikus és szociális fejlődésüket. Ezen túlmenően 21 szülő tapasztalta, hogy a korai diagnózis révén célzottabb és hatékonyabb fejlesztő foglalkozásokhoz jutottak, amelyek jobban illeszkedtek a gyermek egyéni szükségleteihez, valamint 20 szülő azt is kiemelte, hogy így jobb hozzáférésük lett a terápiás és oktatási programokhoz is. A szülők interjú válaszaiból ezek egyértelmű megerősítést nyernek:

„Amikor először felmerült, hogy a fiam autizmus spektrum zavarral élhet, nagyon megijedtünk, de szerencsére gyorsan diagnosztizálták. Ez lehetővé tette számunkra, hogy azonnal elindítsuk a megfelelő fejlesztéseket, és látványos javulás történt a motorikus készségeiben. Már az első évben megtanult olyan dolgokat, amiket addig nem volt képes.” (Szülő 5)

2. táblázat. A korai diagnózissal kapcsolatos szülői tapasztalatok (n=28). Forrás: Szerzők.

Kérdéskör	Szülői válasz	Elemszám/fő
A diagnózis időpontja és folyamata	A korai diagnózis (a gyermek 3 éves kora előtt)	16
	Diagnosztikai folyamat hosszának nehézségei	12
	Jellegzetes tünetek vagy jelek megfigyelése	8
	Pozitív tapasztalatok a szakemberekkel való együttműködés során	14
Korai diagnózis előnyei	Korai fejlesztés megkezdésének lehetősége	21
	Szülők mentális felkészülése, támogatás	17
	Jobb hozzáférés a terápiás és oktatási programokhoz	20
	Hatékonyabb beavatkozási stratégiák kidolgozása	14

„A korai diagnózis nagy előnye, hogy nem kellett várnunk. Amint tudtuk, hogy mi a probléma, azonnal elkezdtünk speciális fejlesztő foglalkozásokra járni, amelyek segítettek neki a társas készségek fejlesztésében is. Mára sokkal könnyebben kommunikál más gyerekekkel, mint korábban.” (Szülő 27)

„Amint megvolt a diagnózis, olyan speciális foglalkozásokat találtunk, amelyek teljesen a lányunk igényeire voltak szabva. Olyan gyakorlatokat végeztek vele, amelyek segítették őt abban, hogy jobban tudja irányítani a testét. Ez nagyon sokat jelentett nekünk.” (Szülő 28)

Fejlődés és fejlesztő foglalkozások

Az utolsó kérdéskör a mozgásos fejlesztő foglalkozásokkal kapcsolatos szülői tapasztalatok megismerésére vonatkozott (3.táblázat).

A motoros fejlesztő foglalkozások különösen hatékonyak bizonyultak. A szülők több, mint kétharmada jelezte, hogy a mozgásterápiás programok jelentős javulást eredményeztek gyermekeik motorikus készségeiben. Emellett a szenzoros integrációs terápia is nagyban hozzájárult az érzékszervi problémák kezeléséhez és a motorikus válaszok javításához.

3.táblázat. A motorikus fejlesztő foglalkozásokkal kapcsolatos szülői tapasztalatok (n=28). Forrás: Szerzők.

Kérdéskör	Szülői válasz	Elemszám/fő
Fejlesztő foglalkozások és programok	Gyógytorna és motorikus fejlesztő foglalkozások választása	19
	Egyéb fejlesztő programok (pl. úszás, lovasterápia, táncterápia) választása	15
	A fejlesztő programok pozitív hatásai a gyermekre	23
	Szülői döntés lehetősége a fejlesztési módszerek kiválasztásában	10
Fejlődés a motoros és más területeken	Jelentős fejlődés a finommotorika terén	16
	Haladás a nagymotorika és egyensúly területén	14
	Szociális készségek és kommunikáció javulása	18
	Komplex fejlődés, különböző területek összefüggései	13

További fejlesztő programok, például zenei és kreatív foglalkozások is segítettek a gyermekek motorikus és szociális készségeinek fejlődésében (18 szülő).

„A mozgásos fejlesztő foglalkozások valóban sokat segítettek a gyermekem fejlődésében. Amióta részt vesz a mozgásterápiás programokban, jelentős javulást látunk a motorikus készségeiben. Korábban nagyon ügyetlen volt, de mostanra sokkal magabiztosabban mozog, és a koordinációja is sokat javult. Olyan feladatokat is könnyebben megold, amehelyett korábban komoly kihívást jelentettek neki, például a futás, ugrálás vagy a finomabb mozdulatok, mint a tárgyak megfogása. Látszik, hogy a terápia igazán a javára vált.” (Szülő 5)

„Nemcsak a mozgásban, hanem a szociális interakciókban is nagy javulást láttunk. A fejlesztő foglalkozások hatására a gyermekem már sokkal könnyebben kapcsolódik másokhoz. Korábban nehezen értette meg, hogyan kell részt venni a közös játékokban, és gyakran kimaradt belőlük. Most viszont jobban érti, hogyan működik a csapatmunka, és könnyebben találja meg a közös hangot a többi gyerekkel. Sokkal nyitottabb lett, és a másokkal való együttműködés is gördülékenyebbé vált.” (Szülő 17)

„A diagnózis után a mozgásfejlesztő terápia szó szerint megváltoztatta a lányom életét. Előtte gondjai voltak a futással, ugrálással, de most már magabiztosan játszik a többiekkel a játszótéren. A szociális készségei is jelentősen javultak, már nem zárkózik el annyira.” (Szülő 19).

Az eredmények világosan rámutatnak arra, hogy az autizmussal élő gyermekek motorikus fejlődése szoros összefüggésben áll a korai diagnózissal és a célzott fejlesztő programokkal.

Megbeszélés

A vizsgálat arra irányult, hogy a szülők szemszögéből ismerjük meg az autizmus spektrum zavarral élő óvodás korú gyermekek motorikus funkcióinak sajátosságait, a korai diagnózissal és fejlesztéssel kapcsolatos tapasztalataikat. A szülői tapasztalatok fontos szerepet játszanak abban, hogy megértsük az autizmussal élő gyermekek motorikus

fejlődésének sajátosságait és a különböző fejlesztési programok hatékonyságát. Annak ellenére, hogy az autisztikus triád jegyei között nem kerülnek fókusz-pontba a mozgásbeli elmaradások, a vizsgálat számos jellegzetességre rámutatott. Az eredmények alátámasztották azon korábbi kutatások (Esposito-Venuti 2009, Jansiewicz et. al. 2006) tapasztalatait, melyekben ASD-s gyermekek motorikus fejlődésében jelentős eltérések felszínre kerülésére utaltak. A szülői válaszok szerint a finommotorika fejlődésében és a nagy motorikus készségek fejlődése is jelentős elmaradások tapasztalhatók. A koordinációs problémák és a térbeli tájékozódási nehézségek szintén kiemelkedő problémák, amelyek a gyermekek mindennapi életére és szociális interakcióikra is hatással vannak.

A finom és nagymotorikus mozgások koordinációjában mutatkozó hiányosságokat és a megkésett és lassúbb fejlődésében jelentkező problémákat a jelen vizsgálathoz hasonlóan más nemzetközi kutatások is megerősítik (Teitelbaum et. al. 1998, Fournier et. al. 2010, Miller et. al. 2004, Lloyd et. al. 2013). A szem-kéz koordináció hiányosságát, a manipuláció, a ceruzafogás és apró tárgykontroll hiányosságait több nemzetközi kutatás kiemeli (Dewey et. al. 2007, Libertus et. al. 2014, Schurink et. al. 2012), melynek fejlesztése kiemelten fontos az óvodás korú gyerekek számára, hogy kellően elő lehessen készíteni az iskolai tanulmányokat segítő finom motorikus képességeket.

Mivel a finom- és nagymozgások egyaránt alapvető szerepet játszanak a társas viselkedésben és az interakciókban, a motorikus készségek fejlesztése elengedhetetlen ahhoz, hogy megfelelő alapot biztosítsunk a szociális fejlődéshez, melyet jelen vizsgálat is megerősít, de más szerzők is hasonló eredményre jutottak iskolás korú ASD-s gyerekek mintáján (Leonard és Hill, 2014).

A korán diagnosztizált óvodás korú gyermekek esetében a motoros fejlődés elmaradása már óvodás korban kimutatható, és a mozgás- és fogókészség a leginkább károsodott terület, melyet a

jelen vizsgálathoz hasonlóan Fulceri és mtsai (2015) is megerősítettek.

A korai diagnózis előnyeit hangsúlyozó válaszok alapján világosan látszik, hogy a korai beavatkozás jelentős pozitív hatást gyakorol a gyermekek fejlődésére. A korai diagnózis szerepét és jelentőségét más kutatások is igazoltak (Craig et. al. 2018, Elder et. al. 2017). A korai diagnózis lehetővé teszi a célzott fejlesztő programok alkalmazását, amelyek javítják a motorikus és szociális készségeket. Az eredmények megerősítik azt a megítélést, hogy a korai beavatkozás kulcsszerepet játszik az ASD kezelésében, mivel az időben történő intervenciók jelentősen hozzájárulhatnak a gyermekek fejlődéséhez (Rutter 2006).

Az autizmussal diagnosztizált gyerekek számára meghatározóak az egyénenként eltérő különböző fejlesztő programok (zene, állatasszisztált terápia, mozgásfejlesztés, stb), melynek hatékonyságáról Makrygianni & Reed (2010) szakirodalmi meta-analízissel igazolt. A vizsgálatunkban a szülők által értékelt motorikus fejlesztő foglalkozások, mint a mozgásterápia és a szenzoros integrációs terápia, egyértelműen hatékonyak voltak a motorikus készségek javításában. A mozgásterápia különösen sikeresnek bizonyult a motorikus készségek fejlődésében, míg a szenzoros integrációs terápia hozzájárult a szenzoros problémák kezeléséhez. A különböző fejlesztő programok, mint a zenei vagy kreatív programok is szerepet játszottak a motorikus és szociális készségek fejlesztésében, ami rávilágít arra, hogy a multidiszciplináris megközelítések hozzájárulhatnak a gyermekek holisztikus fejlődéséhez.

Összességében a vizsgálat megerősíti, hogy a motorikus funkciók terén tapasztalt elmaradások kezelésében a korai diagnózis kulcsfontosságú tényező az autizmus spektrum zavarral élő gyermekek fejlődésében. A célzott fejlesztő foglalkozások hatékonysága is hozzájárulhat a gyermekek motorikus és szociális készségeinek javításához.

Összegzés

Az autizmus spektrum zavarral élő gyermekek megfelelő ellátásában különösen nagy szerepe van a szülőknek, a szülők tájékozottságának. Jelen vizsgálat rávilágított arra, hogy az autizmus spektrum zavar korai diagnózisa a szülőkben is egy nagyobb fokú rálátást és tudatosságot idéz elő, mely kirajzolódik egyrészt a fejlesztési folyamatokban való részvétel fontosságának hangsúlyozásában, másrészt a motoros fejlesztő programok igénybevételek a megjelenésében. A megfelelő fejlesztő programok alkalmazása alapvető jelentőségű a gyermekek fejlődése szempontjából.

A vizsgálat eredményei megerősítik, hogy a mozgásterápia és a szenzoros integrációs terápia jelentős hatással van az autizmus spektrum zavarral élő gyermekek motorikus készségeire. A gyermekek fejlesztésében résztvevő csecsemő- és kisgyermeknevelők, óvodapedagógusok és gyógypedagógusok ezeket a terápiás módszereket beépíthetik a mindennapi oktatási és fejlesztési gyakorlatokba, különösen olyan gyermekeknél, akik motorikus nehézségekkel küzdenek. A gyakorlati alkalmazás során a pedagógusok például játékos mozgásos feladatokat, egyensúly- és koordinációs gyakorlatokat, illetve szenzoros eszközöket használhatnak, amelyek segítik a gyermekek fejlődését. A vizsgálat arra is rámutat, hogy a zenei és kreatív programok pozitív hatást gyakorolnak a gyermekek motorikus és szociális készségeire. Ezeket az információkat felhasználva a pedagógusok kreatív foglalkozások során olyan tevékenységeket vezethetnek be, amelyek nemcsak a motorikus fejlődést támogatják, hanem a gyermekek társas készségeit is javítják.

Az interjúk eredményei hangsúlyozzák, hogy a szülők visszajelzései alapján a korai diagnózis és a fejlesztő programok kiemelt szerepet játszanak a gyermekek fejlődésében. Ebből következően a pedagógusok számára fontos, hogy szoros együttműködést alakítsanak ki a szülőkkel. A szülői

visszajelzések alapján a pedagógusok segítségével jobban megérthetik a gyermek otthoni viselkedését és a motorikus készségek fejlődését, így célzottabban tudják segíteni a gyermek fejlődését az intézményi és az otthoni környezetben is.

A vizsgálat korlátai

A vizsgálat elsődleges korlátja a minta nagysága, valamint az egyes szülők szubjektív tapasztalatai, melyek befolyásolhatják az eredmények általánosíthatóságát. További kutatások szükségesek a motorikus fejlődés és a különböző fejlesztő programok hatékonyságának részletesebb vizsgálatához, valamint a hosszú távú hatások megértéséhez. Az interjúk során gyűjtött adatok szubjektív tapasztalatokon alapulnak, amelyeket a szülők egyéni megfigyelései és véleményei formálnak. Ez jelentős eltéréseket okozhat a válaszokban, és befolyásolhatja az eredmények objektivitását és megbízhatóságát. Emellett a vizsgálat főként egy adott földrajzi és kulturális kontextusban zajlott, amely szintén befolyásolhatja az eredmények általánosíthatóságát. Emellett a különböző kultúrák és társadalmi háttér eltérései is hatással lehetnek az autizmussal élő gyermekek motorikus fejlődésére és a fejlesztési programok hatékonyságára.

Összességében, bár a kutatás fontos eredményekkel szolgált az autizmus spektrum zavarral élő gyermekek motorikus fejlődésével és a fejlesztő programok hatékonyságával kapcsolatban, az említett korlátozások figyelembevételével kell értékelni az eredményeket. A jövőbeli kutatásoknak érdemes nagyobb mintákon, több helyszínen és különböző populációk körében végezni, hogy a motorikus fejlődés és a fejlesztési programok hatékonyságának pontosabb és szélesebb körű megértését elérhessük.

Irodalom

BNO-10 Zsebkönyv (2004). Animula Szakkiadó, Budapest.

- Bryson, S. E., Rogers, S. J., & Fombonne, E. (2003). Autism spectrum disorders: early detection, intervention, education, and psychopharmacological management. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(8), 506-516. DOI: <https://doi.org/10.1177/070674370304800802>
- Craig, F., Lorenzo, A., Lucarelli, E., Russo, L., Fanizza, I., & Trabacca, A. (2018). Motor competency and social communication skills in preschool children with autism spectrum disorder. *Autism Research*, 11(6), 893-902. DOI: <https://doi.org/10.1002/aur.1939>
- Csányi Tamás (2020). *A mozgás felfedezése gyermekkorban*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Dewey, D., et al. (2007). Motor and gestural performance in children with autism spectrum disorders, developmental coordination disorder, and/or attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 13(2), 246-256. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1355617707070270>
- DSM-5. (2004). American Psychiatric Association, USA.
- Elder, J. H., Kreider, C. M., Brasher, S. N., & Ansell, M. (2017). Clinical impact of early diagnosis of autism on the prognosis and parent-child relationships. *Psychology research and behavior management*, 283-292. DOI: <https://doi.org/10.2147/PRBM.S117499>
- Esposito, G., Venuti, P. (2009): Symmetry in infancy: analysis of motor development in autism spectrum disorders. *Symmetry*, 1(2). 215-225. DOI: <https://doi.org/10.3390/sym1020215>
- Fetta, A., Carati, E., Moneti, L., Pignataro, V., Angotti, M., Bardasi, M. C., ... & Parmeggiani, A. (2021). Relationship between sensory alterations and repetitive behaviours in children with autism spectrum disorders: A parents' questionnaire based study. *Brain sciences*, 11(4), 484. DOI: <https://doi.org/10.3390/brainsci11040484>
- Fournier KA, Hass CJ, Naik SK, Lodha N, Cauraugh JH. (2010) Motor coordination in

- autism spectrum disorders: a synthesis and meta-analysis. *J Autism Dev Disord.* 2010 40(10):1227-40.
DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0981-3>
- Fournier, K. A., Hass, C. J., Naik, S. K., Lodha, N., & Cauraugh, J. H. (2010). Motor coordination in autism spectrum disorders: a synthesis and meta-analysis. *Journal of autism and developmental disorders*, 40, 1227-1240.
DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0981-3>
- Fulceri, F., Contaldo, A., Parrini, I., Calderoni, S., Narzisi, A., Tancredi, R., & Muratori, F. (2015). Locomotion and grasping impairment in preschoolers with autism spectrum disorder. *Clinical Neuropsychiatry*, 12(4), 94-100.
- Gandotra, A., Kotyuk, E., Szekely, A., Kasos, K., Csirmaz, L., & Cserjesi, R. (2020). Fundamental movement skills in children with autism spectrum disorder: *A systematic review. Research in Autism Spectrum Disorders*, 78, 101632. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101632>
- Hadders-Algra, M. (2021). Early diagnostics and early intervention in neurodevelopmental disorders age-dependent challenges and opportunities. *Journal of clinical medicine*, 10(4), 861. DOI: <https://doi.org/10.3390/jcm10040861>
- Hedgecock, J. B., Dannemiller, L. A., Shui, A. M., Rapport, M. J., & Katz, T. (2018). Associations of gross motor delay, behavior, and quality of life in young children with autism spectrum disorder. *Physical therapy*, 98(4), 251-259. DOI: <https://doi.org/10.1093/ptj/pzy006>
- Hegyí Ildikó (2000). *Fejlődési lépcsőfokok óvodáskorban*. Okker, Budapest.
- Jansiewicz, E. M., Goldberg, M. C., Newschaffer, C. J., Denckla, M. G., Landa, R., Mostofsky, S. H. (2006): Motor signs distinguish children with high functioning autism and Asperger's syndrome from controls. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36. 613-621. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0109-y>
- Ketcheson, L., Hauck, J., Ulrich, D. (2017): The effects of an early motor skill intervention on motor skills, levels of physical activity, and socialization in young children with autism spectrum disorder: A pilot study. *Autism*, 21(4). 481-492.
DOI: <https://doi.org/10.1177/1362361316650611>
- Király Tibor, Szakály Zsolt (2011). *Mozgásfejlődés és motorikus képességek fejlesztése gyermekkorban*. Dialóg Campus Kiadó, Pécs.
- Kirby AV, Dickie VA, Baranek GT. Sensory experiences of children with autism spectrum disorder: in their own words. *Autism*. 2015 Apr;19(3):316-26.
DOI: <https://doi.org/10.1177/1362361314520756>
- Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. 363/2012. (XII. 17.) [The Hungarian National Core Programme for Kindergarten Education].” Accessed <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor>.
- Kurtz, E. A. (2007). Understanding motor skills in children with dyspraxia, ADHD, autism, and other learning disabilities: A guide to improving coordination. In Jessica Kingsley Kurtz, E. A. (2007). *Understanding motor skills in children with dyspraxia, ADHD, autism, and other learning disabilities: A guide to improving coordination*. Jessica Kingsley Publishers. Publishers.
- Lang, R., O'Reilly, M., Healy, O., Rispoli, M., Lydon, H., Streusand, W., ... & Giesbers, S. (2012). Sensory integration therapy for autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1004-1018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.01.006>
- Leonard, H.C., et al. (2015). Motor skills in children aged 7–10 years, diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(10), 3139-3149. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1421-8>
- Libertus, K., Sheperd, K. A., Ross, S. W., & Landa, R. J. (2014). Limited fine motor and grasping

- skills in 6-month-old infants at high risk for autism. *Child development*, 85(6), 2218–2231. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.12262>
- Lloyd, M., MacDonald, M., & Lord, C. (2013). Motor skills of toddlers with autism spectrum disorders. *Autism*, 17(2), 133–146. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362361311402230>
- MacDonald, M., Lord, C., and Ulrich, D. A. (2014): Motor skills and calibrated autism severity in young children with autism spectrum disorder. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31, 95–105. DOI: <https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0068>
- Makrygianni, M. K., & Reed, P. (2010). A meta-analytic review of the effectiveness of behavioural early intervention programs for children with autistic spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 577–593. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.01.014>
- Mező Katalin (2023). Az integráltan nevelt autizmus spektrum zavarral élő gyermekek óvodai ellátása In: Benda, Luca (szerk.) *Egyéni fejlesztés, személyre szabott nevelés*. B 79. Budapest, Magyarország : Raabe Klett Kiadó. 1–34.
- Miller, H. L., Licari, M. K., Bhat, A., Aziz-Zadeh, L. S., Van Damme, T., Fears, N. E. & Tamplin, P. M. (2024). Motor problems in autism: Co-occurrence or feature?. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 66(1), 16–22. DOI: <https://doi.org/10.1111/dmcn.15674>
- Müller Anetta, Židek Péter és Lengyel Attila (2024): Az akadálypályás mozgásfejlesztés szerepe és jelentősége az autizmus spektrum zavarral élő gyermekek esetében. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 10(1), 63–74. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2024.1.63>
- Pálfi, S.; Rákó E.; Varga Nagy, A. & Teszenyi, E. (2020): Children's rights in Hungary in early childhood education and care In: J. Murray; B. Blue Swadener; K. Smith (szerk.) *The-Routledge-International-Handbook-of-Young-Childrens-Rights*. London, Egyesült Királyság / Anglia : Routledge of Taylor and Francis. 354–365.
- Pusponogoro, H. D., Efar, P., Soebadi, A., Firmansyah, A., Chen, H. J., & Hung, K. L. (2016). Gross motor profile and its association with socialization skills in children with autism spectrum disorders. *Pediatrics & Neonatology*, 57(6), 501–507. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pedneo.2016.02.004>
- Ribeiro, M. F., Barreto, J. B. M., & Sousa-Gomes, V. (2022). Early intervention in autism spectrum disorder: An integrative literature review. *European Psychologist*, 27(4), 338. DOI: <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000475>
- Rutter, M. (2006). Autism: its recognition, early diagnosis, and service implications. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(2), S54–S58. DOI: <https://doi.org/10.1097/00004703-200604002-00002>
- Schurink, J., Hartman, E., Scherder, E. J. A., Houwen, S., & Visscher, C. (2012). Relationship between motor and executive functioning in children with pervasive developmental disorder not otherwise specified. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(2), 726–732. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.10.01>
- Strain, P. S., Schwartz, I. S., & Barton, E. E. (2011). Providing interventions for young children with autism spectrum disorders: What we still need to accomplish. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 321–332. DOI: <https://doi.org/10.1177/1053815111429970>
- Teitelbaum P, Teitelbaum O, Nye J, et al. (1998) Movement analysis in infancy may be useful for early diagnosis of autism. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 95(23): 13982–13987. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.95.23.13982>
- Todd, T. (2012). Teaching motor skills to individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(8), 32–48. DOI: <https://doi.org/10.1080/07303084.2012.10598827>
- Vargáné Nagy Anikó, Pálfi Sándor (2021). Gyermei jogok és szükségletek az alapprogram

tükrében. *Óvodai Nevelés*, 74(5), 13-15.
Wu, Y. T., Tsao, C. H., Huang, H. C., Yang, T. A.,
& Li, Y. J. (2021). Relationship between motor
skills and language abilities in children with

autism spectrum disorder. *Physical therapy*,
101(5), pzab033.

DOI: <https://doi.org/10.1093/ptj/pzab033>

AZ OVI-SPORT PROGRAM PILOT VIZSGÁLATA NÉHÁNY DEBRECENI ÓVODÁBAN

Szerzők:

Szabó Éva¹
(Magyarország)

Rábai Dávid (PhD)²

Debreceni Egyetem (Magyarország)

Lektorok:

Laoues-Czimbalmos Nóra (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Fintor Gábor (PhD)

Debreceni Egyetem (Magyarország)

Szabó Éva és Rábai Dávid (2024): Az Ovi-Sport Program pilot vizsgálata néhány debreceni óvodában. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 10. (4), 95-110.

DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2024.4.95>

Absztrakt

Jelen tanulmány célja, hogy egyrészt bemutassa az Ovi-Sport Program kialakulását, lényegét és legfontosabb elemeit, másrészt egy empirikus alapú, pilot jellegű kérdőíves vizsgálat segítségével felmérje néhány debreceni óvoda óvodapedagógusának (n=52) véleményét a Programról. Cél, hogy a megkérdezett óvodapedagógusok válaszainak segítségével rámutassunk azokra a pontokra, amelyekben megmutatkozik a Program erősségeire és hiányosságaira. A kutatás kérdései arra irányultak, hogy megismerjük, hogy a megkérdezettek milyen céllal használják a gyakorlatban az Ovi-Sport pályát, módszertanilag felkészültek-e az Ovi-Sport Program széleskörű megvalósításához, valamint miket látnak a legfőbb erősségeknek és gyengeségeknek a Program működését illetően. Az eredményeket alapján elmondható, hogy az óvodapedagógusok összességében pozitívnak ítélik meg az Ovi-Sport Program meglétét. A megkérdezettek a pozitív visszaigazolások mellett azokra a pontokra is rámutattak, amelyeket további átgondolásra, fejlesztésre javasolnak például, hogy a Programban rendelkezésre álló módszertani segédletek nem elégségesek, azok mindenképpen bővítésre, átdolgozásra szorulnak. Mindemellett a megkérdezett pedagógusok igényelnék a további szakmai továbbképzéseket és külső szakemberek bevonását, segítségét.

Kulcsszavak: Ovi-Sport Program, óvodapedagógusok, kérdőíves lekérdezés, pilot

Diszciplína: neveléstudomány

Abstract

A PILOT STUDY OF OVI-SPORT PROGRAM IN SOME KINDERGARTENS IN DEBRECEN

The aim of this study is twofold: first, to present the development, essence, and key elements of the Ovi-Sport Program, and second, to assess, through an empirical pilot questionnaire survey, the opinions of preschool teachers (n=52) from several preschools in Debrecen regarding the Program. The goal is to identify, based on the responses of the surveyed preschool teachers, the strengths and weaknesses of the

¹ Szabó Éva (Magyarország). E-mail cím: vhychusch@gmail.com

² Rábai Dávid (PhD), Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar. E-mail cím: rabai.david@ped.unideb.hu. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9180-8325>

Program. The research questions aimed to explore the following: the practical purposes for which the respondents use the Ovi-Sport track, whether they are methodologically prepared for the widespread implementation of the Ovi-Sport Program, and what they perceive as the main strengths and weaknesses of the Program's operation. Based on the results, it can be stated that preschool teachers generally have a positive evaluation of the existence of the Ovi-Sport Program. In addition to positive feedback, the respondents pointed out areas that they suggest require further consideration and development, such as the insufficiency of the methodological materials available in the Program, which need to be expanded and revised. Furthermore, the surveyed teachers expressed the need for additional professional training and the involvement of external experts to provide assistance.

Keywords: Ovi-Sport Program, kindergarten teachers, questionnaire survey, pilot

Disciplines: pedagogy, kindergarten pedagogy

„Nagy lépés kis cipőben”: az idézet az Ovi-Sport Program mottójaként jelenik meg, mely néhány szóban előrevetíti a Program jelentőségét, lehetőségeit, gyermekiségét, játékosságát, természetességét és örömteli élményforrását. Maga a Program 2011. évi indulása óta több mint 500 óvodában van jelen, a kezdeményezés alapjául szolgáló Ovi-Sport Pálya 2018-ban Magyar Termék Nagydíjat kapott (Net1). Az Ovi-Sport Alapítvány által leírt számok mutatják (Net1), hogy az óvodai intézmények részéről van igény a Programra, gyermekek ezrei mozoghatnak szabad levegőn, biztonságos környezetben, képzett óvodapedagógusok felügyelete mellett. Az intézmények és a családok közti kapcsolat egy új dimenzióját nyitja meg a Program az egészséges életmódra nevelés szellemében mind a gyermekek részére szervezett mozgás alkalmak, mind a közös családi események által. Az indulás óta eltelt több mint tíz év alatt számos tapasztalattal, megvalósított módszertani gyakorlattal lettek gazdagabbak a résztvevő óvodák, melyeket a mindennapokba építenek be pedagógiai programjaikkal összhangban.

Mozgás helye az óvodában az Alapprogram és a kutatások tükrében

A gyermekek az óvodában találkoznak először a mozgás szervezett formájával, különböző környe-

zetből érkeznek eltérő mozgásműveltségi szinttel. Mozgásműveltségnek lehet nevezni azokat a mozgásismereteket, amelyeket a gyermekek jártasság és készség szinten elsajátítottak (Sáringerné, 2015; Wolf, 2022). Hamar (2016) szerint a mozgás hatással van az egészséges életmód kialakulására, az önismeret fejlődésére, valamint a szociális kapcsolatok, az empátia, az értékítélet és a döntésképesség alakulására. Nonis (2005) elgondolásában a gyermekek sportolásban való részvétele fejleszti az egész életen át tartó különféle készségeket a fizikai (az egészséges életmódhoz való pozitív hozzáállás), kognitív, érzelmi és szociális területeken. Orbán-Sebestyén és tsai (2018) mindehhez hozzáteszik még, hogy mivel a mai gyermekek gyakran idegenkednek a rendszeres sportolástól, ezért is lenne szükséges megismertetni őket a saját testük működésével, valamint a koordinációs és kondicionális képességeik fejlesztésével. A koordinációs és kondicionális területek fejlesztése mellett óvodáskorban a fizikai aktivitás által nagyban fejlődik a gyermekek motoros készség szintje is (Temple et al., 2014).

Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja szerint az óvodai nevelés fő feladata az óvodáskorú gyermekek testi és lelki szükségleteinek kielégítése (Net2), ezért az óvodai intézményeknek nagy hangsúlyt kell fektetniük a gyermekek mozgásigényének

fejlesztésére. A szabadmozgást kiegészíthetik a szervezett keretek közötti néhány perces mindennapos mozgás és tevékenységek alkalmi, megfelelő időjárási körülmények esetén szabad levegőn preferálva azokat. Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogram óvodai nevelésre vonatkozó feladatai között kerül kifejtésre az egészséges életmódra nevelés támogatása, mely többek között a gyermekek mozgásigényének kielégítésével és a testi fejlődés feltételeinek támogatásával valósulhat meg (Net2). Az óvodapedagógusok módszertani szabadsága lehetővé teszi, hogy a pedagógiai programmal összhangban a gyermekismeretre alapozva, az óvodai intézmény lehetőségeit és a gyermekek érdeklődését figyelembe véve ezt a nevelési feladatot változtatatosan megvalósítsa.

A mozgás a mindennapi óvodai élet szerves részévé vált, minden tevékenységben megjelenik játékos formában (Gaál, 2019). A mozgás tevékenységek szervezéséhez az óvodapedagógus felkészültségén túl szükséges a biztonságos tér kijelölése, ami történhet tornateremben vagy tornaszobában, ezek hiányában csoportszobákban átrendezéssel, illetve az időjárási viszonyok figyelembevételével a szabadban is. A mozgás tevékenységek gyakori szabad levegőn történő megvalósítása az immunrendszer fejlődését és a változó körülményekhez való alkalmazkodást segíti elő. Az óvodáskor egy intenzív fejlődési szakasz, az addig megtanult természetes mozgásformák (mint pl. a járás, mászás, ugrás, futás, szökkenés, dobás, gurulás) tökéletesedése, illetve azok kombinációinak megjelenése lesz jellemző az óvodás korosztályok számára (Gaál, 2019). Farmosi (1990) a mozgásfejlődés három irányát írja le: egyrészt javul a teljesítmény, másodrészt a mozgás végrehajtásának minősége, harmadrészt ugrásszerűen fejlődik a koordinációs képesség. A gyermeki szervezetnek folyamatos mozgással megnövekedett oxigén felhasználása van, ami támogatja az agy vérkeringését, ezzel elősegítve az idegrendszer fejlődését (Apor, 1998). Az óvodás gyermek életében a sport elsősorban ismerkedést jelent,

hiszen ezen a szinten találkozik először a sportot körülvevő környezettel, eszközökkel és szabályokkal. A gyermekek gondolkodására ebben a korban leginkább az egocentrikus látásmód jellemző, mely szerint csak ők vannak a középpontban, így a saját szemszögükből látják a világot. Ez a gondolkodás gyakran a játékszabályok alkalmazásánál figyelhető meg, legtöbbször ugyanis saját nézőpontjukból ítélik meg egy-egy esetet igazságosnak vagy igazságtalannak (Gyömbér, Kovács és Ruzits, 2016). Az együtt mozgás örömeinek átélésével, a társakhoz való alkalmazkodással vagy a társak biztatásával azonban már nem csak az egyén, hanem a csapat érdekei is fontossá válnak. Ezen tapasztalások által fejlődik a gyermekek személyisége, egyúttal így válnak egy közösség tagjává megtanulva alkalmazkodni másokhoz. A különösen érzékeny óvodás korosztálynál a szakirodalom nem ajánlja az egyoldalú terhelést, de megjegyzi, hogy a gyermekek edzésen való terhelhetősége sokkal magasabb, mint a felnőtteké. Edzésnek nevezzük azokat a rendszeres, célzott fizikai terheléseket, melyek hatására a szervezet megerősödik, fejlődik (Vannai, 2019). Az óvodapedagógus leginkább úgy tudja támogatni a sokoldalú mozgásfejlesztést, ha tudatosan felépített, a gyermekek fejlettségi szintjének megfelelő mozgástervezetet alakít ki. A legtöbb sportszakosztály kisiskolás kortól várja a gyermekek jelentkezését, de néhány már az iskolába készül 6 éves gyermekeknek is lehetőséget ad. Ebből tükröződik, hogy az óvodás korosztály a felfedezés, az ismerkedés időszaka, melynek a család és az óvoda a legfontosabb közege. Az óvodában a minél több tapasztalat általi élményszerzés, a pozitív érzések átélése segíti a gyermekeket abban, hogy később motivációjukat megtartva aktív életet éljenek. Vannai (2019) eredményei rámutatnak arra, hogy amennyi mozgást a gyermekek önállóan végeznek az sem az elvárt mozgásfejlődés eléréséhez, sem az egészségmegőrzéshez nem elegendő. Müller és tsai (2019) konkrét adatai erre csak ráerősítenek, hiszen a kutatásában résztvevő gyermekek 21%-a nem

végez semmilyen testmozgást, 35 %-uk hetente egyszer és csupán 19%-uk mozog hetente háromnál több alkalommal. A szakirodalomban megfigalmazottak arra mutatnak rá, hogy szükséges lenne az óvodáskorúak szisztematikus motiválása a mozgás irányába, amelyben nagy segítség lehet az Ovi-Sport Program.

Az óvodai mozgás témakörében maradva izgalmas kérdésként jelentkezik, hogy vajon milyen tényezők befolyásolják egy-egy gyermek mozgásfejlődését, melyek azok a faktorok, amelyekre különös hangsúlyt kellene fektetni. A következőkben erre keressük a válaszokat.

Az óvodáskorú gyermek mozgásfejlődését befolyásoló tényezők

A mozgás teljes személyiséget formáló tevékenysége az óvodás gyermeknek, hiszen annak segítségével fedezi fel a környezetét, általa szerez tapasztalatokat a világról. Az óvoda környezetét annyira kell ingergazdaggá alakítani, hogy az a gyermekek fejlődését szolgálja (Vakil, Freeman és Swim, 2003; Manera, 2022), emellett az óvodai környezeti tényezők jelentősen befolyásolhatják a gyermekek fizikai aktivitását és fizikai fittségét (Huang, Luo és Chen, 2022). Carl Rogers pszichológus szerint a személyiség leginkább ott képes fejlődni, ahol bizalmas, szeretetteljes légkör van (Budainé, 2016). Pálfi (2002) szerint mivel az óvodáskorú gyermek napjának jelentős részét intézményben tölti, ezért az óvoda helyiségeinek alkalmasnak kell lennie egy játékközpontú, gyermekcentrikus környezet kialakításához. A játéktámogató tevékenység által egy folyamatosan megújuló, izgalmas tér hozható létre, újabb és újabb alapot adva az alakuló játékkonceptiókhoz és a mozgáshoz. A folyamatos változások által a gyermekek több érzékszervüket is használják, az egymáshoz való alkalmazkodással és a tudatos pedagógiai tervezéssel pedig a nevelő hatás is elérhető. Az óvodapedagógus tudatos, gyermekközpontú szemlélete szükséges a megfelelő légkör megteremtéséhez, ezáltal a gyermekek szükség-

leteihez igazodva, a változásokra reagálva kellene megtartani az egyensúlyt. Ez azért is lenne életően fontos, mert a gyermekek mozgásszegény életmódja és annak későbbi lehetséges egészségügyi kockázatai nemcsak Magyarországon, hanem Európában is kihívások elé állítják a kutatókat. Ide vonatkozóan érdekes összefüggéseket tár fel egy kutatás, mely az egészséges életmód népszerűsítésére kifejlesztett ToyBox program hatékonyságát vizsgálta. A vizsgálat hat ország (Belgium, Németország, Görögország, Lengyelország, Bulgária és Spanyolország) részvételével 24 héten keresztül 309 óvodában és 7056 gyermek bevonásával ment végbe (Latomme és tsai, 2017). A résztvevők lépésszámlálót viseltek, a cél a lépésszámnövekedés elősegítése volt, az eredmények alapján pedig azokon a helyeken következett be lépésszámnövekedés – a résztvevő országok különböző kulturális értékeitől függetlenül –, ahol a program fejlesztésében a szereplők is részt vettek, illetve ahol az óvodapedagógusok azonosulni tudtak a céllal és tudatosan követték a ToyBox programot. Ki kell még emelni továbbá, hogy a ToyBox Program több szinten támogatta az olyan pozitív változások elindulását, mint a táplálkozás és vízfogyasztás, az aktív életmód, illetve az óvodapedagógusok és a szülők szerves bevonódását is (Latomme és tsai, 2017).

Az előbb ismertetett kutatásból látható, hogy az együttes fellépésnek, a közös szülő-pedagógus összefogásnak lehet a leglátványosabb eredménye a mozgásra való aktivizálódás tekintetében, hiszen elsősorban ott jelentkeztek pozitív változások, ahol az óvodapedagógusok és a szülők azonosulni tudtak a programmal. Az óvodapedagógus gyermekekkel való kapcsolatának minősége a bizalmon alapul, annak kiépülése lehet a kulcs bármilyen jellegű együttműködéshez (Budainé, 2016). Az óvoda keretein belül az óvodapedagógussal együtt végzett közös mozgások magabiztossággal töltik el a gyermekeket és örömmel teszik próbára magukat számukra eddig ismeretlen mozgáshelyzetekben is. Az óvodapedagógus biztat, nevel, támogat,

ugyanakkor keretet és tudatosan szervezett formát ad a tevékenységnek. Ehhez szükséges, hogy ismerje a gyermekek képességeit, folyamatosan kísérje figyelemmel fejlődésüket, segítse elő azok kibontakozását (Budainé, 2016). Fontos, hogy az óvodapedagógus legyen elkötelezett az egészséges életmód és mozgás iránt, megjelenésében és tetteiben is tükröződni kell az értékrendnek. Ehhez kapcsolódóan Ozturk (2016) óvodapedagógusok szabadidőeltöltésről megkérdező kutatásában többek között azt az eredményt kapta, hogy a kedvelt szabadidős tevékenységük a sportolás, amelyet a mindennapi pedagógusi munkájukba is át tudnak ültetni.

Az óvodapedagógusok mellett az elsődleges szinten, a családban szintén rendkívül fontos lenne, hogy a gyermekek pozitív példákkal találkozzanak. Erre a szakirodalom is tesz utalást, melyben olvashatjuk, hogy az anya-gyermek bizalmi kapcsolata meghatározó motivációs tényezőként van jelen a sportokhoz való hozzáálláshoz (Gyömbér és tsai, 2016), emellett a szülők befolyása a gyermek sportágválasztására is döntő hatással van (Mikulán, 2009; Rábai, 2024). A szakirodalom elismeri a családi nevelés hatásának jelentőségét és felelősségét, erre támaszkodva lehet az óvoda és a család kapcsolatát új alapokra helyezve, egy kölcsönösen támogató formává alakítani az együttműködést. Ennek különböző formái valósulhatnak meg a gyakorlatban, mint pl. a közös családi alkalmak, beszélgetések és/vagy kirándulások. Az óvodai intézmények által szervezett rendezvények a szülők és gyermekek számára is élményforrássá válhatnak, az óvoda a gyermekeken keresztül hatással lehet a szülői hozzáállásra, formálhatja a szemléletet. Ez mind a gyermek, mind a szülők érdekét szolgálhatja egy egészségtudatosabb, aktív életet támogató perspektíva kialakításában. Uvacsek (2009) kutatásában a felnőttek sportolási szokásait vizsgálva azt kapta eredményül, hogy az általa megkérdezett nők 81,2%-a, a férfiak 66,8%-a semmilyen sportot nem végez, és a résztvevők 74%-a gyerekként sem sportolt. Feltételezhető ezekből a számokból, hogy akik

nem sportoltak, nem is érzik át a sport és mozgás adta örömet és hasznát, így kevesebb valószínűséggel lesz fontos számukra, hogy megismertessék azt a gyermekeikkel.

Uvacsek (2009) szerint amennyiben a szülő nem érdeklődik gyermeke sporttevékenysége iránt, akkor a fiatal motivációja könnyen alábbhagyhat. Caroli et al. (2011) kutatásában három ország óvodáskorú gyermekeinek és azok szüleinek sportolási szokásait mérte fel, amelyben összességében a dán gyermekek bizonyultak a legaktívabbnak. A szerzők tanulmányukban szintén hangsúlyozzák a szülők gyermekeik sportolási aktivitására vonatkozó elengedhetetlen szerepét, amely csak erősíti az előzőekben leírtakat. A gyermekeknek a szülők jelentik az elsődleges bizalmi kapcsolatot, ők adják számukra a mintát és a védőhálót, őket utánozzák, felnéznek rájuk. Ezért is lenne elengedhetetlen, hogy a mozgás kapcsán pozitív példát mutassanak a gyermekek számára, így a mozgás szervessé válhatna a kora gyermekkori és későbbi életüknek is.

Az Ovi-Sport Program bemutatása

Az Aranycsapat korábbi játékosa, Buzánszky Jenő ismerte fel az óvodás korosztály szervezett mozgására vonatkozó hiányosságokat, így ennek orvoslására 2011-ben alapította meg az Ovi-Sport Közhasznú Alapítványt. A szakmai program globális lényege, hogy az óvodapedagógusok egy kellően átfogó tájékoztatást kaphassanak az óvodáskorúak személyiség-, mozgás- és képességfejlesztés anyagáról, szem előtt tartva a sportágspecifikus-ságot és a holisztikus szemléletmódot (Orbán-Sebestyén és tsai, 2018). A Program kezdetben a Magyar Labdarúgó Szövetség égiszén belül működött, majd később egyre több sportág szövetségeivel alakult szorosabb szakmai együttműködés. Manapság az Ovi-Sport Program egy-egy intézményben pályázatok útján, a pályázó önrészeivel és a TAO támogatásával tud megvalósulni. A Program egy Ovi-Sport Pályát kínál eszközökkel, valamint

szakmai továbbképzést és módszertani segédletet nyújt az intézményekben dolgozó óvodapedagógusoknak. Az elmúlt tíz évben rendkívül dinamikus fejlődés mutatkozott, hiszen több, mint 500 pálya került átadásra, 3900 óvodapedagógus továbbképzése valósult meg és közel 54000 gyermeket ért el a Program (Net1). Az Ovi-Sport legfontosabb célja, hogy az óvodáskorú gyermekek mindennapos mozgása szabad levegőn, biztonságos körülmények között valósulhasson meg és az egészséges életre való neveléshez utat mutasson. A játékos mozgásgyakorlások során a gyermekek megismerkedhetnek a labdás sportok alapjaival, tapasztalatokat szerezhetnek róluk, emellett megteremthetik a sporthoz való korai kötődés kialakulásának lehetőségét (Orbán-Sebestyén és tsai, 2018).

Az Ovi-Sport Program esszenciája a komplexitásban rejlik, igyekszik minden feltételt biztosítani a mozogni vágyó 3-7 éves gyermekek mozgásigényének kielégítéséhez egyéni fejlettségi szinttől függetlenül. Egyik legfontosabb eleme a Programnak az Ovi-Sport Pálya, ami magyar fejlesztésű, 6x12 méter alapterületű, műfűvel borított, acél szerkezetes, árnyékolóval, védőhálóval ellátott, több csapatsport jelzésével felfestett, TÜV engedéllyel rendelkező, könnyen összeszerelhető építmény. A Pályához tartozik 2 darab kapu a labdarúgáshoz, palánkok a kosárlabdázáshoz, háló a teniszhez és egy hosszanti háló a zsinórlabdázáshoz (Net1). A Program szakmai megalapozottságát támasztja alá az a kiadványsorozat, mely az óvodapedagógusok nevelő munkáját hivatott segíteni az egymásra épülő mozgásanyaggal és mintafoglalkozások leírásával. A szakmai továbbképzés alkalmával a röplabda, a kosárlabda, a tenisz, a labdarúgás és a tollaslabda sportágak alapjaival ismerkedhetnek meg az óvodapedagógusok, akik így információkat szerezhetnek a sportágakról, a szükséges eszközökről, korosztályi ajánlásról és a sportágalapozásról. A képzést az Ovi-Sport Programhoz készült kézikönyvek támogatják, melyek a Pálya adottságaihoz és eszközkészletéhez igazodnak az óvodás korosztály

fejlettségi szintjére alapozva (Orbán-Sebestyén és tsai, 2018), a következőkben ezen köteteket mutatjuk be kicsit részletesebben.

Az első ilyen kiadvány, az OVI-RÖPI Szabados István és Ludvig Zsolt hiánypótló műveként íródott közérthető formában, logikusan felépített mozgásfejlesztő anyaggal (Szabados, 2018). A Magyar Röplabda Szövetség 2016-ban csatlakozott az Ovi-Sport Programhoz, a népszerűsítés érdekében a résztvevő óvodák között versenyeket is hirdettek, melyeken rendszerint több száz gyermek vett részt. A kiadvány szakmai értékét növeli a feladatsorok részletes leírása, amelyet képekkel is illusztráltak. A bemelegítés, a labdás ügyességfejlesztő feladatok és játékaikajánlások után két mintafoglalkozás is elérhető a könyvben. Ezek mind az óvodapedagógus munkáját segítik annak érdekében, hogy biztonságos keretek között és a játékoságot fő irányvonalként mindig szem előtt tartva professzionálisan tudjon a gyermekek mozgásfejlődéséhez hozzájárulni.

A következő kötet az Óvodáskorú gyermekek mozgásfejlesztése címet kapta, melynek előszavát maga Buzánszky Jenő, az Ovi-Sport Közhasznú Alapítvány alapítója írta (Hegedüs, Király és Hegedüs, 2015). A kézikönyv a labdarúgás sportágalapozására és az óvodáskorú gyermekek mozgásfejlődésének megértésére fókuszál. Az írás kiemeli, hogy az intenzív óvodáskori fejlődési szakaszban a mozgásban lemaradt gyermekek számára lehetőség van a hiánypótlásra, a kiemelkedő teljesítményt nyújtó gyermekek részére pedig a gyakorlásra. Az óvodáskorra jellemző mozgások megfigyelése alapot ad az egyéni szintek megállapításához és a folyamatos nyomon követéséhez. Az óvodás labdarúgás legfontosabb eszköze a gumilabda, ami hasonló a bőrlabdához mind méretben, mind súlyban, mégis kevésbé sérülésveszélyes. A koordinációs játékokhoz további eszközöket biztosít a Program, mint pl. koordinációs létra, bóják, gátak, karikák, szivacslabdák. Ezek az eszközök más sportágak alapozásához, valamint egyéni fejlettségi szinthez

igazítható gyakorlatsorokhoz is megfelelőek, könnyen mozgathatók, a gyermekek méretéhez igazodó sportszerek. A könyv az utolsó fejezetben az értékeléshez, a fejlődés méréséhez ad útmutatást az egész nevelési évre vonatkozó indikátorokkal, ezáltal lehetőség nyílik egy gyermek óvodába kerülésétől egészen az iskolás évei megkezdéséig a folyamatos megfigyelésre, aminek kiértékelése reflexió az óvodapedagógus, az intézmény, a Program és a szülő felé is (Hegedüs, Király és Hegedüs, 2015).

Egy másik segédanyag a tollaslabdázásba hivatott bevezetni az óvodapedagógusokat, szerzője az a Szűcs Zoltán (2015) tollaslabda edző, aki a sportágban szerzett szakmai tapasztalatait igyekezett megjeleníteni könyvében. A 4-6 éves korosztály számára ajánlja a tollaslabda alapok elsajátítását, de emellett biztat a mozgás örömeinek, a játék ízének a kipróbálására is. A kötet először a tollaslabda eszközöket, majd a sportra jellemző mozdulatokat és azok előkészítő munkáját, fejlesztését írja le. Bőséges játékkínálatával (50 játékos gyűjteménnyel), a hozzátartozó leírásokkal és ábrákkal ismerteti a tollaslabdával fejlesztendő területeket. Ahogyan a szerző fogalmaz, a tollaslabda alakja, az ütők használata már önmagában felkelti a gyermekek érdeklődését, a hozzá kapcsolódó játékok pedig sikerélményt adnak a használóiknak. Korábban jellemzően iskolás kortól kapcsolódtak be ebbe a sportba a gyermekek, a Program által viszont egy új út nyílt meg az óvodai nevelésben is (Szűcs, 2015).

A labdás sportágaknál maradván a kézilabdázás kapcsán is született kézikönyv az óvodapedagógusok számára, amelyet az egykori válogatott játékos, Kozmáné Tóth Tímea Óvodáskori mozgásfejlesztés a kézilabda világában címmel írt meg (Kozmáné, 2017). Kozmáné kötetében (2017) hangsúlyozza a játék kulcsfontosságú szerepét az óvodában, amelyet a teljes módszertanának fókuszába helyezett. A kézilabdában megjelenő mozgásformákról az óvodapedagógusok egy összefoglaló táblázatban olvashatnak, mely ismerteti számukra, hogy az a-

dott korosztályokra levetítve mik a célok és az alap fejlettségi szintek. A kézilabdában nem túlságosan jártas óvodapedagógusok így elsajátíthatják az alapokat az óvodás kézilabdázás sportágában, a mintafoglalkozások tervei pedig mankót jelenthetnek számukra. A játékgyűjtemény ebben a kötetben is külön fejezetet kapott az egyszerűtől egészen a kombináltabbig, így az eltérő fejlettségi szintű gyermekek számára optimális választási lehetőséget kínál (Kozmáné Tóth, 2017).

Orbán-Sebestyén Kata a Teniszoktatás és mozgásfejlesztés óvodásoknak című kézikönyv (2016) szerzője, akiről még azt érdemes tudni, hogy a Magyar Tenisz Szövetség Iskolatenisz Programjának létrehozója és közel húsz éve gyermekek teniszoktatásával foglalkozik. Kötetében hangsúlyozza: a legszerencsésebb az lenne, ha az óvodapedagógusok rendelkeznének teniszben való jártassággal, de anélkül is képesek lehetnek az óvodások teniszsel kapcsolatos fejlesztésére. Az írás a teniszben előforduló mozgásformák bemutatásával indít, majd egy terjedelmes rész foglalkozik a játékos feladatokkal, amelyek helyes kivitelezésére ábrák segítik a használókat (Orbán-Sebestyén, 2016).

A módszertani sorozat utolsó, speciális kötete a Mozgásos tevékenységek összetett képességfejlesztő hatása inkluzív óvodáskorú közösségben címet viseli, melyet Sáringerné (2015) írt a Program számára. A kézikönyv elsősorban ahhoz ad módszertani ajánlást, hogy hogyan fejlesszék az óvodapedagógusok a sajátos nevelési igényű gyermekeket és miképpen tegyék számukra is játékosá, élménygazdaggá a tevékenységeket. A könyv felépítésében jelentős szerepet kap az elméleti alapok tisztázása és az ok-okozati összefüggések feltárása. Érdekesség, hogy az ide tartozó játéktár kevésbé részletes, mint ahogyan a sorozat többi kötetében tapasztalható. Ettől függetlenül iránymutatásként hasznos a kiadvány, az óvodapedagógusok fontos információkat gyűjthetnek arról, hogy a mozgás által az eltérő nevelési igényű gyermekek fejlesztése, csoportba

integrálása miképpen valósulhat meg az óvodai intézményen belül (Sáringerné, 2015).

Összefoglalva óvodás korosztály szisztematikus mozgásfejlődésének támogatása az egészséges, aktívan sportoló felnőttkor alapjaként szolgálhat. Az óvodai intézményekben megvalósuló tervezett, módszertanilag megalapozott, egyéni bánásmódra épülő pedagógiai munka elősegíti az egészséges fejlődést kiegészülve a családi neveléssel. Az Ovi-Sport Program kiadványaiban rejlő elemek megismerése megfelelő alapot adhat az óvodapedagógusoknak a foglalkozások megvalósításához. A kérdés csupán az, hogy ezt hogyan látják a Programot alkalmazó pedagógusok, a kutatásunkban erre is keressük a választ, melynek eredményeit a következőkben fogjuk ismertetni.

Módszer

Jelen tanulmány kvantitatív vizsgálatként a kérdőíves lekérdezés módszerét alkalmaztuk, amely személyes adatfelvétellel és rögzítéssel valósult meg (Boncz, 2015). A vizsgálatban szereplő óvodapedagógusok lekérdezése az óvodák intézményvezetőinek engedélyével ment végbe, a kutatásban való részvétel önkéntes és anonim volt. A kérdőív többségében zárt és félig zárt kérdéseket tartalmazott, de a nyitott kérdések esetén lehetőség nyílt az Ovi-Sport Programmal kapcsolatos egyéni tapasztalatok, vélemények kifejtésére. Az összesen 23 kérdésből álló kérdőív – a szociodemográfiai kérdéseket követően – az óvodapedagógusok mozgáshoz való viszonyát, az óvodai tevékenység-szervezés megvalósulását és az Ovi-Sport Programra vonatkozó véleményét tárta fel. A kitöltött kérdőívek egységesen egy Excel táblázatba kerültek rögzítésre, majd elemzésre. A kutatást megelőzően két hipotézist fogalmaztunk meg: 1) Az Ovi-Sport Program bevezetését követően a pedagógusok között nőtt a mozgás tevékenységek szervezésének gyakorisága az Ovi-Sport Pályákon. 2) Az Ovi-Sport Program által kitűzött célok eléréséhez az

óvodapedagógusok számára kidolgozott módszertani kiadványok és szakemberek meglete nem elégséges.

Minta

Az empirikus kutatás során öt debreceni óvoda (Pósa Utcai Óvoda, Margit Téri Óvoda, Debreceni Százszorszép Utcai Óvoda, Mese kert Óvoda és Kemény Zsigmond Utcai Óvoda) óvodapedagógusai (N=52) töltötték ki a kérdőívet. A megkérdezett óvodapedagógusok életkor szerinti elosztását figyelembe véve kiegyenlített a minta, ám az óvodák közötti megoszlást tekintve érzékelhetők az intézmények közti eltolódások: a Zsigmond Utcai Óvoda és Debreceni Százszorszép Utcai óvodában a 21-30 és a 31-40 év körüliek aránya is magasabb a három további vizsgált óvodához képest.

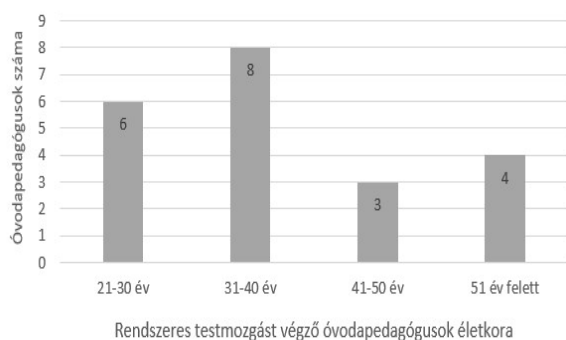
Az életkori eloszlás mellett az óvodapedagógusok pályán eltöltött éveinek számát fókuszba helyezve 42%-uk (22 fő) 10 évnél kevesebb ideje dolgozik pedagógusként. A minta nemek szerinti arányát tekintve a megkérdezettek között egyetlen férfi (N=1) óvodapedagógus adott választ.

Eredmények

Elsők között az óvodapedagógusok életkorával és mozgási gyakoriságával való összefüggését vizsgáltuk, amit az alábbi ábrán szemléltettünk (1. ábra). A szakirodalom alapján egy program akkor tud sikeresen működni, ha annak minden résztvevője magának érzi a célokat és azonosulni is tud velük (Latomme és tsai, 2017), így feltételezhetjük, hogy az általunk megkérdezettek szintén rendszeresen mozognak.

Jelen esetben a rendszeres testmozgás alatt a naponta és a hetente többször válaszok értendők, amelyet az óvodapedagógusok 40 %-a (21 fő) jelölt meg, ezzel szemben közel azonos arányban a megkérdezettek 37 %-a (19 fő) egyáltalán nem vagy csak havi 1-2 alkalommal sportol.

1. ábra: Rendszeres testmozgást végző óvodapedagógusok aránya a kutatásban az életkorukkal összefüggésben (N=21, forrás: szerzők)



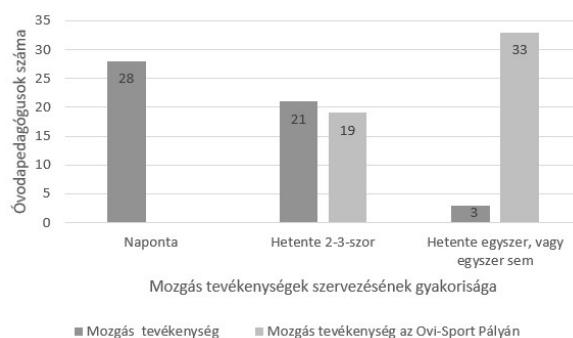
A rendszeres testmozgást végző óvodapedagógusok életkor szerinti eloszlását tekintve látható, hogy a megkérdezettek több mint kétharmad része a 21-30 és a 31-40 éves korosztályhoz tartozik, ezzel szemben a legkevesebben (14%) a 41-50 éves korosztályban végeznek rendszeresen testmozgást. Ide vonatkozóan Pósa (2023) tanulmányában leírja, hogy az óvodapedagógusok között gyakoriak a mozgásszervi megbetegedések a munkakörből adódó kényelmetlen testhelyzeteknek, a hosszantartó törzshajlítástoknak, valamint a nem túl aktív életmódnak köszönhetően. Ozturk (2016) szerint mindezen problémák megelőzhetők, ha a pedagógusok elkötelezettek a mozgás iránt és életmódjukba is szervesen beépítik rendszeres a fizikai aktivitást, Budainé (2016) pedig az óvodapedagógussal együtt végzett mozgás gyermekekre gyakorolt hatását emeli ki, amely motivációs tényezőként hathat rájuk. Az imént említett szerzők mindegyike hangsúlyozza az aktív életmód fontosságát és kiemelt szerepét az óvodapedagógusok között, amely állítás az erre vonatkozó válaszok mintaeloszlását tekintve csak felerősödik, különösen az idősebb korosztály fizikai aktivitását tekintve.

Következő kérdésünkben arra voltunk kíváncsiak, hogy hetente milyen gyakran szerveznek

mozgástevékenységet az óvodapedagógusok a vizsgált óvodákban, valamint ezen belül milyen gyakran szerveznek ilyen jellegű foglalkozásokat az Ovi-Sport Pályán.

A 2. ábra kimutatásában látható, hogy a megkérdezettek 54%-a (28 fő) naponta, 40%-uk (21 fő) pedig hetente 2-3 alkalommal szervez bármilyen mozgás tevékenységet. Ezen belül a pedagógusok 37 %-a (19 fő) használja ilyen céllal hetente többször az Ovi-Sport Pályát, viszont a válaszadók zöme, 63%-a (33 fő) csupán hetente egyszer vagy egyszer sem szervez az Ovi-Sport Pályán mozgástevékenységet.

2. ábra: Mozgás tevékenységek szervezésének heti gyakorisága a vizsgált óvodákban (N=52, forrás: szerző)

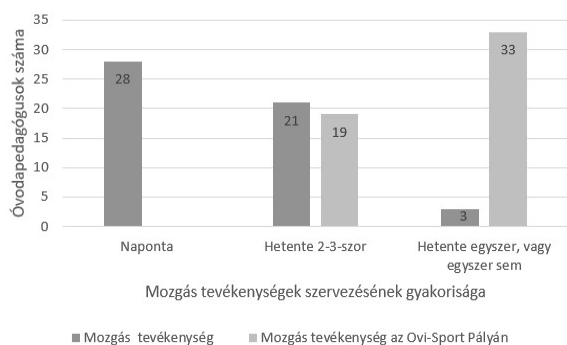


A szakirodalmat olvasva Baloghné (2015) mozgás tevékenységek szervezésével kapcsolatosan végzett kutatásában a résztvevők több, mint 90%-a hetente legalább egy alkalommal mozgás tevékenységet tart az óvodában. Ezen két eredmény ellentmondásának több lehetséges oka is lehet, mint például az eltérő infrastrukturális alapok vagy éppen az egészséges életmód utóbbi években felértékelődő jelentősége. Jelen tanulmány egyik célja, hogy feltárja azokat az okokat, amelyek miatt kevésbé használják mozgás tevékenységek szervezésére az Ovi-Sport Pályákat a pedagógusok, erre tehát az írás további részében keressük a válaszokat.

Ide vonatkozóan megkérdeztük az is a válaszadóktól, hogy vajon gyakrabban szerveznek-e mozgásos tevékenységet azóta, mióta az intézményük rendelkezik Ovi-Sport Pályával. A válaszoló óvodapedagógusok (N=52) 56%-a (29 fő) sokkal gyakrabban vagy gyakrabban szervez mozgás tevékenységet, mióta rendelkezik az intézmény Ovi-Sport Programmal, 44%-uk (23 fő) pedig ugyanannyiszor szervez ilyen tevékenységet, mint a Pálya megléte előtt. Ez az eredmény azért is lényeges, mert láthatóan az Ovi-Sport Program létesítése a vizsgált intézményekben nem okozott negatív tendenciát a mozgások szervezése során, sőt, a megkérdezettek többsége az Ovi-Sport Pálya megléte előtti állapothoz képest többször szervez mozgástevékenységet.

A következő kérdéssel azt szeretnénk volna felmérni, hogy milyen mozgásformákkal veszik igénybe a megkérdezett pedagógusok az Ovi-Sport Pályákat (3.ábra).

3. ábra: Az Ovi-Sport Pálya legnépszerűbb elfoglaltságainak aránya a kutatásban szereplő óvodapedagógusok válaszáda alapján (N=173, forrás: szerző)



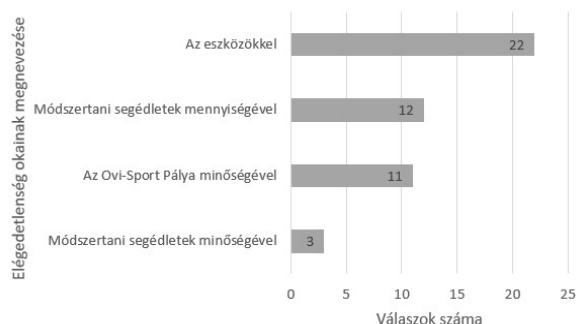
A kérdés több válaszlehetőséget is engedett, így a pedagógusok szabadon jelölhettek az alternatívák közül. A 3. ábra adatai között látható, hogy míg a röplabda és a kosárlabda sportágak kevésbé népszerűek (érdekesség, hogy mindkettő az Ovi-Sport Program sportágai közé tartoznak), addig a legnépszerűbb mozgásformáknak a szabadjáték és a

labdás játékok bizonyultak. Ez az eredmény az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramját böngészve (Net2) nem meglepő, hiszen a dokumentum kiemeli a szabadjáték túlsúlyának érvényesülését és előtérbe hozását, amely tevékenységformát a gyermekek a mindennapok során is rendkívül élveznek. A labdás játékok népszerűsége pedig azért releváns, mert az Ovi-Sport Program változatos eszköztára a gyermekek figyelmét és érdeklődését alaptól felkelti (Net1; Hegedüs, Király és Hegedüs, 2015; Orbán-Sebestyén és tsai, 2018).

Ide vonatkozóan kérdés lehet még, hogy az Ovi-Sport Pályákat használó pedagógusok vajon milyen gyakran forgatják az ezzel kapcsolatosan megjelent kiadványokat, azokat a köteteket, amelyeket már az elméleti részben részletesebben ismertettünk. A kiadványok alapos ismerete nagy segítséget nyújthat abban, hogy az óvodapedagógusok megismerjék és elsajátítsák az Ovi-Sportban megjelenő sportágak alapjait. A válaszok azt mutatják, hogy a megkérdezettek 52%-a (27 fő) csak néha használja a kiadványokat, 11%-uk (6 fő) pedig nem is ismeri a segédleteket. A válaszadók 6 %-a (3 fő) azonban szinte mindig, míg 27 %-uk gyakran (14 fő) veszi kezébe a módszertani füzeteket. Ebből adódóan kérdésünk volt még, hogy mennyire látják hasznosnak a már említett kiadványokat. A válaszadók öt-fokú skálán fejezhették ki véleményüket, amely során 40%-uk (21 fő) nagyon hasznosnak látja a kötetek létrejöttét, 21%-uk (11 fő) hasznosnak, míg a megkérdezettek 38%-a (20 fő) az igen is-nem is kategóriát ikszelte be. Összességében tehát az eredmények azt mutatják, hogy nem minden óvodapedagógus ismeri és/vagy alkalmazza a mindennapok során ezeket a kiadványokat, amelyeknek konkrét okait érdemes lenne még további vizsgálat alá vonni a jövőben.

A következő kérdésben szeretnénk volna megismerni, hogy a válaszadó óvodapedagógusok az Ovi-Sport Program mely részével/részeivel elégedetlenek, az eredményeket a 4. ábrán szemléltettük.

4. ábra: Az Ovi-Sport Programmal való elégedetlenség okai (N=48, forrás: szerző)



Természetesen a válaszadóknak lehetősége nyílt elégedettségük kinyilvánítására is, ezt az óvodapedagógusok 40 %-a (21 fő) meg is tette. Ez az eredmény biztató, hiszen azt mutatja, hogy a megkérdezettek majdnem fele mindennel elégedett, amit a Program kínál. Az elégedetlenebbek (a minta fennmaradó 60 %-a) közül a legtöbben (22 fő) az Ovi-Sport Program eszközkészletét jelölték meg okként, ami azért is érdekes, mert egy-egy pálya létesítésekor a fogadó intézmény komoly mennyiségű és minőségű eszközbázist kap az Alapítványtól (Net1). A módszertani kiadványok mennyiségével a válaszadók 25 %-a (12 fő), míg a minőségével 6%-a (3 fő) elégedetlen. Ez az adat sugallja, hogy a Program által megjelentetett segédletek vélhetően kevésnek bizonyulnak, több szakmai támogatásra lenne szüksége az óvodapedagógusoknak a fejlődéshez és nem kevésbé az Ovi-Sport Program tudatos alkalmazásához. Az Ovi-Sport Pálya minőségével való problémáját a válaszadók 23%-a (11 fő) jelölte, amely vonatkozhat az esetleges rongálódásokra, kopásokra vagy állapotromlásokra is, de ennek konkrét indoklásait jelen kutatásban nem tártuk fel.

A módszertani segédletek kapcsán szerettünk volna érdeklődni az óvodapedagógusoktól, hogy amennyiben lenne rá mód, részt vennének-e egy Ovi-Sporttal kapcsolatos módszertani továbbképzésen. A megkérdezett óvodapedagógusok 61%-a (32 fő) szívesen részt venne, 33%-a (17 fő) talán

részt venne, míg 6%-uk (3 fő) elzárkózott a továbbképzés lehetőségétől. Látható, hogy a minta jelentős része szeretné magát továbbfejleszteni ilyen téren, amennyiben nyílna rá lehetősége, ez is erősíti azt a módszertani tudásra vonatkozó bizonytalanságot, amely érezhetően jelen van a megkérdezettek között. A bizonytalankodók konkrét okait jelen vizsgálat nem hivatott feltárni, viszont egy következő kutatásban érdemes lenne az ezzel kapcsolatos véleményeket is megkérdezni, így képet kaphatnánk a legfőbb elzárkózási indokokról.

Az utolsó kérdésünkben szabad véleményformálásra kértük az óvodapedagógusokat az Ovi-Sport Programról és hozzá tartozó pályáról, amely gondolatokat az 1. táblázat tartalmazza. Az óvodapedagógusok által megírt véleményeket két csoportba (elégedettségre és hiányosságra utaló vélemények, fejlesztési javaslatok) különítettük el, így kerültek itt megjelenítésre.

A táblázatot elemezve a válaszadók többsége pozitív véleményt fogalmazott meg az Ovi-Sport Program és Pálya kapcsán, amelyek között több, pedagógiai szempontból is lényeges pontot kiemeltek, mint pl. a biztonságosságot, a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációját, a tartalmasabb szabadmozgás lehetőségét vagy a sokoldalú mozgásfejlesztést. Az óvodapedagógusok említették még a családi kapcsolatok erősödését is a Program által, amely erősíti a szakirodalom álláspontját a szülők gyermekük sportolására való hatásával kapcsolatosan, miszerint mind a sportágválasztásban, mind pedig a sporthoz való hozzáállásban jelentős szerepük van (Uvacsek, 2009; Mikulán, 2009; Gyömbér és tsai, 2016; Rábai, 2024). A pozitív vélemények mindenképpen erősítik a Program létjogosultságát és hasznát, hiszen láthatóan olyan elemeket hangsúlyoznak ki, amelyek a gyermekek mozgás- és pedagógiai fejlődését nagyban elősegíthetik. A pozitív vélemények mellett azonban vannak negatívabb meglátások is, amelyek azért lehetnek hasznosak, mert így a gyakorló pedagógusok által közölt problémás területekre világíthatnak rá.

1. táblázat: A kutatásban résztvevő óvodapedagógusok véleménye az Ovi-Sport Programról és a hozzá tartozó Pályáról (N=24, forrás: szerző)

Elégedettségre utaló vélemények	Hiányosságra utaló vélemények, fejlesztésre vonatkozó javaslatok
- biztonságos - sokoldalúan fejleszti a mozgást - támogatja az egészséges életmódot - sok gyereket mozgat meg egyszerre - családi napon kedvelt helyszínné válik - teljes mértékben kielégíti a gyermekek mozgásigényét - tartalmasabb szabadmozgásra ad lehetőséget - több tornafelszerelés - erősíti a gyermekek motivációját a mozgásos feladatokhoz - sajátos nevelési igényű gyerekek integrációját teszi lehetővé - szervezett, tervezett, sokoldalú - időjárástól független - jól felépített a Program - egyfajta jutalom a pályán töltött idő a gyermekek részére - kielégíti az igényeket - vonzó a szülőknek beiratkozáskor	- háló és oldalfal hamar tönkremegy - kevés módszertani anyag áll rendelkezésünkre - nincs szakmai továbbképzés - nincs információs portál - eszköztárolási problémák, nincs hely a tárolásra - tornaterem híján gyakran túlterhelt a pályabeosztás - több eszközre van szükség - elvárás a folyamatos karbantartás, felújítás - képzett szakemberek általi továbbképzés igénye - délutáni alkalmak, ahol a szülők és gyerekek közös sportolási lehetősége valósul meg - külső szakember tanácsa

Többen is megfogalmazták a Program utógondozásának szükségességét, a rendszeres karbantartás igényét vagy a használatból eredő meghibásodott eszközök folyamatos karbantartását, javítását. Ez azért is fontos meglátás, mert a biztonságos környezet biztosítása kulcsfontosságú nemcsak az Ovi-Sport Pálya, de bármely mozgásos tevékenység megszervezéséhez (Net1; Budainé, 2016; Orbán-Sebestyén és tsai, 2018; Szabados, 2018; Gaál, 2019). A módszertani segédanyag mennyiségének hiánya ezen kérdéskör kapcsán is előjött: az óvodapedagógusok megfelelő módszertani képzettsége elengedhetetlen az óvodai nevelőmunka során, ami alatt nemcsak az írásos módszertani anyagokat, hanem egy modern, igényekhez igazodó, egymást támogató információs portál megalkotását is értik a

válaszadók. A fejlesztési javaslatok között az óvodapedagógusok igényelnének szakemberek általi továbbképzéseket, szakmai tanácsokat, segítséget. A pályára vonatkozó hiányosságok felsorolása mellett jól láthatóan a szakmai humánerőforrás és támogatás igénye a legégetőbb, amely talán hasznos visszajelzés lehet a Programalkotók számára is. Egy Program akkor tud a leghatékonyabban működni, ha az infrastrukturális tényezők mellett a szakmai bázis is támasz tud lenni szükség esetén, erre a pedagógusok részéről láthatóan meg van az igény. Kérdéses tehát, hogy az Ovi-Sport Program által nyújtott szakmai képzés mennyire elégséges a gyakorlatban dolgozó pedagógusok számára, a véleményekből kiindulva ez legalábbis kétségesnek mutatkozik.

Megvitatás

A kutatási eredmények alapján az óvodapedagógusok összességében pozitívan ítélik meg az Ovi-Sport Programot, ezt igazolja, hogy a megkérdezettek nagyobb százaléka (56%) a Program bevezetését követően többször szervez mozgás tevékenységet, mint azelőtt, illetve zömében a szabadjátékra fektetik a hangsúlyt, amely az Alapprogram (Net2) szellemiségével összhangban van. Ezzel kissé ellentmondásos azonban, hogy a válaszadók 63%-a csupán hetente egyszer vagy egyszer sem szervez az Ovi-Sport Pályán mozgás tevékenységet, tehát bár a mozgás tevékenységek gyakorisága nőtt, ezek mégsem feltétlen az Ovi-Sport Pályán kerülnek alkalmazásra. A pedagógusok több pozitív véleményt is megfogalmaztak a Programmal kapcsolatosan, ezekben javarészt kiemelték azokat a pedagógiai elemeket, amelyek a leginkább szélesítik a módszertani muníciójukat. Többen elégedettek az infrastrukturális háttérrel és kiemelték a Program általi családi összetartás erősítését is, ami szintén lényeges pontja lehet a hatékony együttműködésnek. Vannak azonban olyan területek, amelyeket fejlesztésre, átgondolásra javasolnak a megkérdezettek: ilyen elem például a módszertani kiadványok mennyisége és minősége, valamint a szakemberek bevonása és szakmai segítsége. Problémás zónaként említették még az eszközöket és a karbantartási lehetőségeket.

Az első hipotézisünk a kutatási eredmények alapján részben igazolódott, hiszen bár a Program bevezetését követően az óvodapedagógusok jelentősebb része (56 %-a) gyakrabban szervez mozgás tevékenységet, mint azelőtt, viszont magán az Ovi-Sport Pályán a megkérdezettek csupán 37%-a szervez hetente 2-3 alkalommal mozgásos tevékenységet. Az eredmények tükrében így bár nőtt a mozgásos tevékenységek szervezésére vonatkozó gyakoriság, annak jelentős része mégsem az Ovi-Sport által létesített Pályán kerül megrendezésre.

Második hipotézisünk, miszerint az Ovi-Sport Program által kitűzött célok eléréséhez az óvoda-

pedagógusok számára kidolgozott módszertani kiadványok és szakemberek megléte nem elégséges az eredmények ismeretében igazolódott. Az Ovi-Sport Program szerves alkotóeleme a kidolgozott módszertani csomag, amely kiadványokat a dolgozat elméleti fejezete mutatta be. Ennek ellenére a megkérdezettek 11%-a nem ismeri a kiadványokat, 4%-a pedig szinte soha nem használja őket. Az Ovi-Sport Programmal kapcsolatos kritikai megfigyeléseket felmérő válaszok között az óvodapedagógusok 31%-a a módszertani segédletekkel elégedetlen, amelyből 25%-uk a mennyiséget, 6%-uk pedig a minőséget jelölte meg problémás zónaként. Mindezen eredményekre ráerősítenek a szabad véleménynyilvánításban megfogalmazottak is, ahol szintén említették a módszertani kiadványok hiányát, valamint itt már megjelent a külső szakemberre és a továbbképzésekre való igény is.

A kutatásnak reményeink szerint több gyakorlati következménye is lesz, legfőbb célunk az lenne, hogy a Programalkotók átgondolják főként a hiányosságokra, fejlesztésekre vonatkozó elemeket és azokon esetleg a jövőben változtatásokat eszközöljenek. A legégetőbb problémák egyike a Pályák karbantartására vonatkozó jelzés, amit azért is kellene mihamarabb orvosolni, hogy ezeket a létesítményeket minél tovább lehessen egészségesen használni. Hosszabb távon viszont a módszertani kiadványokra és a külső szakemberre vonatkozó hiányosságokat is javítani, fejleszteni kellene, aminek kiküszöbölésére vélhetően több idő szükséges.

Korlátozások

A kutatás kapcsán felmerült néhány korlátozó szempont, amelyek inkább az adatok elemzésekor jelentek meg: több esetben is kinyilvánították ugyan az óvodapedagógusok a véleményeiket, de a mérték, konkrétumok és okok nem minden esetben kerültek feltárára. Ez azonban jó kiindulási alapja lehet egy jövőbeli kiegészítő kutatásnak, amely során az előbb említettekre is rá lehet kérdezni. A tanulmányírás szempontjából szintén korlátozó

tényezőként jelent meg, hogy mivel az írás egy szakdolgozat tanulmánnyá írt változataként került megalkotásra, emiatt sem a kérdéseken, sem pedig a minta nagyságán nem lehetett változtatni. Ezt a pilot jelleget ezért jeleztük a címben, így az olvasónak is egyértelművé válik, hogy milyen típusú kutatás eredményeiről olvashat majd.

Konklúziók

A kutatás összefoglalásaként elmondható, hogy a megkérdezett óvodapedagógusok több Ovi-Sport Programban megjelenő elemmel is elégedettek (pl. biztonság, családi kapcsolatok erősítése, mozgásigény kielégítése, stb.), de emellett vannak olyan területek is, amelyek véleményük szerint további átgondolásra, fejlesztésre szorulóknak (pl. módszertani kiadványok mennyisége és minősége, külső szakemberek bevonása, segítése, stb.). Összességében tehát pozitív a megítélése a Programnak a pedagógusok szemüvegén keresztül, de az általuk felvonultatott hiányosságokra – legalább az átgondolás szintjén – mindenképpen érdemes lenne figyelmet fordítani a Programalkotóknak.

A tanulmányban felvonultatott eredmények több gyakorlati hasznosulással is járhatnak. Fontos, hogy a megkérdezettek maguk a gyakorló óvodapedagógusok voltak, akik változó rendszerességgel ugyan, de használják az Ovi-Sport Programot és az ehhez tartozó Pályát, így az ő véleményük mindenképpen mérvadó a kérdéskörben. Hasznosak lehetnek az eredmények így más intézmények vezetői és óvodapedagógusai számára, akiknek a kutatásunk következtetéseit látva saját benyomásuk, megítélésük erősödhet vagy éppen cáfolódhat meg a Programot illetően. A pedagógusok mellett szintén hasznos információkat nyújthatnak az eredmények a szülőknek, főként azoknak, akik még nem ismerik teljesen a Program erőseit és gyengeségeit. Végül, de nem utolsó sorban a Programalkotóknak is lenyegesebbek lehetnek az eredmények, hiszen számukra egyfajta visszacsatolás lehet a Program gyakorlati

működéséről, az óvodapedagógusok által kiemelt erősségekről és hiányosságokról.

Irodalom

- Apor Péter (1998). Állóképesség a gyermekkorban. In Győri P. (Ed.), *A gyermek állóképessége* (5-13) Veszprém: OOK Press Kft. 1-6.
- Baloghné Bakk Adrienn. (2015). A mindennapos testnevelés helyzetének felmérése Sopron és környéke óvodáiban. *Képzés és Gyakorlat*, 13, 161-168.
- Bíróné Nagy Edit (1983). *Sportpedagógia*. Budapest: Franklin Nyomda.
- Boncz István (2015). Kutatásmódszertani alapismeretek. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Caroli, M., Malecka-Tendera, E., Epifani, S., Rollo, R., Sansolios, S., Matusik, P., Mikkelsen, B. E. (2011). Physical activity and play in kindergarten age children. *International Journal of Pediatric Obesity*, 6, 47–53.
DOI: <https://doi.org/10.3109/17477166.2011.613671>
- Farmosi István (1990). A mozgásfejlődés. Az alapvető mozgásformák és képességek fejlődése. In Mészáros J. (Ed), *A gyermeksport biológiai alapjai* (pp. 165-185) Budapest: Sport.
- Gaál Sándorné (2019). *A mozgásterékenység sokoldalú fejlesztése az óvodában*. Debrecen: Flaccus Kiadó.
- Gyömbér Noémi, Kovács Krisztina és Ruzits Éva (2016). *Gyermekek sportcímjében*. Budapest: Noran Libro.
- Hamar Péter (2016). Testnevelés-testi, szomatikus nevelés-egészségnevelés. In P. Hamar (Ed). *A mozgás, mint személyiségfejlesztő tényező* (pp.19-23) Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Hegedüs Gábor, Király, Tamás és Hegedüs, Tibor (2018). *Óvodáskorú gyermekek mozgásfejlesztése: személyiségfejlesztése a labdarúgást előkészítő OVI-FOCI gyakorlatokkal*. Budapest: Ovi-Sport Közhasznú Alapítvány.
- Huang, W., Luo, J. & Chen, Y. (2022). Effects of Kindergarten, Family Environment, and

- Physical Activity on Children's Physical Fitness. *Front. Public Health*, 10, 1-13.
DOI: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.904903>
- Kozmáné Tóth Tímea (2017). *OVI-KÉZI: óvodás-kori mozgásfejlesztés a kézilabda világában: mozgás-és személyiségfejlesztés a kézilabdát előkészítő OVI-KÉZI gyakorlatokkal: oktatói kézikönyv óvodapedagógusok részére*. Budapest: Ovi-Sport Közhasznú Alapítvány.
- Latomme, J., Cardon, G., De Bourdeaudhuij, I., Iotova, V., Koletzko, B., Socha, P., Luis, M., Odysseas, A., Yannis, M., Marieke, De C. (2017) On behalf of ToyBox-study group. Effect and process evaluation of a kindergarten-based, family-involved intervention with a randomized cluster design on sedentary behaviour in 4- to 6- year old European preschool children: The ToyBox-study. *PLoS ONE* 12(4): e0172730.
DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0172730>
- Manera, L. (2022). The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. An Analysis to Its Inclusive Perspectives and Their Relationships to Aesthetic Aspects. In E. Postiglione (Ed.), *Fostering Inclusion in Education*. Palgrave Macmillan, Cham. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-07492-9_7
- Nonis, K. P. (2005). Kindergarten teachers' views about the importance of preschoolers' participation in sports in Singapore. *Early Child Development and Care*, 175(7-8), 719-742.
DOI: <https://doi.org/10.1080/0300443042000244000>
- Orbán-Sebestyén Katalin (2016). *Teniszoktatás és mozgásfejlesztés óvodásoknak: oktatói kézikönyv óvodapedagógusok részére*. Budapest: Ovi-Sport Közhasznú Alapítvány.
- Orbán-Sebestyén Katalin, Sáringerné Szilárd Zsuzsa, Molnár Andrea és Hegedűs Gábor (2018). A Nemzeti Ovi-Sport Program, avagy inklúzió és sportágspecifikus mozgástanulás óvodások számára. In Kanczné, N. K., Tóth-Bakos, A. (szerk.), A Selye János Egyetem 2018-as X. Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete: Tantárgypedagógiai Szekció . (pp. 73-80) János Selye University, Komárno: Szlovákia.
- Ozturk, H. (2016). The role of sports in kindergarten teachers' recreational habits. *Academic Journals*, 11(3), 113-119.
DOI: <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2537>
- Pálfi Sándor (2002). Az óvodai játék környezetkultúrája. *Misk. ped.*, 43, 21-35.
- Pósa Gabriella (2023). A rendszeres fizikai aktivitás az iskolai szintén. *Iskolakultúra*, 33, 134-143.
DOI: <https://doi.org/10.14232/iskult.2023.1-2.134>
- Rábai Dávid (2024). *Nagypálya. Tehetségképzés a labdarúgó akadémiákon*. Budapest: MCC Press Kft.
- Sáringerné Szilárd Zsuzsanna (2015). *Mozgásos tevékenységek összetett képességfejlesztő hatása inklúzív óvodáskorú közösségekben*. Budapest: Ovi-Sport Közhasznú Alapítvány.
- Szabados István (2018). *OVI-RÖPI: zsinórlabdázás hatékony oktatása az óvodában: oktatói kézikönyv óvodapedagógusok részére*. Budapest: Ovi-Sport Közhasznú Alapítvány.
- Szabó Éva (2024). *Az Ovi-Sport Program vizsgálata Debrecenben*. Szakdolgozat. Debrecen: Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar.
- Szűcs Zoltán (2015). *Tollaslabda oktatás az Ovi-Sport program keretében: mozgás-és személyiségfejlesztés a tollaslabdát előkészítő Ovi-Tollas gyakorlatokkal: oktatói kézikönyv óvodapedagógusok részére*. Budapest: Ovi-Sport Közhasznú Alapítvány.
- Temple, V. A., Crane, J. R., Brown, A., Williams, B. L., Bell, R. I. (2014). Recreational activities and motor skills of children in kindergarten. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(3), 268-280.
DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.924494>
- Uvacsek Martina (2009). Gyermekek és serdülők sportja. In Z. Szatmári (Ed), *Sport, életmód, egészség* (pp. 619-625), Akadémiai Kiadó.

- Vakil, S., Freeman, R., & Swim, T. J. (2003). The Reggio Emilia approach and inclusive early childhood programs. *Early Childhood Education Journal*, 30(3), 187–192.
DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1022022107610>
- Vannai Judit (2019). *Gyermeksport*. Krea-Fitt Kft.
- Wolf Katalin (2022). Mozgás és mozgásfejlesztés az óvodában. *Módszertani Közlemények*, 62(2), 96-102.
- Net1: Ovi-Sport Program. letöltés: 2023. 02. 27. Web: https://ovi-sport.hu/wp-content/uploads/2020/10/OviSport_Programfuzet_2020.pdf.
- Net2: ONOAP 2012. letöltés: 2024. 08. 20. Web: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor>

14-18 ÉVES KÖZÉPISKOLAI TANULÓK FIZIKAI AKTIVITÁSÁNAK ÖSSZETEVŐIT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK VIZSGÁLATA HAJDÚBÖSZÖRMÉNYBEN

Szerzők:

Szerdahelyi Zoltán (PhD)¹
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Laoues-Czimbalmos Nóra (PhD)²
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Lektorok:

Müller Anetta (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Pfau Christa (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

...és további két anonim lector

Szerdahelyi Zoltán és Laoues-Czimbalmos Nóra (2024): 14-18 éves középiskolai tanulók fizikai aktivitásának összetevőit befolyásoló tényezők vizsgálata Hajdúböszörményben. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 10(4), 111-124. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2024.4.111>

Absztrakt

Az elmúlt másfél évtizedben a fizikai aktivitással jellemzőit feltáró kutatások száma jelentősen nőtt. Számos tudományos munka világított már rá a rendszeres mozgás pozitív hatásaira. A kutatás során Hajdúböszörmény középiskolás korosztályának korra és nemre reprezentatív vizsgálatának elvégzésére került sor, a fizikai aktivitást befolyásoló külső és belső tényezők figyelembevételével. Kérdőíves kutatást alkalmaztunk (N=302). A kérdések a szociodemográfiai adatokon túl vizsgálták a fizikai aktivitás összetevőit, annak külső és belső motivációs hátterét. A kérdőívek adatainak rendszerezéséhez statisztikai elemző programot (SPSS Statistics 25.0) használtunk, és ennek segítségével végeztük el a megfelelő statisztikai próbákat. A fizikai aktivitást befolyásoló külső tényezőket (oktatási intézmények hatásai, szülői minta, baráti minta, jövedelmi viszonyok, lakhely adottságai, szabadidő mennyisége) a nemek és a korosztályon belüli életkori csoportok függvényében értelmeztük, saját készítésű kérdőív felhasználásával. A PALMS (Physical Activity and Leisure Motivation Scale) kérdőív segítségével térképezhettük fel a középiskolásokra ható belső motivációs tényezőket (fizikai állapot, külső megjelenés, pszichés állapot, egyéni fejlődés, társas kapcsolatok, mások elvárásai, élvezet, másokkal való vetélkedés). Kutatásunk során összefüggéseket kerestünk a különböző motiváló faktorok és az egyén fizikai aktivitása között. A mozgás külső motívumainak azonosítását kívánatosnak tartjuk a megelőzés céljából végzett mozgásprogramok hatékonyságának növelése miatt. Az eredmények alapján elmondható, hogy az oktatási intézményekben (általános- és középiskola) töltött időszak hatásai csak kismértékben befolyásolják a vizsgált populáció fizikai aktivitását, mely intő jel lehet a testnevelés területén dolgozó szakemberek számára. A vizsgált minta jellemzői az országos felmérések eredményeivel összhangban állnak (fizikai aktivitás mértéke, a nemek

¹ Szerdahelyi Zoltán (PhD), Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar (Magyarország). E-mail cím: szerdahelyi.zoltan@ped.unideb.hu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8454-2864>

² Laoues-Czimbalmos Nóra (PhD), Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar (Magyarország). E-mail: laoues.nora@ped.unideb.hu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1443-9199>

között kialakuló különbségek jellemzői). A motivációs tényezőket vizsgálva megállapítható, hogy az (elsősorban a fizikai) egészségi állapot javítása élvez elsőbbséget, mely különösen fontos, hiszen az elmúlt esztendők kedvezőtlenül befolyásolták a hajdúböszörményi lakosság fizikai aktivitását is. A külső tényezőkkel szembeni elutasítás általános jelenség, mely a vizsgált személyek életkori jellemzőivel is magyarázható, magasfokú autonómia-igénnyel állhat összefüggésben.

Kulcsszavak: fizikai aktivitás, középiskolás korosztály, külső motiváció, belső motiváció, ülő életmód

Diszciplína: neveléstudomány

Abstract

RESEARCH OF FACTORS INFLUENCING THE PHYSICAL ACTIVITY COMPONENTS OF 14-18 YEAR OLD SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN HAJDÚBÖSZÖRMÉNY

Over the past decade and a half, the number of studies exploring the characteristics of physical activity has increased significantly. Many scientific papers have already highlighted the positive effects of regular physical activity. In our research, we conducted an age and gender representative study of secondary school students in Hajdúböszörmény, taking into account external and internal factors influencing physical activity. We used a questionnaire survey (N=302). The questions examined, in addition to sociodemographic data, the components of physical activity, its external and internal motivational background. We used a statistical analysis program (SPSS Statistics 25.0) to organise the questionnaire data and performed the appropriate statistical tests. External factors influencing physical activity (effects of educational institutions, parental pattern, friendship pattern, income, housing, amount of leisure time) were interpreted in relation to gender and age groups within the age group, using a self-made questionnaire. The PALMS (Physical Activity and Leisure Motivation Scale) questionnaire was used to map intrinsic motivational factors (physical fitness, physical appearance, psychological well-being, personal development, social relationships, expectations of others, enjoyment, competition with others) affecting secondary school students. In our research, we looked for correlations between different motivational factors and an individual's physical activity. Identifying the extrinsic motives for physical activity is desirable to increase the effectiveness of preventive physical activity programmes. The results suggest that the effects of time spent in educational institutions (primary and secondary school) have only a small influence on the physical activity of the population studied, which may be a warning sign for professionals working in the field of physical education. The characteristics of the study sample are in line with the results of national surveys (physical activity levels, gender differences). In terms of motivational factors, it can be concluded that improving health (especially physical health) is a priority, which is particularly important as the past years have had a negative impact on the physical activity of the population of Hajdúböszörmény. The rejection of external factors is a general phenomenon, which can also be explained by the age characteristics of the persons surveyed, and may be related to a high degree of autonomy.

Keywords: physical activity, secondary school age group, external motivation, intrinsic motivation, sedentary lifestyle

Discipline: pedagogy

A fizikai aktivitás szintje és az egyén egészségi állapota közötti erős pozitív kapcsolat számtalanszor nyert bizonyítást a nemzetközi és a hazai tudományos fórumokon egyaránt. A gyermekkori harmónikus mozgásfejlődés feltételezi a szülők és a gyermekekkel foglalkozó intézmények (bölcsődék, óvodák és a közoktatás színterei) együttműködését. Az intézmények szerepe az elmúlt évtizedekben felértékelődött, az állampolgári problémaként jelentkező fizikai inaktivitási-szint növekedésével párhuzamosan. Az egészséges életmód egyik meghatározó pilléréként hivatkozunk a rendszeres testmozgásra, így ezen a területen kulcsfontosságú lenne a szülők, a testnevelők (és a testi neveléssel foglalkozó egyéb szakemberek), az egészségügyi ellátórendszer képviselői, valamint az országos és a helyi politikai döntéshozók, és nem utolsósorban maguknak az egyéneknek a konstruktív együttműködésére. Megfelelő tudományos ismeretek nélkül azonban nehéz olyan hosszútávú stratégiát kialakítani, mely szignifikáns javulást eredményezne. Veszélyeztetett korosztályként kezelhetjük a fiatalokat, hiszen a legújabb technológiai változások, a pozitív gazdasági hatások mellett olyan összetett - és negatív előjelű - hatásmechanizmusokat indukáltak, melyek többnyire ellentétes hatást fejtenek ki a fizikai aktivitás növelését célzó törekvésekkel szemben. A fiatal korosztály (objektív és szubjektív) egészségi állapota, az egyén, a vállalatok és az állam szempontjából is rendkívül fontos tényező. Az egyén számára a magasabb szintű egészség-érzet és az egészségügyi ellátórendszer által igazolt jobb egészségi állapot egyszerre jelenti az egészségügyi kiadások (pl. költség gyógyszerkészítményekre) minimalizálását, és a vitalitás szintjének növekedését. Vállalati szinten, a munkavállaló egészségi állapotának javulása a táppénzes napok számának csökkenéséhez, valamint a presenteeism (a munkavállaló jelen van, de csökkent fizikai vagy/és mentális teljesítőképességgel) jelenség mérséklődéséhez vezethet. Mindez pedig a termelés minőségi és mennyiségi jegyeinek javulását

eredményezheti. Állami szinten egyértelmű a táppénzkiadások és az egészségügyi ellátórendszer terheltségének várható csökkenése, az állampolgárok egészségi állapotának pozitív változásának következtében. Az egészségbe történő befektetés tehát megtérülhet. A „haszon” mértékét három fontos tényező határozza meg, melyek közül az egyik a befektetés időpontja, a másik annak mértéke, a harmadik pedig a befektetés folytonossága. Az előző megállapítás a fizikai aktivitás esetében is érvényes. A mozgásba – és különösen a szabadidőben végzett mozgásos tevékenységekbe - történő befektetés esetében a három tényező optimalizálása során megkerülhetetlen kérdés a motiváció területe. Elképzeltetetlen, hogy megfelelő szintű motiváció nélkül, önként – és megfelelő intenzitással – végezzünk rendszeres szabadidős testmozgást. A középiskolás évek lezárása után meredeken zuhan a fiatalok szabadidősportolási hajlandósága, melynek egyik oka a közoktatásban – diákként - töltött évek negatív tapasztalatainak visszatartó ereje.

A 14-18 éves korosztály tagjai rövidesen munkavállalók és családalapítók lesznek, így nem mellékes, hogy mekkora „egészségtőke-tartalékkal” rendelkeznek. Bábosik István (2004) szerint: „az egészség fenntartását szolgáló magatartásformák közül mindenekelőtt a mozgást kell kiemelni”. 2012 (a mindennapos testnevelés bevezetése) után jelentős változást remélt a szakpolitika a testnevelés területén bekövetkező mennyiségi változásoktól. Ennek, illetve a módszertani paradigmaváltásnak, a tanulók fizikai aktivitásának pozitív irányú elmozdulását kellett volna eredményezni, a NETFIT mérési eredmények szignifikáns javulásával együtt. Ezek a várakozások részben igazolódtak be, mert például az obesitas mértéke nem változott jelentősen. A 2020-2021-es évek COVID-terhelése újabb akadályokat gördített a mérési eredmények javulásának útjába. Átfogó, települési szintű (holisztikus) kezdeményezésektől várhatjuk a pozitív irányú elmozdulást, melyben a szülői minta és az intézményi gyakorlat kiemelt helyet kell, hogy

elfoglaljanak, a fogyasztási szokások észszerűsítésével egyidőben.

Kutatásunk során szeretnénk volna választ kapni arra a kérdésre, hogy a rendszeres testmozgást befolyásoló (külső és belső) motiváló tényezők milyen erősséggel hatnak a megkérdezettekre. Szerettük volna igazolni, hogy a középiskolai korosztály a többi korosztálytól jól elkülöníthető motivációs karakterrel rendelkezik.

Reményeink szerint a kutatási eredményekből levont következtetéseket felhasználva hatékonyabban tehetők a mindennapos testnevelés-nyújtotta mozgásos lehetőségek. Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a középiskolai korosztályon belül milyen különbségeket tudunk azonosítani, ezért a vizsgált mintát életévekre vonatkoztatva is görcső alá vettük.

A kutatási eredmények hasznosulása szempontjából fontosnak tartjuk a településen testi neveléssel foglalkozó kollégákkal történő (kölcsonös) tudásmegosztást, melynek legfőbb haszonélvezői maguk a diákok lehetnek.

Elméleti háttér

Az emberi léthez köthető tevékenységek a fizikai aktivitás körébe tartoznak: „Minden olyan mozgás, amelyet a vázizomzat hoz létre, és energiafelhasználás kísér” (Caspersen et al., 1985). Ezt a definíciót vette át a WHO is (WHO, 2018). Ez egy széles skálát jelent, melyen megtaláljuk a munkahelyen végzett mozgásos tevékenységet, a házimunka különböző típusait (pl. kertészkedés, takarítás), a szabadidősportot, a hivatásos sportot, az erőki-fejtést igénylő közlekedési formákat, és még számos mozgásformát. A fizikai aktivitáshoz kapcsolódó tevékenységek megvalósulásának szintere szerinti rendszerezést mutatja az 1. táblázat.

A kutatások több szintéren folytak és folynak jelenleg is. Mivel az egész emberiséget érintő kérdéssről van szó, ezért nyilvánvaló, hogy a nagy világszervezetek (WHO, OECD) is bekapcsolódtak a feltáró folyamatba, illetve a jelenre és a jövőre vonatkozó ajánlásokat (WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour, 2020) fogalmaztak meg.

1. táblázat: A fizikai aktivitás főbb típusai Forrás: Febér et al. 2019a

Fizikai aktivitás	
megvalósulás szintere	jellemzői
munkahely	az egyén foglalkozásából (munkájából) adódó testmozgások lehetnek pl.: könnyebb vagy nehezebb tárgyak emelése, húzása, tolása vagy anyagmozgatással összefüggő lapátolás
közlekedés	munkahelyen vagy a munkába járás során jellemző (pl. gyaloglás, kerékpározás)
háztartás	lakás vagy ház körüli munkában jelentkező rendszeresen (pl. vasalás, teregetés, takarítás, festés, fűnyírás)
szabadidő	szabadidősport, testedzés, hobbitevékenység

A WHO európai stratégiájának főbb elemei:

- fizikai aktivitás fontosságának népszerűsítése
- az ülő életmódhoz kapcsolódó szokások visszaszorítása
- olyan környezet kialakítása (infrastruktúra, közösségi terek), mely biztosítja a fizikai aktivitás lehetőségeit
- egyenlő esélyek biztosítása a fizikai aktivitáshoz nemre, korra, jövedelemre, iskolai végzettségre, etnikai hovatartozásra vagy fogyatékosagra való tekintet nélkül (Physical activity strategy for the WHO European Region 2016–2025).

Állami szinten is megfigyelhető a fizikai aktivitás összetevőinek kutatása (OLEF – Országos Lakossági Egészségfelmérés és ELEF - Európai lakossági egészségfelmérés adatok). A mindennapos testnevelés (Hamar, 2012) bevezetése (2011.évi CX. törvény a nemzeti köznevelésről) a közoktatásban, valamint a szabadidősport-tevékenységek támogatása (részvétel ösztönzése, infrastruktúra fejlesztése) egy hosszútávú stratégia elemeinek tekinthetők (65/2007. OGY határozat a Sport XXI. Nemzeti Sportstratégiáról).

A pedagógusoknak ideális esetben központi szerepe van a fizikai aktivitás pozitív hatásainak (fitness, jóllét, arousal-szint szabályozás) diákok felé történő közvetítésében (Csányi, 2010; Révész et al., 2014). Boronyai és munkatársai megállapították (2014), hogy ezzel szemben, a középiskolai korosztály megítélése szerint a fizikai aktivitás és egészség kapcsolata közti összefüggések megismeretetésére a testnevelőknek csak negyede fordít figyelmet. A testnevelés órák élményélményközpontúvá tételét pedig a testnevelők harmada kezeli kiemelt szempontként. Fiziológias hatás szerint is érdemes megválasztani a testgyakorlatokat, figyelembe véve a jogszabályi háttérrel (NAT, kerettantervek). Kutatások (Norris et al., 1992) szerint a középiskolai korosztály esetében a nagy intenzitású

aerob testmozgás és a jóllét, valamint a stressz-szint között erős negatív kapcsolat mutatható ki.

A fizikai aktivitással kapcsolatos vizsgálatok lebonyolítását megkönnyítheti a számszerűsíthető (és összehasonlítható) adatok gyűjtése. Az elmúlt évtizedtől a fizikai aktivitás szintjének (intenzitásának) meghatározásakor a MET, azaz metabolikus ekvivalens mutatóját alkalmazzák leggyakrabban (2. táblázat).

2. táblázat: A fizikai aktivitás felosztása, intenzitás szerint (MET) Forrás: Poór, 2019: 3.

Fizikai aktivitás	MET
Könnyű intenzitású (Light Physical Activity, LPA)	< 3
Alvás	0,9
Ülés nyugalomban (tv-nézés)	1
Íróasztali munka	1,5
Nagyon lassú séta (2,7 km/óra)	2,3
Lassú séta (4 km/óra)	2,9
Közepes intenzitású (Moderate or Vigorous Physical Activity, MVPA)	3–6
Szobabiciklizés (50 W)	3
Gyorsabb séta (4,8 km/óra)	3,3
Gimnasztika közepes intenzitással	3,5
Gyors séta (5,5 km/óra)	3,6
Biciklizés (16 km/óra)	4
Szobabiciklizés (100 W)	5,5
Szexuális aktivitás	5,8
Erős intenzitású (Vigorous Physical Activity, VPA)	> 6
Kocogás	7
Gimnasztika erős intenzitással (pl. ugrálás, helybenfutás)	8
Ugrókötelezés	10

A MET mutató segítségével az egyes fizikai aktivitások intenzitását tudjuk viszonyítani a nyugalomban szükséges oxigén felhasználásának mértékéhez (Csányi, 2010; Poór, 2019). A legmodernebb

fitnesz eszközök már folyamatosan monitorozzák a mozgás intenzitásához társítható MET értéket, még pontosabbá téve a pulzusz mérésre és a felhasznált kalóriákra vonatkozó eredményeket. Három csoportba sorolhatjuk az aktivitásokat: a könnyű- (1,5-3 MET - LPA), a közepes- (3,0-6,0MET - MVPA) és a nehéz (6,0 MET fölött - VPA) fizikai aktivitás típusokba. A nemzetközi ajánlások szerint (Tudor-Locke et al., 2009) heti 3000 MET/perc/hét fizikai aktivitás szükséges az egészségi állapot megőrzéséhez/fejlesztéséhez. A 2. táblázat a leggyakrabban előforduló aktivitásokon keresztül szemlélteti a MET értékek rendszerét.

Az egyes életkori csoportok számára más-más ajánlásokat fogalmaznak meg a szakemberek (3. táblázat). Ezek az ajánlások négy fő indikátor köré (Pfau, 2019) csoportosulnak:

- frekvencia (gyakoriság)
- intenzitás (terhelés nagysága)
- időtartam (terjedelem)
- típus (motorikus képességek alapján, biokémiai folyamatok)

Ezek a tényezők azért is fontosak, mert megfelelő kombinációjuk esetén fejt ki az aktivitás a legpozitívabb hatásait. Az aktivitás motivációs hátterének azonosítása (Frederick és Ryan, 1993; Pelletier et al., 1995; Pikó et al., 2004; Neulinger, 2009; Zach, 2012;) pozitív változásokat eredményezhet az inaktivitás csökkentésének folyamata során (Szabó, 2014). Az emberi cselekvésekre ható tényezők megismerése által könnyebben megérthetjük az egyén döntéshozatali mechanizmusát, akár pozitív, akár negatív hatású döntésekről legyen szó. Ezt a belső tudatállapotot számos tudományos munka vette már górcső alá (Roózs és Hendrich, 2013). A motívumokat két nagy csoportra oszthatjuk: az egyik a primer (biológiai), a másik pedig a szekunder (személyes és társas) motívumok csoportja. További felosztási lehetőséget kínál, ha a motívumokat organikus és pszichés, valamint tudatalatti és tudatos motívumok szempontjai szerint vizsgáljuk (Fehér et al., 2019a, 2019b). A külső (extrinzik) és a belülről fakadó (intrinzik) motiváció meghatározhatja a fizikai aktivitás minőségi és mennyiségi jegyeit is.

3. táblázat: A WHO fizikai aktivitásra vonatkozó ajánlásai, korosztályonként Forrás: WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour, 2020

FIATALOK	Átlagosan napi 60 perc közepes-erős intenzitású, túlnyomórészt aerob mozgás, továbbá hetente 3 alkalommal erős intenzitású és izomerősítő mozgás javasolt
FELNŐTTEK	Átlagosan heti 150-300 perc időtartamú, közepes intenzitású vagy heti 75-150 perc erős intenzitású fizikai aktivitás vagy ezek egyenértékű kombinációja ajánlott hetente legalább 2 alkalommal javasolt beiktatni közepes vagy annál erősebb intenzitású, valamennyi nagyobb izomcsoportot megmozgató izomerősítő edzést.
IDŐSEK	Az idősek fizikai aktivitására vonatkozó ajánlások megegyeznek a felnőttek fizikai aktivitására vonatkozó ajánlásokkal kiegészítve az alábbiakkal: Hetente legalább háromszor ajánlott összetett, kiemelten a funkcionális egyensúly fejlesztését célzó és izomerősítő gyakorlatokból álló testmozgást végezni a funkcionális kapacitás fejlesztése és az elesés megelőzése érdekében.

Az időbeliség is meghatározó lehet az aktivitás ok-okozati dimenzióinak feltérképezése során. Az egyik esetben a rendszeres mozgás a korábban bekövetkező események okozata (kauzális megközelítés), míg a másik esetben az aktivitás maga az ok, melynek okozata a jövőben jelentkezik, annak összes pozitívumával együtt – finális megközelítés – (Gósiné és Bányai, 2006).

Kutatás

Jelen tanulmány része egy – Hajdúböszörményre vonatkozó – átfogó kutatásnak, melynek során egy (korra és nemre) reprezentatív vizsgálattal térképeztük fel a hajdúböszörményi lakosság különböző generációinak (fiatalok – felnőttek – idősök) fizikai aktivitási jellemzőit, különös tekintettel annak minőségi és mennyiségi jegyeire. Ezekkel összefüggésben a fizikai aktivitást befolyásoló belső és külső tényezők rendszerező vizsgálatát is elvégeztük, elkülönítve a vizsgált célcsoportra leginkább ható, motiváló faktorokat. A középiskolás korosztályra vonatkozó kutató munkánk tovább árnyalta az egyes életévekhez köthető motivációs faktorokhoz kapcsolódó ismereteket.

Hipotézisek

A kutatás során megfogalmazott kutatási kérdések alapján négy hipotézist állítottunk fel. 1) Feltételezéseink szerint, a megkérdezett középiskolai tanulók fizikai aktivitási szintje nem éri el a nemzetközi (WHO) ajánlásokban megfogalmazott mértéket. 2) Feltételezzük, hogy a középiskolás tanulókra ható belső motivációs tényezők közül az élményszerzéshez kapcsolódó faktorok a meghatározók. 3) Feltételezzük továbbá, hogy a vizsgált mintához tartozó személyek fizikai aktivitási szintjét befolyásoló tényezők közül a közoktatás színtereinek (általános- és középiskola) hatása elmarad a többi külső befolyásoló tényező hatásának erősségétől. 4) Úgy véljük, hogy az általunk vizsgált középiskolás korosztályon belül szignifi-

káns különbség mutatható ki a belső és külső motivációs faktorok hatás-erősségét illetően.

Anyag és módszer

A vizsgálat alapját három hajdúböszörményi középiskola (Bocskai István Gimnázium, Északi ASzC Széchenyi István Mezőgazdasági és Élelmiszeripari Technikum, Szakképző iskola és Kollégium, BSZC Veress Ferenc Szakképző Iskola) helyi állandó lakcímmel rendelkező tanulói körében végzett adatgyűjtés képezi. A 14-18 év közötti korosztály vizsgálatára az intézményvezetők, illetve a szülők hozzájárulásával került sor. A mintához tartozó válaszadók (N=302) 58 százaléka lány, 42 százaléka fiú. A különböző életkorú tanulók százalékos megoszlása is megfelel az alapsokaságnál tapasztalt adatoknak, így a minta reprezentatívnak minősül nemre és korra vonatkoztatva. Az átlagéletkor: 16,9 év. A megkérdezettek mindegyike nappali tagozatos középiskolai tanuló. A kutatás során önkitöltős kérdőívet alkalmaztunk. A kérdőív 22 kérdésből áll, melyben a motivációval kapcsolatos kérdések összeállításakor nemzetközileg validált kérdőíveket (IPAQ- International Physical Activity Questionnaire – short form, PALMS - Physical Activity and Leisure Motivation Scale), valamint saját szerkesztésű kérdéseket is felhasználtam. A kérdések a szociodemográfiai adatokon túl vizsgálták az egyén fizikai aktivitással kapcsolatos motivációs tényezőit. Az ordinális változók esetében ötfokozatú Likert-skálán adható meg a válaszadóra jellemző érték. Az adatok elemzéséhez SPSS 25.0 statisztikai programot használtunk. A leíró statisztikai eredményeken túl, a motivációs tényezők hatás-erősségének vizsgálata esetében Spearman-féle rangkorreláció-számítást végeztünk.

Eredmények

A fiatalok életkori csoportjára vonatkozó kutatásban 302 fő (N=302) vett részt, akik mind hajdúböszörményi állandó lakcímmel rendelkeznek. A

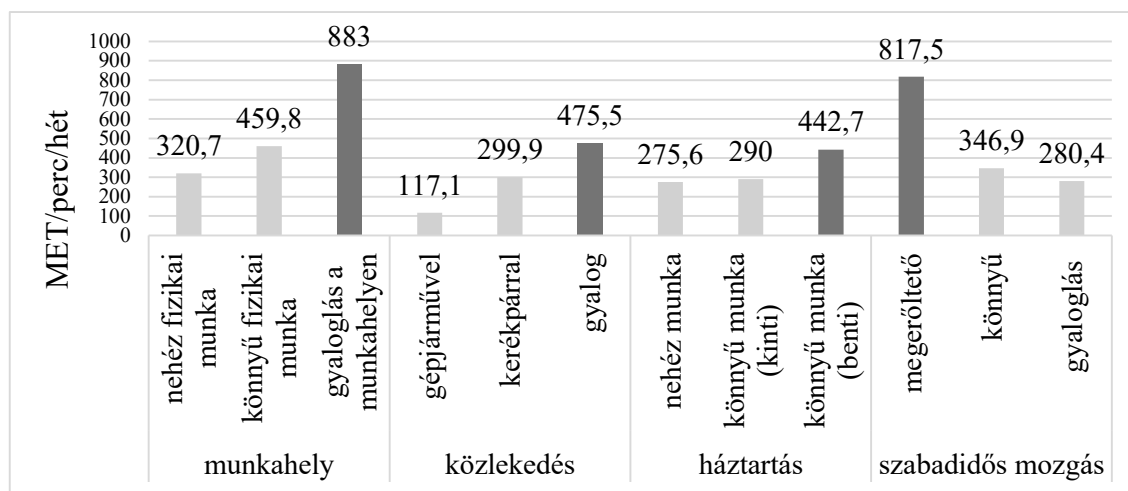
kérdőíves lekérdezésre 2020-ban került sor. A válaszadók közül 175 nő, 127 pedig férfi. Az életkor minimuma 14 év, a maximuma pedig 18 év volt. A fiatalokra vonatkozó adatokat más korosztályok eredményeivel is összevetettük. A Hajdúböszörményre vonatkozó (korra és nemre reprezentatív) mintánk összesen 878 főből áll ($N=878$).

A megkérdezettek sporttevékenységeinek típusát is megvizsgáltuk. A válaszadók 15,2%-a versenysportoló, a város lakosságára vonatkozó teljes (felnőtt és idős korosztály) mintához képest 8,8%-kal magasabb arány. A középiskolások 63,6%-a szabadidő sportoló, mely 15,3%-kal magasabb, mint a teljes mintáé és a maradék 21,2% semmilyen sporttevékenységet nem folytat, mely 21,7%-kal alacsonyabb a teljes mintához képest.

Ha a hajdúböszörményi fiatalokra vonatkozó adatokat vizsgáljuk (1. ábra), kiugróan magas értéket ér el a gyalogos közlekedés (475,5 MET/perc/hét), de a kerékpárral történő közlekedést (299,9 MET/perc/hét) is preferálják a fiatalok a gépjárművel történő közlekedéssel (117,1 MET/perc-

/hét) szemben. Ez az a korosztály, melynek tagjai már önállóan járnak iskolába, így csak kismértékben, vagy egyáltalán nincsenek a szüleik közlekedési szokásaihoz kötve. Szintén magas értéket mutatnak a többi korosztályhoz viszonyítva aszabadidős tevékenységek, az összes aktivitás 28,8 %-át adja. A benti háztartási munkák túlsúlya (442,7 MET/perc/hét) érvényesül a kinti könnyű (290 MET/perc/hét) és nehéz (275,6 MET/perc/hét) háztartási munkákhoz képest, az ilyen típusú aktivitások adják az aktív tevékenységek ötödét (20,1%). Megjelenik a munkavégzéshez köthető aktivitás is, melyen belül a gyaloglás a munkahelyen (883 MET/perc/hét) éri el a legmagasabb értéket. Ez nem meglepő, ha a korosztály oktatási intézményekben töltött időmennyiségére gondolunk. Viszonylag magas értéket mutat a könnyű fizikai munka (459,8 MET/perc/hét), de a nehéz fizikai munka sem jelentéktelen (320,7 MET/perc/hét). Ezeknek az eredményeknek a legfőbb magyarázata, hogy Hajdúböszörményben két szakképző iskola és egy gimnázium működik.

1. ábra: A fizikai aktivitás összetevőinek jellemzői a hajdúböszörményi fiatal korosztály mintájára vonatkozóan, a MET/perc/hét értékek alapján ($N=302$) Forrás: saját szerkesztés



A szakképzésben tanulók duális képzőhelyen történő munkavégzése jelentősen növelheti a tanulók fizikai aktivitását, ráadásul – az országosan jellemző munkaerőhiány miatt is – egyre többen vállalnak munkát szabadidejükben, melyek egy része fizikai munkához köthető.

Összességében elmondható, hogy a vizsgált mintához tartozó középiskolások fizikai aktivitási szintje meghaladja az egészség megőrzéséhez szükséges szintet (3000 MET/perc/hét). A kérdőív kérdései között megtalálhatók a fizikai aktivitás külső hatásai: a közoktatás impulzusai, a gyermekkorban történő, szabadidőben történő sportolásra, a szociális környezetre (szülők, barátok), a szabadidőre, a jövedelemre, az egészségi állapotra, illetve a lakhely sportinfrastrukturális ellátottságára vonatkozó állítások. Egy ötfokozatú skálán tudták a válaszadók meghatározni a befolyás mértékét. A befolyásoló tényezők közül (2. ábra) a legnagyobb befolyásoló erővel a szabadidő mennyisége ($M=3,82$), és az egészségi állapot ($M=3,68$) bír. A „teljes mértékben befolyásol” válaszlehetőséget a

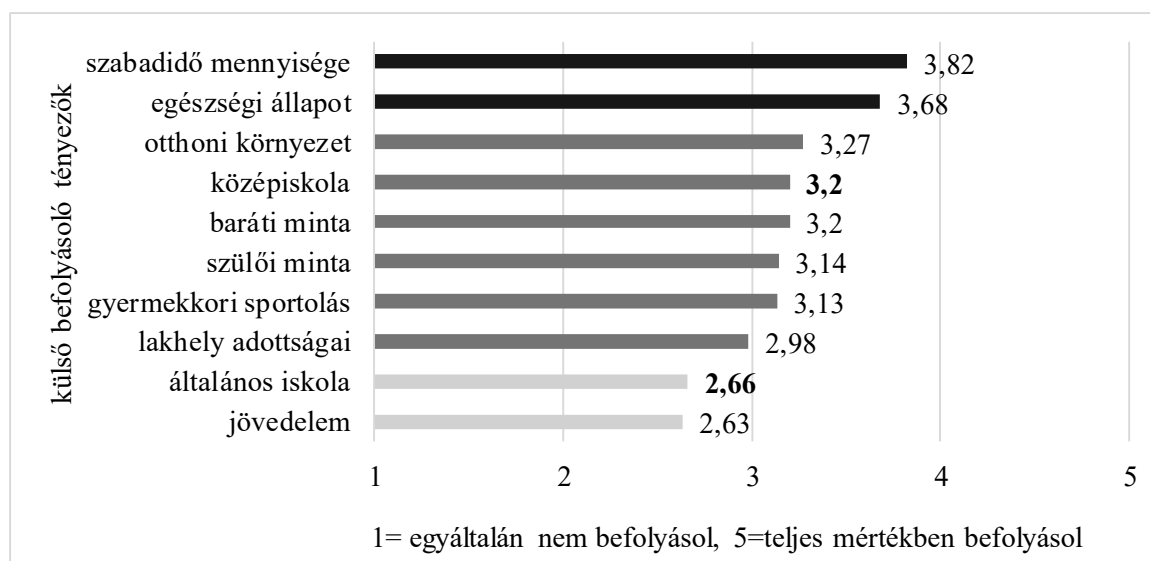
szabadidő esetében 37,1%, az egészségnél 25,8% jelölte.

A legkevésbé befolyásoló tényezőknek a jövedelmet ($M=2,63$), illetve az általános iskolában ($M=2,66$) kapott impulzusokat tartják a megkérdezettek. Annak ellenére, hogy a középiskolások közül is egyre többen vállalnak rendszeresen munkát, és a szakképzésben tanulókat a 10. évfolyamtól kezdve munkaszerződéssel foglalkoztatják, a jövedelmükből elsősorban más céllal fordítanak áruk és szolgáltatások fogyasztására.

Az időbeli közelség, illetve az elmúlt évtizedben megfogalmazott paradigmaváltás (élmény- és fejlődéscentrikus testnevelés) miatt azonban a teljes mintára vonatkozó eredményeknél pozitívabb a kép a közoktatás hatásával kapcsolatban, illetve a középiskola befolyása ($M=3,2$) kifejezetten magas.

Keresztábra-elemzést végeztünk a felnőtt és az idős korosztály adatait is bevonva ($N=878$), hogy feltérképezzem az összefüggéseket az életkor és a külső motivációs tényezők között.

2. ábra: A sport- és szabadidős mozgásos tevékenységek külső motivációs tényezőinek erőssége a hajdúböszörményi fiatal korosztály mintájára vonatkozóan ($N=302$) Forrás: saját szerkesztés

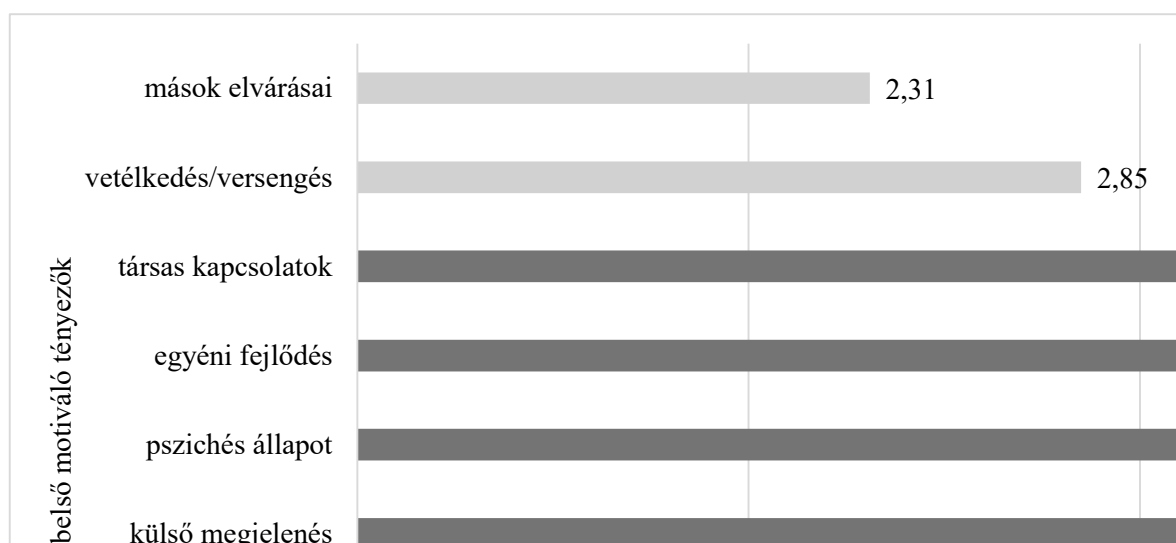


Minden esetben szignifikáns kapcsolatot azonosítottunk ($p < 0,05$). Mindegyik kapcsolat negatív, vagyis az életkor növekedése az adott tényező gyengülő hatásával jár együtt. A kapcsolat erősségében azonban nagy eltérés tapasztalható. A kutatásunk szempontjából lényeges, hogy a középiskolai testnevelés órák hatása gyengül leginkább az egyre idősebb korosztályok esetében, amely fontos jelzés lehet a korábbi középiskolai testnevelés tanítás eredményességét illetően.

Közel azonos befolyásoló erővel rendelkeznek a szülők ($M=3,14$), a barátok ($M=3,2$), a gyermekkori sportolás ($M=3,13$) és az otthon adottságai ($M=3,27$). Az általános iskola esetében az „egyáltalán nem befolyásol” válaszlehetőséget a megkérdezettek jelentős hányada választotta (általános iskola: 29,8%), de ez a szám jóval alacsonyabb a felnőttek és az idősek eredményeinél, mely mindenképpen bizakodásra adhat okot. A lakóhely adottságai közepes befolyással rendelkeznek ($M=2,98$). A leginkább egyöntetű véleményt az egészségi állapottal kapcsolatban ($SD \pm 1,13$), a leginkább eltérő véleményt pedig az általános iskolával kapcsolatban fogalmazták meg ($SD \pm 1,39$).

A mozgással kapcsolatos belső motívumok erősségét is feltérképeztük, 8 fő motivációs tényező erősségét vizsgálva (egyéni fejlődés, fizikai állapot, pszichés állapot, társas kapcsolatok, külső megjelenés, mások elvárásai, élvezet/élmény, vetélkedés/versengés). Ennél a kérdésnél is ötfokozatú skálán választhatták ki a megkérdezettek a rájuk jellemző értéket. Az eredmények (3. ábra) szerint a sport- és szabadidős mozgásos tevékenységet a válaszadók nagy része valóban „öncélúan”, magáért a tevékenységért végzik, hiszen mások elvárásai csupán kismértékben ($M=2,31$) motiválják az egyént. Ebben a kérdésben volt a legnagyobb az egyetértés a válaszadók között ($SD \pm 1,15$). Az, hogy a teljes mintára vonatkoztatva ez a tényező jóval alacsonyabb értéket ért el ($M=1,99$), arra utal, hogy a fiatalok még jóval nagyobb mértékben próbálnak megfelelni a külső elvárásoknak (szülők, iskola). Mások elvárásai egyáltalán nem befolyásolják a válaszadók 34,4%-át, ezt a válaszlehetőséget ebben az esetben jelölték be a legnagyobb arányban. A külső meghatározottság elutasítására lehet következtetni a vetélkedés/versengés alacsony értékéből ($M=2,85$).

3. ábra: A belső motivációs tényezők erőssége a hajdúböszörményi fiatal korosztály mintájára vonatkozóan ($N=302$)
Forrás: saját szerkesztés



Nem meglepő, hogy a legnagyobb motiváló erővel a fizikai állapot megőrzése/javítása bír ($M=4,47$), melyet az élvezet/élmény ($M=3,96$), a külső megjelenés ($M=3,88$), a pszichés állapot megőrzése/javítása követ ($M=3,84$). Az egyéni fejlődés ($M=3,77$) és a társas kapcsolatok ($M=3,67$) kicsit gyengébb hatást gyakorolnak a hajdúböszörményi fiatalokra. Ha azt vizsgáljuk, hogy milyen arányban tartják teljes mértékben motiválónak az adott tényezőt, akkor a sorrend módosul. Első helyen az élvezet/élmény (39,7%) áll, utána a külső megjelenés (39,1%), és csak ezután következik a fizikai állapot (37,7%) és az egyéni fejlődés (34,4%).

A fizikai állapottal kapcsolatos tanulói célkitűzések fókuszában vélhetőleg összekapcsolható a külső megjelenéssel, a teljesítőképesség szintjének növelés mellett az izomhipertrofia is meghatározó lehet. Az „Élvezet/élmény” második helye pedig egy ismételt igazolást nyújt az élményközpontú testnevelés szemléletének megerősítésének fontosságáról.

Az egyes tényezők hatás-erősségét is vizsgáltuk, rangkorreláció-számítás segítségével. A szignifikáns összefüggések ($p<0,05$) azonosítása után a Spearman-együtthatót (r) figyelembe véve állapítottuk meg a kapcsolat előjelét, illetve az erősségét. A tanulók sportolási szokásai (versenysport, szabadidősport, illetve a nem sportoló kategóriákra vonatkozóan) és a külső befolyásoló tényezők közti kapcsolat vizsgálatából kiderül, hogy összesen három esetben mutatható ki szignifikáns összefüggés, melyek közül a legerősebb kapcsolat a gyermekkori sportolás ($r=-0,340$) és a jelenlegi sporttevékenység között mutatható ki. Logikus, ha a tevékenység időbeli közelségére gondolunk, a gyermekkorban megkezdett sporttevékenység folytatására. Szintén a sporttevékenység ösztönző erői közé tartozik a baráti minta hatása ($r=-0,283$), mely a kortárskapcsolatok erősségére és szerepére utal. A jövedelmi viszonyok ($r=0,153$) viszont ellentétes hatásúak. Azok számára, akiknek a jövedelem szerepe

fontosabb, alacsonyabb motiváló erővel rendelkeznek.

A sportolási szokások és a belső motivációs tényezők közötti kapcsolat elemzése során a nyolc tényezőből hat esetben mutatható ki szignifikáns összefüggés. A legerősebb hatás az élvezet/élmény ($r=-0,393$), a leggyengébb a külső megjelenés esetében jellemző, azaz a mozgás élményszerűsége gyakorolja a legnagyobb hatást a tanulók verseny- és szabadidősport tevékenységére.

A középiskolás korosztályon belüli életkori hovatartozás és a külső motiváló tényezők vizsgálatából kiderül, hogy két esetben mutatható ki szignifikáns kapcsolat. A kapcsolat erőssége mindkét esetben gyenge pozitív, azaz az életkor növekedése az adott tényező hatásának erősségét növeli. Az életkor növekedésével nő a szabadidő mennyiségének befolyásoló ereje ($r=0,115$), ami logikus, ha a korosztályon belüli elfoglaltságok (munkavégzés) jellegére gondolunk. A jövedelem motiváló ereje szintén nő a magasabb életkorú fiataloknál ($r=0,197$), mely valószínűleg a divatos edzésmódszerekhez kapcsolódó kiadásokra vezethető vissza.

Az életkor és a belső motivációs tényezők közötti kapcsolat vizsgálata is érdekes eredményt hozott. A nyolc tényezőből csupán egy, a fizikai állapot javítása esetében mutatható ki szignifikáns összefüggés ($r=0,128$). A gyenge pozitív kapcsolat arra utal, hogy az életkor növekedésével együtt, a rendszeres testmozgás ösztönzői közül a fizikai teljesítőképesség növelése élvez egyértelmű elsőbbséget.

A megkérdezettek saját fizikai aktivitásukat is értékelték, a WHO (fizikai aktivitásra vonatkozó) ajánlásához viszonyítva. Azok a tanulók, akiknek a szubjektív fizikai aktivitási szintje eléri vagy meghaladja a WHO ajánlásban megfogalmazott szintet, azok számára az összes belső motivációs tényező szignifikánsan nagyobb motiváló erőt jelent. A legerősebb kapcsolat az egyéni fejlődés (motoros képességfejlesztés) ($r=0,426$) és az élvezet/élmény ($r=0,404$) kategóriájánál mutatható ki.

Következtetések

A középiskolás korosztály tagjaira a munkavégzés esetében a könnyű fizikai munka, a közlekedésnél a gyaloglás és kerékpározás, a benti háztartási munkák túlsúlya, valamint a szabadidős tevékenységek más korosztályokhoz viszonyított magasabb szintje (különösen a megerőltető mozgásformák esetében), jellemző. Az előzetes elvárásoknak megfelelően a verseny- és szabadidősportolók aránya a többi korosztályhoz képest magasabb volt a fiatalok között.

A megkérdezettek mozgásos tevékenységét befolyásoló külső tényezők közül a szabadidő és az egészségi állapot bizonyult meghatározónak. A közoktatási intézménytípusok közül az általános iskolának gyengébb, a középiskolai testnevelés-óráknak pedig erősebb a hatása, mely az időbeli közelséggel, és remélhetőleg az élményközpontúság előtérbe helyezésével magyarázható. Az egyes tényezők hatásának erősségét vizsgálva egyértelmű a gyermekkori sportolás és a jelenben folytatott sporttevékenységek közötti összefüggés, mely újabb bizonyítéka a gyermekkori mozgás alapozó erejének. Bár nem erős a kapcsolat, de a baráti kapcsolatok kiterjedtsége és erőssége szintén pozitív irányban befolyásolhatja a tanulók sportolási szokásait.

A belső motivációs tényezők közül a fizikai állapot javítása, az élvezet és a külső megjelenés a legerősebb, mely szintén az életkori sajátosságokkal magyarázható, az élménykeresést, valamint a küldő és belső testi harmóniát előtérbe helyezve. Ezek a tényezők hatással vannak a sportolási szokásokra is, és nem meglepő, hogy a legerősebb pozitív hatást az élménykeresés gyakorolja, amikor a tanulók döntenek a sporttevékenység végzéséről. Ezek az eredmények arra ösztönözhetik a pedagógusokat, hogy a testnevelés tanításnak metodikájában megkezdődött hangsúlyeltolódást tovább vigyék, a motoros képességfejlesztés szempontjainak figyelembevételével.

Fontosnak tartjuk, hogy a vizsgált korosztályon belül is azonosíthatunk szignifikáns különbségeket

(magasabb életkor és a szabadidő/jövedelem közti pozitív kapcsolat), melyek elsősorban a diákok munkavállalási szokásaival magyarázhatók. Talán a tanulók éréséhez, a felnőttkori kihívások leküzdéséhez kapcsolódhat az az eredmény, mely szerint az életkor növekedésével párhuzamosan a fizikai állapot javításának igénye erősödik.

Korábbi ismereteinket erősíti meg az az eredmény, hogy a magasabb aktivitási szintet elérő tanulókra általánosan magasabb motivációs szint jellemző.

Összegzés

A vizsgálati eredmények tovább gazdagították a középiskolai tanulók fizikai aktivitásával kapcsolatos ismereteinket. A település (Hajdúböszörmény) adottságainak, illetve a középiskolai intézmények jellemzőinek figyelembevételével megismerhetővé váltak a középiskolások fizikai aktivitását leginkább befolyásoló tényezők. A kérdőíves kutatásra adott válaszok alátámasztották, hogy a fiatalok számára a belső ösztönző tényezők fontosabbak a külső motívumok helyett. Tevékenységeik során fontos szerepet kap a mozgás élményszerűsége, a fizikai állapot fejlesztése és a külső megjelenés. Továbbá nagy szerepet játszik a célcsoport rendelkezésére álló szabadidő, illetve a saját egészségi állapotuk. Mindezekből az eredményekből az lehet a legfontosabb tanulság, hogy a közoktatás keretein belül szükséges a tanulói mozgásigény kielégítése, minőségi és mennyiségi szempontból egyaránt.

Irodalom

- Bábosik István (2004). *Nevelélmélet*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Caspersen, C.J., Powell, K.E. & Christenson, G.M. (1985): Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Rep.* 100:2. 126–131.

- Boronyai Zoltán, Vass Zoltán, Rétsági Erzsébet, Csányi Tamás és Révész László (2014): 14-18 éves tanulók attitűdje a testnevelés órával és a testnevelővel kapcsolatban. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 15 (58): 22-23
- Csányi Tamás (2010): A fizikai aktivitás és egészség fiatal korban. *Egészségfejlesztés*. 51. (1-2):43-48
- Dahlgren, G. and M. Whitehead (1991): Policies and strategies to promote social equity in health. Stockholm: Institute for future studies
- Fehér András, Bácsné Bába Éva, Müller Anetta és Szakály Zoltán (2019a): Fizikai aktivitás motivációival kapcsolatos modellek rendszerezése I. – Szakirodalmi áttekintés. In Fehér András (Szerk.): *Egészségpiaci kutatások*. Debreceni Egyetem. 152-163.
- Fehér András, Bácsné Bába Éva, Müller Anetta és Szakály Zoltán (2019b): Fizikai aktivitás motivációival kapcsolatos modellek rendszerezése II. – Szakirodalmi áttekintés. In Fehér András (Szerk.): *Egészségpiaci kutatások*. Debreceni Egyetem. 164-172.
- Frederick, C., Ryan, M. R. (1993): Differences in Motivation for Sport and Exercise and their Relations with Participation and Mental Health. *Journal of Sport Behavior*, 16:3. pp. 124-146.
- Gósiné Greguss Anna és Bányai Éva (2006): A motiváció. In Oláh A. (szerk.) *Pszichológiai alapismeretek*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. 321-369.
- Hamar Pál (2012): MindenNATos testnevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, 62:11-12. 87-97.
- Neulinger Ágnes (2009): A szabadidősport iránti érdeklődés Magyarországon – motivációk. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 9:37. 25-27.
- Norris R, Carroll D & Cochrane R. (1992): The effects of physical activity and exercise training on psychological stress and well-being in an adolescent population. *J Psychosom Res*. 1992;36(1): 55-65. DOI: [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(92\)90114-H](https://doi.org/10.1016/0022-3999(92)90114-H)
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M. & Blais, M. R. (1995): The sport motivation scale, Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17. 35–53.
- Pfau Christa, Pető Károly, Bácsné Bába Éva. (2019): A fizikai aktivitás, mint egészségbe-fektetés. *Egészségfejlesztés*. 60:1. 31-44.
- Pikó Bettina, Pluhár Zsuzsanna és Keresztes Noé-mi (2004): Külső kényszer vagy belső hajtóerő? A serdülők fizikai aktivitásának motivációs tényezői. *Alkalmazott pszichológia*, 6. (3): 40-54.
- Poór György (2019): A fizikai inaktivitás népegész-ségügyi jelentősége. *Magyar Tudomány*, 180:10, 1530–1538. DOI: <https://doi.org/10.1556/2065.180.2019.10.13>
- Révész László, Boronyai Zoltán, Rétsági Erzsébet, Vass Zoltán és Csányi Tamás (2014): A test-nevelés oktatás módszertani kérdései a minden-napos testnevelés fényében. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 15 (58): 1-57.
- Roóz József és Hendrich Balázs (2013): Vállalati gazdaságtan és menedzsment alapjai. Digitális Tankönyvtár, Budapest.
- Szabó Ágnes (2014): Munkahelyi egészségfejlesztés, munkahelyi sport a gyakorlatban. *Magyar Sporttu-dományi Szemle*, 15:57. 46-54.
- Tudor-Locke C., Washington T. L., Ainsworth B. E. & Troiano R. P. (2009): Linking the Ameri-can Time Use Survey (ATUS) and the Compen-dium of Physical Activities: methods and rationale. *J Phys Act Health*, 6(3), 347-353. DOI: <https://doi.org/10.1123/jpah.6.3.347>
- World Health Organization (2016): Physical activity strategy for the WHO European Region 2016–2025. 32.
- World Health Organization (2020): WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour. 104.

- Zach, S., Bar-Eli, M., Morris, T., & Moore, M. (2012). Measuring motivation for physical activity: An exploratory study of PALMS—The Physical Activity and Leisure Motivation Scale. *Athletic Insight: The Online Journal of Sport Psychology*, 4(2), 141–154.
- 65/2007. (VI. 27.) OGY határozat a Sport XXI. Nemzeti Sportstratégiáról. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a07h0065.OGY> [2021.01.21.]
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> [2019.05.22.]

**KOGNITÍV KOMPETENCIÁK FELMÉRÉSE HÁTRÁNYOS HELYZETŰ ÓVODÁSOK
KÖRÉBEN BORSOD-ABAÚJ-ZEMPLÉN, HAJDÚ-BIHAR ÉS SZABOLCS-SZATMÁR-
BEREG MEGYÉBEN**

Szerző:

Szerepi Sándor (PhD)¹
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Lektorok:

Rákó Erzsébet (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Fenyő Imre (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

...és további két anonim lektor

Szerepi Sándor (2024): Kognitív kompetenciák felmérése hátrányos helyzetű óvodások körében Borsod-Abaúj-Zemplén, Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. <i>Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat</i> , 10. (4), 125-133. DOI: https://doi.org/10.18458/KB.2024.4.125
--

Absztrakt

EFOP-3.1.3-16-2016-00001, „Társadalmi felzárkózási és integrációs köznevelési intézkedések támogatása” címmel vettünk részt 2017 és 2020 között egy az Oktatási Hivatal által vezetett országos projektben, melyet egyszerűen „Esélyteremtő Óvoda” néven használtunk munkánk során. A projekt célja elsősorban az óvodák megsegítése volt a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű roma, cigány gyermekek nevelését, fejlesztését tekintve. A munka egy fontos szakasza volt az a felmérés, melyben egy sajátos – az óvodai élethez alkalmazkodó, az óvodapedagógusok megfigyeléseire épülő – képesség-felmérést végeztünk el az intézmények aktív közreműködésével. A vizsgálatban az 5-7 éves gyermekekre voltunk kíváncsiak. Jelen tanulmányban a felmérés egy fontos aspektusát, a kognitív kompetenciák vizsgálatát helyezzük előtérbe. Három kategóriában (észlelés – érzékelés, gondolkodás és képzelet), kategóriánként öt dimenzióban kaptunk eredményeket a három kiválasztott megye a projektben részt vevő óvodáiból. A teljes felmérésben összesen 1112 gyermekről szolgáltatott információt az óvodák, a három általunk elemzett megyét tekintve a következőképpen alakult a beérkezett válaszok száma Borsod-Abaúj-Zemplén megyében 259, Hajdú-Bihar megyében 178, míg Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében 271 volt. Az eredményekben szignifikáns különbség nem volt megfigyelhető: mindössze az észlelés, érzékelés kategóriában tapasztalhattuk, hogy a szabolcsi adatok több területen magasabb pontszámot kaptak pl. tapintás és látás érzékelés esetén.

Kulcsszavak: hátrányos helyzet, kognitív kompetencia, óvodás gyerekek

Diszciplína: neveléstudomány

¹ Szerepi Sándor (PhD), Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar (Magyarország). E-mail cím: szerepis@ped.unideb.hu. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7072-2426>

Abstract

SURVEY OF THE COGNITIVE COMPETENCES ABOUT THE DISADVANTAGED PRESCHOOL CHILDREN IN THE COUNTIES BORSOD-ABAÚJ-ZEMPLÉN, HAJDÚ-BIHAR AND SZABOLCS-SZATMÁR-BEREG

Between 2017-2020 I was a member in the project called „Opportunity Maker Kindergarten” (EFOP-3.1.3-16-2016-00001). It was organised by the National Educational Office. The purpose of this project is helping and supporting the kindergartens which are teaching and educating lots of disadvantaged (and roma) children. There was an important part of this work: taking an ability measurement by the kindergarten teachers. It was a special measurement, because we collected their judgements of some statement. In the study, we looked at children aged 5-7 years. The statements described the cognitive competences of children. Results were obtained in three categories (perception, thinking and imagination), in five dimensions per category, from the kindergartens participating in the project in the three selected counties. In the overall survey, kindergartens provided information on a total of 1,112 children, with the following numbers of responses in the three counties analysed: 259 in Borsod-Abaúj-Zemplén, 178 in Hajdú-Bihar and 271 in Szabolcs-Szatmár-Bereg. No significant difference was observed in the results: only in the category of perception and sensation did the data from Sablos score higher in several areas e.g. in the case of tactile and visual perception.

Keywords: disadvantaged situation, cognitive competence, preschool children

Discipline: pedagogy

Előzmények

Az Oktatási Hivatal (továbbiakban OH) 2017-2020 között projektgazdaként egy átfogó fejlesztési programot dolgozott ki a hátrányos helyzetben lévő óvodák számára, az érintett intézmények aktív részvételével. A program közismert neve „Esélyteremtő óvoda” volt (EFOP-3.1.3-16-2016-00001 „Társadalmi felzárkózási és integrációs köznevelési intézkedések támogatása”). A projekt indulásakor készült egy alapos helyzetelemzés az érintett intézmények vonatkozásában. Az OH munkatársai 637 óvoda adatait dolgozták fel. Azok az óvodák kerülhettek be a programba, ahol a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek aránya meghaladta a gyermeklétszám tíz százalékát, valamint az adott intézmény legalább egyszer részt vett a korábbi években az Integrált Pedagógiai Rendszer Programban (továbbiakban IPR). Ez azt jelenti,

hogy ennyi óvoda volt érintett nagyobb mértékben a hátrányos helyzetű gyerekek óvodai ellátását tekintve. A bevont óvodákban átlagosan 52% feletti volt a hátrányos helyzetű gyermekek aránya.

A programba bevont óvodák többségében a hátrányos helyzetű óvodás gyerekek egyben roma-cigány származásúak is voltak. (Ennek a két kategóriának az átfedtségével kapcsolatban lásd Szerepi, 2020.) Végül a projektbe 570 óvoda kapcsolódott be, de a számok így is jelzik, hogy milyen arányú a hazai óvodai rendszer érintettsége a hátrányos helyzetű gyermekek létszámát illetően. (2017-ben hazánkban összesen 3484 óvodai feladatellátási hely működött, tehát a bevont óvodák az rendszer több mint 16%-át jelentik).

Jelen tanulmányban a projekt utolsó szakaszában magvalósult országos lefedettségű képességmérés kognitív kompetenciáira vonatkozó részek kerülnek

bemutatásra, a három leginkább érintett megye (Borsod-Abaúj-Zemplén, Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg) idevonatkozó adatait felhasználva.

Kognitív képességek fejlődése a kora gyermekkorban

Az óvodai élet kognitív vonatkozásai

Az óvodai nevelés általános feladatait tekintve az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja három lényeges kategóriát jelöl meg. Első helyen „az egészséges életmód alakítása”, második sorban „az érzelmi, az erkölcsi és az értékorientált közösségi nevelés”, és nem kevésbé fontos helyen „az anyanyelvi, értelmi fejlesztés és nevelés megvalósítása” áll. (ONOAP, 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet). „Az óvodai nevelés a gyermek egyéni érdeklődésére, kíváncsiságára, valamint a meglévő tapasztalataira, élményeire és ismereteire épít.” (u.o.) Az értelmi képességek fejlesztése kapcsán az alábbi területekre fókuszál: érzékelés, észlelés, emlékezet, figyelem, képzelet, gondolkodás – alkotóképesség. Ezen képességek Nagy (2000:2) szavaival élve információkezelő, információ feldolgozó funkciót látnak el: „információkból információkat hoznak létre (vesznek fel, közvetítenek, tárolnak, termelnek).”

A dokumentum - csakúgy, mint más területeken is - megfogalmazza az óvodáskor végére az értelmi fejlődéssel kapcsolatos elvárásokat.

- Az önkéntelen emlékezeti bevésés és felidézés, továbbá a közvetlen felidézés mellett megjelenik a szándékos bevésés és felidézés.
- Meg jelenik a tanulás alapját képező szándékos figyelem, fokozatosan növekszik a figyelem tartalma, terjedelme.
- A cselekvő-szemléletes és képi gondolkodás mellett az elemi fogalmi gondolkodás is kialakulóban van.
- Elemi ismeretekkel rendelkezik önmagáról és környezetéről.

Az óvoda iskola átmenet kapcsán az iskola-érettség fogalma kerül sok esetben előtérbe – első sorban a szülők és az iskolában dolgozó tanítók szemszögéből. Az óvodapedagógusok és a tanítók Gyurcsik (2020) vizsgálata szerint némileg más-hogy ítélik meg azokat a képességeket, melyeket az iskolába lépéskor szükségesnek vélnék. A vizsgálatban részt vett óvodapedagógusok leginkább a következőket említették: - alapvető ismeretei vannak önmagáról és családjáról, képes érthetően kifejezni önmagát. Míg a tanítók pedig az alábbiakat nevezték meg első helyen: - képes az önálló feladatmegoldásra, - önellátó az öltözködésben, evésben, mosdóhasználatban (Gyurcsik, 2020).

Az összevetésből látható, hogy az óvodapedagógusok egy globális képességrendszer mentén fogalmazták meg elvárásaikat, addig a tanítók a szigorúan vett kognitív képességekre és az alkalmazott, pragmatikus képességekre fókuszáltak. Ennek egyenes következménye, hogy máshová helyezik a hangsúlyt az óvodapedagógusok az utolsó óvodai év folyamán az iskolára való felkészülés folyamatrendszerében, mint azt a tanítók a beérkező tanulók kapcsán elvárják.

A hátrányos helyzetű óvodás gyermekek kognitív képességfejlődése

A hátrányos helyzetű óvodás gyermekek esetében a kognitív képességek fejlődése – csakúgy, mint egyéb képességterületeken – a családi és intézményi hatások együttesének jelenlétét igényli. Amennyiben ennek a közös hatásrendszernek az eredménye nem éri el az aktorok (család, óvoda) által kívánt szintet, úgy annak okait is ezen a két színtéren kell keresnünk. Gyurcsik (2020) Gyermeknevelésben megjelent tanulmánya erre a jelenségre utalva fogalmazta meg gondolatait. „Hazánkban számos eljárást dolgoztak ki a gyermekek fejlettségi állapotának feltárására. Közülük a Diagnosztikus Fejlődés-vizsgáló és Kritériumorientált Fejlesztő Rendszer (továbbiakban: DIFER) tesztjeivel végzett longitudinális kutatások (például Józsa, 2004, 2007)

bebizonyították, hogy az iskolát megkezdő gyermekek ötöde nem éri el az iskolai tanuláshoz szükséges optimális fejlettségi szintet, így számukra nagy kihívást, nehézséget jelent az iskolai tanulás megkezdése." (Gyurcsik, 2020:189). Nemcsak a hazai figyelem központjában áll a kognitív képességek fejlődése a korai években, hiszen ezek alakulása nagymértékben befolyásolhatja a későbbi évtizedek sikerességét (tanulmányok, munkaerőpiaci lehetőségek.) Ahogy Schoon, Nasim és Cook (2021:1262) fogalmaz tanulmányában, mely a kora gyermekkori kompetenciákban meglévő szociális egyenlőtlenségekről értekezik: „Különösen a korai kognitív képességek és a későbbi tanulmányi eredmények között van erős kapcsolat.”. Így evidensnek tekinthető, hogy a koragyermekkor végén elért kognitív képességek – hazai viszonylatban ez alatt az óvodáskor végét értjük, - lényegében nem csupán az iskolakezdés sikerességét, az egész iskolai karriert, hanem a későbbiekben a munkaerőpiaci esélyeket is meghatározhatják.

Kognitív kompetenciák – az óvodapedagógusok értékelése alapján

Az Esélyteremtő program közel négyévnnyi működése alatt kidolgozásra került egy alternatív indirekt képességmérő eszköz is, melynek kipróbálása 2019 őszén történt meg összesen 1112 gyermekre vonatkozóan. Az eszközben tartalmilag jelen lévő kategóriákhoz rendelt állításokat a Debreceni Egyetem Gyakorló Óvodájának két óvodapedagógusa, Balogh Beáta és Kovácsné Fazekas Mónika állította össze, felhasználva korábbi tapasztalataikat és napi gyakorlatukat. A négy képesség területet (szociális-érzelmi, értelmi, anyanyelvi-beszéd, és mozgásos) érintő állításokat a csoportjukba járó gyerekekre vonatkozóan a megkérdezett óvodapedagógusok véleményezték.

Jelen írásunkban a kognitív képesség területre vonatkozó felmérés eredményeit ismertetjük. A vizsgálatban az 5-7 éves gyerekekre vonatkozó állításokat összegeztük három megyét görcső alá véve.

A kiválasztás indikátora a programban résztvevők létszáma volt: a legtöbb érintett óvodáskorú gyermek Borsod-Abaúj-Zemplén, Hajdú-Bihar, illetve Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében élt. Borsodból 259, Hajdú-Biharból 178, míg Szabolcsból 271 gyermekre vonatkozó állításokat dolgoztunk fel. Tehát a vizsgálatba bevont megyék gyermeklétszáma a teljes 5-7 éves gyermeklétszám (országos minta) 64%-át tette ki. A vizsgált gyermekek több mint 80%-a teljes családban nevelkedett. Az egy családban nevelkedett gyermekek számát tekintve a kiválasztott három megyében volt a legmagasabb a 3 vagy annál több gyereket nevelő családok száma. Az elemzett mintán az édesanyák 50%-a rendelkezett általános iskolánál magasabb végzettséggel. Az apák tekintetében némileg jobb a helyzet: 55%. A családok 26%-a komfort nélküli ingatlanban élt. (Intézményi helyzetelemzés Tanulmány, EFOP-3.1.3-16-2016-00001).

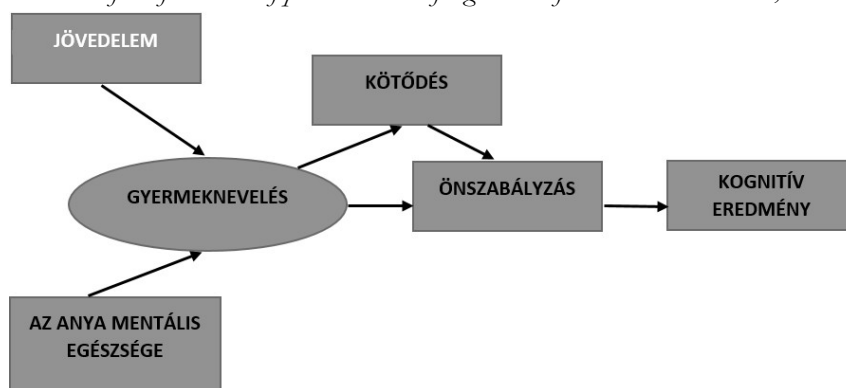
A fenti statisztikai információk nemcsak általában fontosak egy nagymintás kutatás esetében, hanem jelen esetben a kognitív kompetenciák kapcsán egyetértve Niever és Moske folyamatábrájával, az anyai nevelés kulcsszerepe szempontjából is (1.ábra).

A vizsgálatban megjelenő szempontok a Keményné által is megfogalmazott kategóriák mentén kerültek kialakításra. „A kognitív folyamatok rendszere: - érzékelés, - észlelés, - figyelem, - emlékezés, - képzelet, - gondolkodás.” (Keményné, 2006).

Jelen tanulmányban az általunk használt képességmérő eszköz segítségével elemzett kognitív kompetencia területre vonatkozó állítások a következők voltak:

Észlelés, érzékelés:

- Érdeklő a környezete. Kíváncsi az őt körülvevő dolgokra, tárgyakra, eseményekre, személyekre.
- Hallás érzékelése megfelelő.
- Látás érzékelése megfelelő.
- Szaglás érzékelése megfelelő.
- Tapintás érzékelése megfelelő.

1. ábra. *Theoretical model of the formation of preschoolers' self-regulation. forrás: Niever-Morske, 2014.*

Gondolkodás:

- Gyakran érdeklődik, teszi fel a „miért?” kérdést.
- Képes a különböző tevékenységekhez kapcsolódó gondolatait kifejezni.
- A mit-miért? (mi miért történik, mit miért csinálunk?) összefüggésre keresi a választ.
- A problémamegoldásra kis segítséggel képes
- A problémahelyzeteket igyekszik önállóan megoldani

Képzelet:

- Játékában és kommunikációjában megjelennek a mesetudat kialakulásának első jelei.
- Kialakult a kettős tudatállapot (mesetudat). A mese és a valóság külön válik.
- A képzelet megjelenik a játék során
- Képzeletét sokoldalúan felhasználja, beépíti a játéktevékenységbe – kreatív módon gondolkodik
- Elképzelésének megvalósításához társait bevonja, összedolgoznak

A vizsgálat során a 2019-20-as nevelési évben 5-7 éves korú óvodás gyermekek kognitív kompetenciáiról vallott óvodapedagógusi véleményeket gyűjtöttük össze azokból az intézményekből, ahol a

projekt megvalósult. A kutatás erőssége természetesen egyrészt az volt, hogy több mint 500 óvodából, országos lefedettséggel gyűjtött információt. Másrészt pedig, hogy nagyrészt olyan gyerekekre vonatkozó állításokat dolgozott fel, akikkel az óvodapedagógusok már több éve foglalkoztak. Így – bár a felmérés csak egy pillanatfelvétel, - mégis az előzményeket látenszen tartalmazó vizsgálati anyag került kezünkbe. A gyengeségek között megemlíthetjük a kutatásnak pusztán a véleményekre való alapozottságát, hiszen arra voltunk kíváncsiak hogyan ítélik meg saját csoportjukba járó óvodásaik kognitív fejlettségét egy négyfokú skálán (egyáltalán nem jellemző, részben jellemző, nagymértékben jellemző, teljes mértékben jellemző). Vagyis a választ adók szubjektivitását teljes mértékben nem tudtuk kizárni. Szintén a vizsgálat érvényességét erősítené, ha megismételhető lett volna, illetve ha egy hasonló létszámú kontroll csoportban is végeztünk volna felmérést.

Összesen tizenöt állítás kapcsán kellett az óvodapedagógusoknak megítélniük, hogy a vizsgált gyermekekre milyen mértékben jellemző a megfogalmazott tény. Elemzésünkben 4 fokú skálát használtunk, ahol negatív értéktartományba soroljuk az „egyáltalán nem jellemző” és a „részben jellemző” válaszokat, hiszen minden esetben az állítás erős-

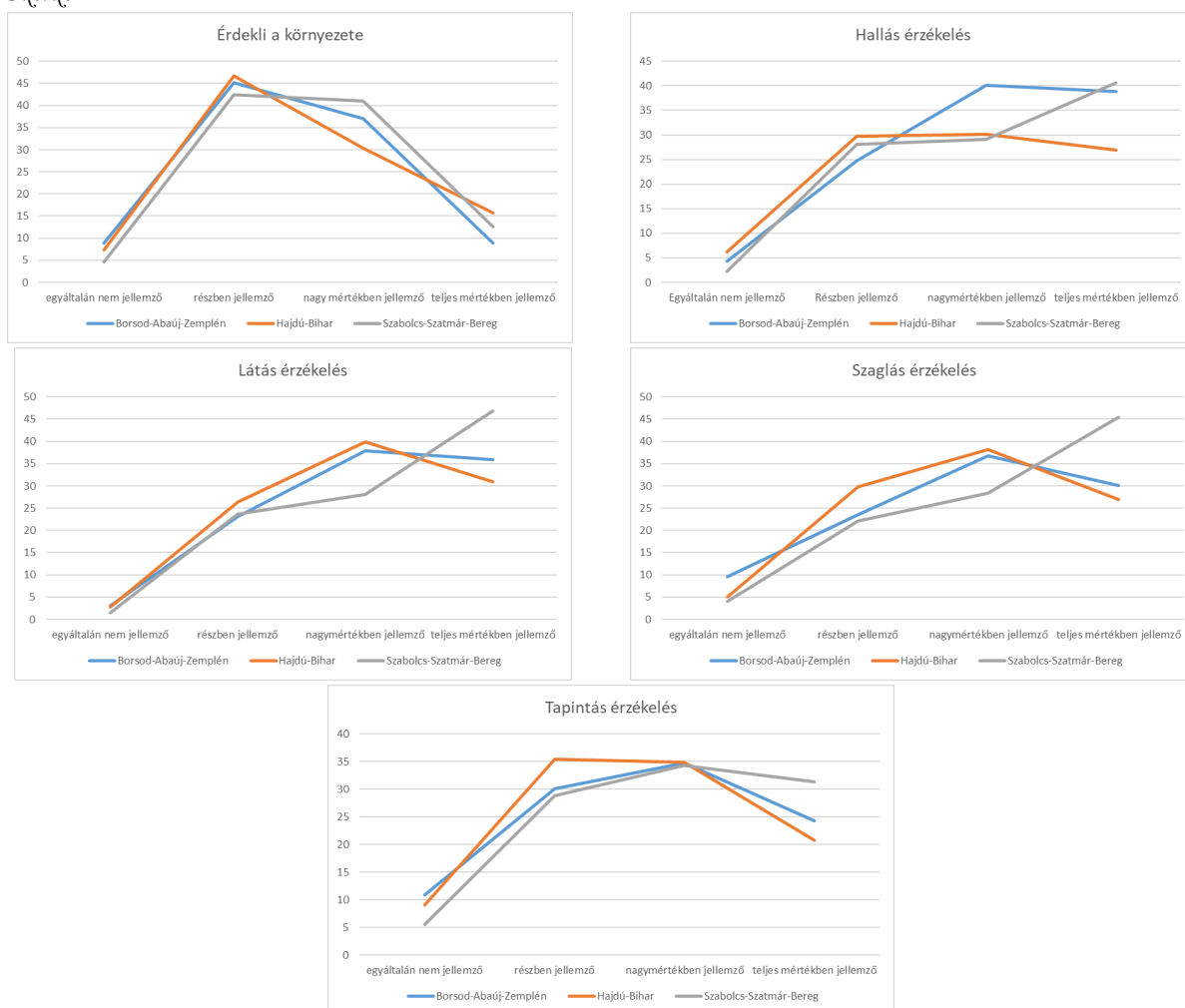
sége egyenes arányban van a pozitív értékkel. Ennek megfelelően a „nagy mértékben jellemző” és „teljes mértékben jellemző” válaszokat az egyértelműen a pozitív értéktartományba soroljuk.

Észlelés, érzékelés

A 2. ábrán jól látható, hogy a látás, hallás, szaglás és tapintás kapcsán összességében a pozitív értéktartományban találhatók az óvodapedagógusok válaszai.

A relatíve mérhető különbség a szabolcsi és hajdú-bihari értékek között fedezhető fel, ahol az előbbi megye válaszaihoz rendelhetünk magasabb értéket. Az összbenyomást azonban ez nem módosítja. Viszont az első állítás kapcsán (Érdeklő a környezete) a legjellemzőbb válasz a „Részben jellemző” volt, ami azt közvetíti számunkra, hogy az óvodai környezet elemei (tárgyi és humán egyaránt) iránti érdeklődés mértéke nem követi az egyes érzékelési területeken tapasztalt fejlettséget.

2. ábra. Óvodapedagógusi vélemények a gyermekek észlelésére, érzékelésére vonatkozó állítások esetében Borsod-Abaúj-Zemplén megye ($n=259$), Hajdú-Bihar megye ($n=178$) és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye ($n=271$) viszonylatában. Forrás: Szerző



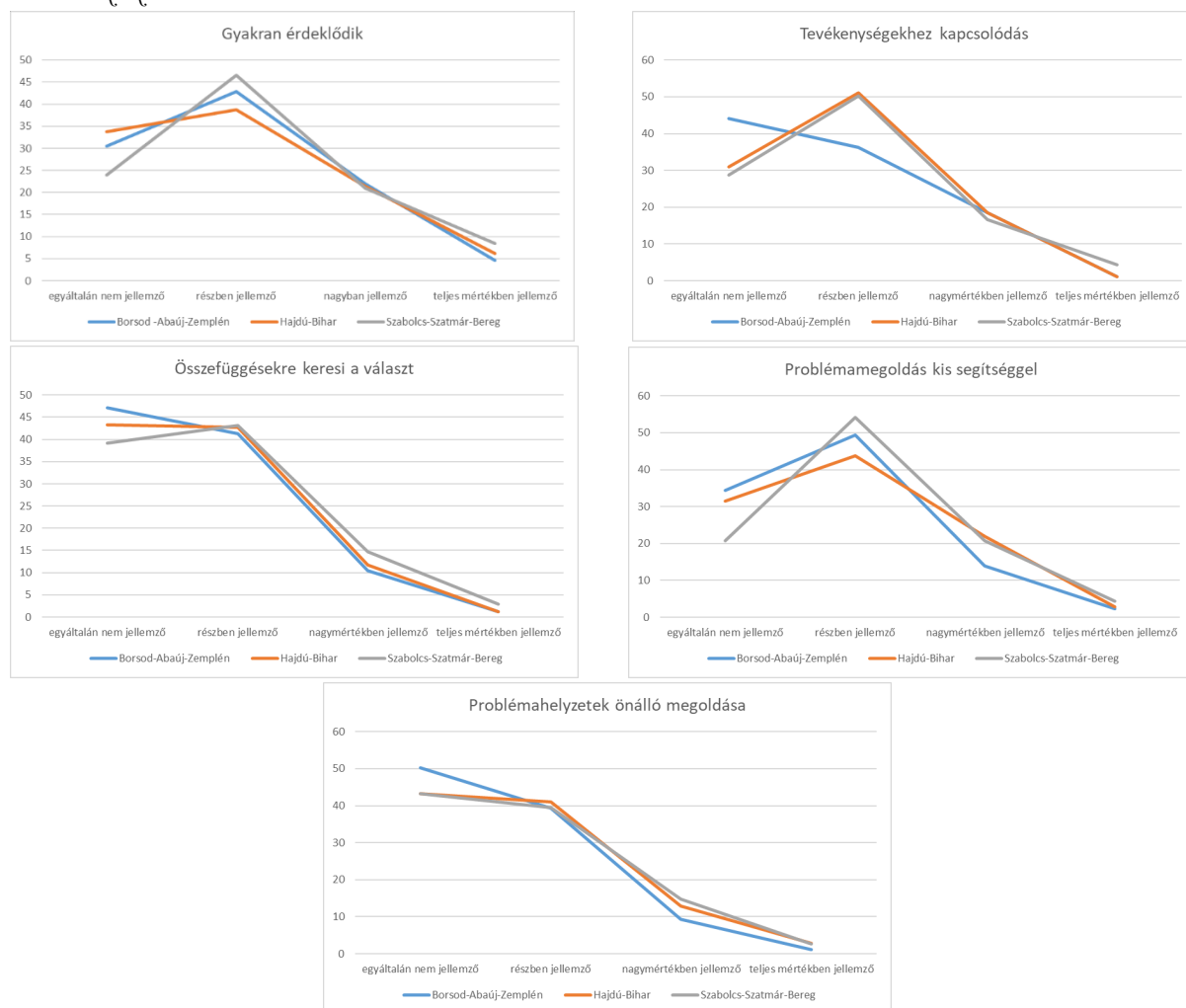
Másként szólva: a különböző érzékeléscsatornákon megszerzett információkat tekintve az óvodapedagógusok az általuk értékelt gyerekek kapcsán alapvetően pozitív értéktartományban nyilatkoztak, míg a következő lépcsőfok (a környezet iránti érdeklődés) tekintetében sajnos ezek az eredmények nem adódnak össze. Vagyis az érzékelésben szerzett információk nem váltják ki automatikusan a környezet iránti komplex érdeklődést abban a mértékben, ahogyan azt a megkérdezett óvoda-

pedagógusok elvárnák.

Gondolkodás

A gondolkodás kategória összes kérdésében szinte teljesen azonos vélemények születtek a megkérdezett óvodapedagógusok értékelésében (3.ábra). Dominánsan a negatív értéktartományok jelennek meg magasabb értékkel, míg a pozitív értékű válaszok (nagy részben és teljes mértékben jellemző) rendkívül alacsony értéket kaptak.

3. ábra. Óvodapedagógusi vélemények a gyermekek gondolkodási kompetenciáira vonatkozó állítások esetében Borsod-Abaúj-Zemplén megye ($n=259$), Hajdú-Bihar megye ($n=178$) és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye ($n=271$) viszonylatában.
Forrás: Szerző



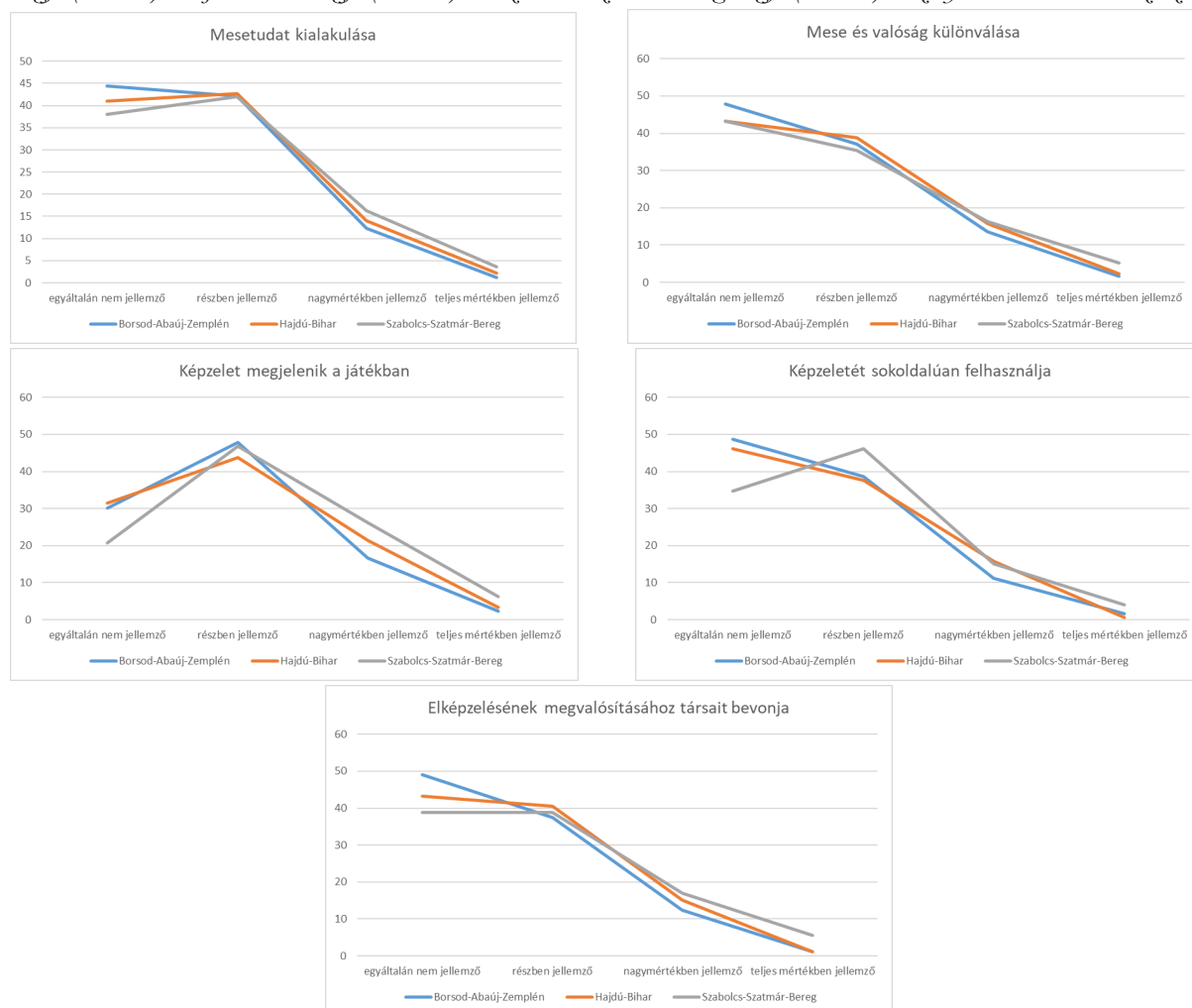
Ez az eredmény a vizsgált korosztály tekintetében elszomorító, hiszen az iskolakezdés előtt álló gyermekek esetében az érdeklődés, az összefüggések keresése és a problémamegoldás mind kulcskompetencia elemek lennének.

Képzelet

A képzelet kategóriában (4.ábra) vizsgált elemek (mesetudat kialakulása, képzelet megjelenése a

játékokban, illetve a társak bevonása az elképzelések megvalósításába) hasonlóan negatív tendenciát mutat, mint a gondolkodás kategória esetén. Az iskoláskort megelőző időszak komoly kihívása a különböző kognitív képességek fejlődésének elősegítése mind a családi, mind az intézményi nevelés vonatkozásában. A kora gyermekkori fejlesztés komplex, mind a gyermek, mind a szülők segítségét, bevonását magában foglalja.

4. ábra. Óvodapedagógusi vélemények a gyermekek képzeletére vonatkozó állítások esetében Borsod-Abaúj-Zemplén megye ($n=259$), Hajdú-Bihar megye ($n=178$) és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye ($n=271$) viszonylatában. Forrás: Szerző



Valamennyi kora gyermekkori fejlesztést megvalósító programban, így az óvodai nevelés során is építeni kell a szülőkkkel való együttműködésre (Rákó, 2018). Az óvodai tevékenységrendszer felkínálta lehetőségek széles tárháza minden gyermek számára megteremti elveikben a lehetőséget arra, hogy a szükséges fejlettségi szintet elérje. Ezt erősítik meg az elmúlt évtizedek szakirodalmi elemzései is, példaként említhetnénk Molnár írását is: „...az oktatási befektetések megtérülési rátája akkor a legmagasabb, ha azt a kora gyermekkorra fókuszáljuk.” (Molnár, 2014, o.n.). Viszont a családi szociokulturális háttér depriváló hatásrendszere (ingerszegény környezet, iskolázatlanság, motivátlanság, hosszabb távú perspektívák nélküli életvezetés) az intézményi törekvések hatékonyságát is nagymértékben csökkentheti.

A hátránykompenzáció folyamata értelemszerűen mindig töredékes eredményeket érhet csak el. Így a kognitív képességek rendszere is ennek a törvényszerűségnek alávetve mutat ilyen lehangoló képet.

Összegzés

A kompetenciák fejlettségét tekintve az Óvodai nevelés országos alapprogramja ad eligazítást számunkra hatodik fejezetében, ahol az óvodáskor végére elérendő elvárásokat (nem követelményeket) fogalmazza meg. Ebben a részben fejt ki a kognitív vonatkozásokat is. Vizsgálatunk összbemomása azt a véleményt támasztja alá, mely a hátrányos helyzetű családokban élő gyermekek képességszintjét az elvártnál alacsonyabbnak jósolja. A kutatásba bevont kategóriák közül csupán az érzékszervek vonatkozásában tapasztalhattunk egyértelműen pozitív irányba mutató értékeket. Minden más esetben a negatív tartomány volt domináns. Ez annak ellenére tapasztalható, hogy az óvodai nevelés hátránykompenzáló szerepe és elért eredményei minden szempontból meghatározónak számítanak az elmúlt évtizedekben.

Irodalom

- Gyurcsik A. (2020). Az óvoda–iskola átmenet óvodapedagógusok, tanítók és szülők szemén keresztül. *Gyermeknevelés* 8(3). 189-209. DOI: <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.3.189.209>
- Intézményi helyzetelemzés Tanulmány, EFOP-3.1.3-16-2016-00001 Társadalmi felzárkózási és integrációs köznevelési intézkedések támogatása. Esélyteremtő Óvoda projekt. Belső felhasználású dokumentum
- Keményné dr. Pálffy K. (2006). *Alapozó pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Molnár Gy. (2014). *Az óvoda és iskola feladatai az értelmi képességek fejlesztése terén*. Tudományegyetem, Szeged, Magyarország.
- Nagy J. (2000). A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle* 7-8. 255-269.
- Nievar, M. A., Moske, A. K., Johnson, D. J., & Chen, Q. (2014). Parenting practices in preschool leading to later cognitive competence: A family stress model. *Early Education and Development*, 25(3), 318–337. DOI <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.788426>
- Óvodai nevelés országos alapprogramja 363/2012. Korm.rend.
- Rákó E. (2018). Szociálpedagógiai kompetenciák a koragyermekkori nevelést, gondozást nyújtó intézményekben. *Szociálpedagógia* 12. 15-26.
- Schoon, I., Nasim, B., & Cook, R. (2021). Social inequalities in early childhood competences, and the relative role of social and emotional versus cognitive skills in predicting adult outcomes. *British Educational Research Journal*, 47(5), 1259–1280. DOI <https://doi.org/10.1002/berj.3724>
- Szerepi S. (2020). Az intézményes kisgyermeknevelés és a hátrányos helyzet kapcsolatának pedagógiai vonatkozásai. *Gyermeknevelés* 8 (1). 39-46. DOI: <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.1>

AZ ALVÁS KÖRÜLMÉNYEINEK VIZSGÁLATA AZ ÓVODÁS KORÚ GYERMEKEK ÉLETÉBEN

Szerzők:

Vargáné Nagy Anikó (PhD)¹
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Molnár-Kovács Mária²
Csillagvár Óvoda és Bölcsőde, Dobó István úti
Telephely, Hajdúböszörmény
(Magyarország)

Lektorok:

Németh Nóra (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Molnár Balázs (PhD)
Miskolci Egyetem (Magyarország)

...és további két anonim lektor

Vargáné Nagy Anikó és Molnár-Kovács Klára (2024): Az alvás körülményeinek vizsgálata az óvodás korú gyermekek életében. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 10. (4), 135-151.

DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2024.4.135>

Absztrakt

A tanulmányban a gyermekek alvását vizsgáltuk az óvodapedagógusok és a szülők szemszögéből. A nyugodt alvás és pihenés meghatározó szerepet tölt be mindenki életében, ezért voltunk kíváncsiak hogyan valósulnak meg a körülményei az óvodás korú gyermekek családjában és az óvodában. Azt vizsgáltuk, hogy melyek az alvással összefüggő jó és rossz hatások következményei, melyek a gyermek mindennapjait befolyásolhatják. A kutatás célja az óvodás korú gyermekek alvásának megismerése, a pihenés és alvás körülményei során tapasztalható jelenségek és okainak feltárása, mind otthon és mind az óvodában. Célunk volt, hogy a kutatás világítson rá a témával kapcsolatos helytelen és elavult megoldási módokra. Az alvással összefüggő vizsgálatok által megközelíthető az óvodás korú gyerekek alvás mentálhigiénéjének létrehozása, amely során a gyermekek szükségleteinek figyelembevétele mellett segítheti a szülőket és a pedagógusokat hatékony módszerek alkalmazására.

Kulcsszavak: alvás, pihenés, altatási szokások, napirend

Diszciplína: neveléstudomány

Abstract

EXAMINING THE CIRCUMSTANCES OF NAPPING TIME IN KINDERGARTEN-AGED CHILDREN

This study explores the conditions surrounding nap in the lives of kindergarten-aged children, focusing on both family and kindergarten environments. Recognizing that restful napping and relaxation are essential for healthy development, the research aims to identify factors that support or hinder children's nap quality. The study examines the effects of nap-related habits and practices, addressing both beneficial

¹ Vargáné Nagy Anikó (PhD), Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar (Magyarország). E-mail cím: vnaniko@ped.unideb.hu. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5868-3156>

² Molnár-Kovács Mária. Csillagvár Óvoda és Bölcsőde, Dobó István úti Telephely, Hajdúböszörmény (Magyarország),

and detrimental influences on children's daily well-being. The goal is to uncover outdated or ineffective approaches to nap management and to promote strategies that consider the individual needs of children. By investigating the conditions of nap and rest, the study contributes to the development of nap hygiene for kindergarten-aged children. This includes providing insights that can guide parents and educators in adopting more effective methods to support children's mental health and overall well-being through proper nap routines.

Keywords: nap-time, rest, nap habits, daily schedule

Discipline: pedagogy

Az alvás szükséglete az élethez és a fennmaradáshoz nélkülözhetetlen. Az alvás hatással van közérzetünkre, egészségünkre. Fontos, hogy az óvodapedagógusok és a szülők megfelelő, biztonságos környezetet biztosítsanak a gyermekeknek pihenéskor, alváskor, mind fizikai és lelki értelemben egyaránt. Így valósulhat meg minden gyermek nyugodt pihenése és alvása. A tévhitek eloszlatása, a helyesnek vélt megoldások feltárása az alvás kellemetlenségeinek megoldását segíti elő. A régi módszerek összehasonlítása a napjainkban lévővel alkalmas lehet megkísérelni, értelmezni, magyarázni, feltárni az alvással kapcsolatos felmerülő szituációkat. Az óvodás korú gyerekek alvásában tapasztalható jelenségekről beszélünk, azokkal óvodapedagógus szakemberként foglalkozni kell. A kutatás elvégzését motiváló nézőpont, hogy a válaszokból kiderül-e mely eljárások, lehetőségek vannak többségben a gyermekek nevelésében?

Az óvodás gyermekek pihenés/alvás szükségletei, joga

Körmöci (2019) az óvodás gyermekek testi- lelki szükségleteinek fontosságát hangsúlyozza. A gyermekek sokszor nem képesek felismerni szükségleteiket, nincsenek tisztában azzal, hogy érzeteik mit jelentenek számukra, hogyan elégítsék ki azokat. A pedagógusok feladata, hogy a gyermekek szükségleteit ismerje, felismerje, kielégítse. A gyermekek eltérő adottsággal születnek, különbözik érési folyamatuk, más környezeti tapasztalattal kerülnek

óvodába. Eltérő szükségletrendszerrel rendelkeznek és joguk van ahhoz, hogy ezek kielégítettek legyenek. A szükséglet kielégítettség színvonala befolyásolja az egyén aktuális állapotát.

Antal (2015) is hasonlóképpen vélekedik a gyermekek fiziológiai szükségleteinek kielégítéséről. Az egészséges napi ritmus kialakítása alkalmával fontos gondoskodni a kielégítő arányú pihenésről is. Az egyéni sajátosságoknak és életkornak megfelelő alvási lehetőség biztosítása elengedhetetlen az óvodában. A mosdót alvásidőben is igény szerint bármikor használhatják a gyerekek, így testi szükségleteiket időben ki tudják elégíteni. Ebből adódóan a gyermekeknek joguk van szükségleteik kielégítésére (Pálfi, 2018). Az intézményes életben, így az óvodában az óvodapedagógusoknak tevékenységeikben, attitűdükben figyelembe kell venniük a gyermekek jogait. Az óvodai nevelésben a gyermekek jogai védve és biztosítva vannak azáltal, hogy a magyar óvodapedagógusokkal szemben nevelési attitűdök vannak megfogalmazva, mint például az elfogadó, segítő, támogató magatartás. Ezek a viselkedésmódok biztosítják a gyermekeket, hogy kényszer és tekintély nélkül érik el céljaikat a pedagógusok. A gyermekeknek jogaik vannak arra, hogy személyiségüket figyelembe véve, egyéni igényeiknek megfelelő gondozást kapjanak.

A magyar óvodai nevelés elfogadta, hogy a gyermeki szükségletek igazodási szempontok az óvodapedagógusok számára. Egyetértünk Körmöci (2007:192) érvelésével, amikor leszögezi, hogy a

„gyermeki szükségletek egyben a gyermek jogai is”, s ezeket az óvodapedagógus kötelességei közé tartozik figyelembe venni. Ha ezt összevetjük a magyar óvoda nevelés feladataival az Alapprogram sommásan minden feladat referencia szempontjává emelte az óvodáskorú gyermek testi és lelki szükségleteinek kielégítését (Vargáné és Pálfi, 2021).

A gyermekek jogai, hogy érvényesüljenek a mindennapok során az óvodai nevelés szervezési feladatai, követelményei közé is beépült egy gyermeki szempont. A magyar óvoda (az iskolától eltérő módon) elfogadja, azt az elvet, hogy a gyermekek azonos időben egymás mellett más-más tevékenységet választanak, végeznek, amihez eltérő feltételek és főleg idő szükséges. Ezért az Alapprogram két kritériumot fogalmaz meg, amelyek ezt garantálják. Az egyik, hogy a „napirend igazodik a különböző tevékenységekhez és a gyermek egyéni szükségleteihez”, másik pedig a „jó napirendet folyamatosság és rugalmasság jellemzi”. (137/2018. VII. 25. Kormányrendelet) Ezekben egyértelműen a gyermekközpontúság részeként a gyermekek és nem a felnőttek szempontjai kerülnek előtérbe. A gyermeki jogok áttekintése során megállapítható, hogy a jogok közvetve és közvetlenül megjelennek az Alapprogramban. A magyar óvoda követi a nemzetközi szabályozó dokumentumok elvárásait, (1991. évi LXIV. Törvény a Gyermek jogairól) s a hazai Alapprogram tükrözi a gyermeki érdekvédelem szellemiségét, ez annál is inkább fontos, mert a magyar gyakorlatban a teljes körű a 3-6 éves korosztály megjelenése az intézményben (Vargáné és Pálfi, 2021).

A Gyermek jogairól szóló Egyezmény 1991. évi LXIV. törvény előírja, hogy minden esetben a gyerek elsődleges érdekének kell érvényre jutnia. Az ítélőképességük tudatában a gyermekek részére biztosítja a jogukat, hogy minden őket érdeklő kérdésben szabadon kinyilatkoztathassák véleményüket, tekintettel korukra és érettségi fokukra. Az Egyezményben részes államok tiszteletben tartják a gyermekeknek a pihenéshez, szabadidő eltöltésé-

hez, korának alkalmas játékhöz, szórakoztató tevékenységekhez való jogát.

A 363/2012. (XII.17.) Kormány rendelet az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja megfogalmazza, hogy: „A gyermek fejlődő személyiség, fejlődését genetikai adottságok, az érés sajátos törvényszerűségei, a spontán és tervszerűen alkalmazott környezeti hatások együttese határozzák meg.” A gyermekeknek egyedi, életkoronként és személyenként különféle testi és lelki szükségletei vannak. Az óvodai nevelés feladatai között sorolja a gyermekek testi-lelki szükségleteinek kielégítését. Az egészséges életmód kialakításánál említi a pihenés szokásainak alakítását.

Külön alvás vagy együtt alvás

Sok család tölti az egész éjszakát egy ágyban írja (Weissbluth, 2017). Ez se nem jó, se nem rossz. Egy és két év között az együtt alvóknál rendszerek az éjszakai ébredések. Ha rögzült a szokás, a gyerek vonakodhat visszatérni saját ágyába. Számos kultúrában természetes, hogy a család tagjai együtt alszanak, akár a hagyomány, akár a kevés hálószoba miatt. Fontos megjegyezni, hogy az Egyesült Államok Fogasztóvédelmi Hatósága és az Amerikai Gyermekorvosok Akadémiája is határozottan ellenzik az együtt alvást, mert fennáll a veszély, hogy a gyerek beszorul a matrac, ágy szerkezet, fal vagy szomszédos bútorok közé. A mélyen alvó felnőtt ráhengeredhet a gyerekre, meg is fojthatja, puha felületek, nem feszes takarók szintén fulladáshoz vezethetnek.

Gál és Kémény (2004) véleménye szerint a csecsemőkkel 6 hónapos korukig egy szobában, de külön ágyban aludjon a szülő. Az Amerikai Gyermekorvosok Társaságának az álláspontját képviselik ők is, mint az előzőekben Weissbluth, miszerint egy ágyban alváskor a fáradt szülő megnyomhatja álmában a sérülékeny újszülöttet vagy csecsemőt. Továbbá a bölcsőhalál rizikófaktorai a túl puha ágynemű és a magasabb hőmérséklet is. Azt javasolják, hogy semmiképpen ne altassuk a

gyermeket a szülőkkel egy ágyban. A gyermekek számára fontos a külön fekhely. Vizsgálatok kimutatták, hogy az egy ágyban alvók ébredései, alvász ciklusai hatással vannak egymásra. Vannak családok, akiknél természetes jelenség, hogy a szülők együtt alszanak gyermekeikkel. Az a fontos, hogy mindenki számára megfelelő döntés, egységes vélemény szülessen. Az otthoni alvási magatartások variációja végtelen.

Estivill és Béjar (1999) könyv borítóján az alábbiakat olvashatjuk pirossal kiemelve: „Európában sikerkönyv az alvászavarok megoldására”. Pontokba szedve írta le könyvében, hogy mit nem szabad tennie a szülőknek a gyermek elalvása érdekében. Nem szabad énekelni, bölcsoében vagy karban ringatni, fogni a kezét, babakocsiban tologatni, autóban kocikáztatni. Nem szabad Megengedi, hogy a hajunkat fogja. Ne simogassuk, ne paszkoljuk, ne adjunk neki cumit, ne vegyük az ágyunkba, nem szabad megitatni. A későbbi értelmezése során részletezi, hogy elalvásnál ne maradjunk a gyerek mellett, ha ezt betartjuk, adhatunk neki cumit, plüss vagy kendőt. Azt írja, nem szabad segíteni a gyermeknek, hogy elaludjon és fél éves koráig meg is tudja tanulni. A kézikönyv segíteni szeretne, hogy a szülők megtanítsák gyermekeiket aludni.

A svédek vizsgálata (Kast és Morgenroth, 2003) szerint a hároméves gyerekek több mint 50%-a, a kilencévesek kevesebb, mint egyharmada a szüleik ágyában alszik. A szülői ágyban a gyerekek nem alszanak jobban, mint a szobájukban egyedül alvó társaik. Azon gyerekek, akik a szülői ágyban alszanak, többször alszanak el nehezebben és sokszor ébrednek fel éjszaka. A könyv szerzői kérdésekkel segítik az olvasókat abban, hogy eldöntsék és megvizsgálják megfelel-e a számukra az ahogyan, ahol alszik gyermekük. Ha a kérdésekre nemmel válaszolnak, akkor nincs gondjuk az alvással, tudatosan a szülői ágyban alszik gyermekük. Ha van olyan kérdés, amire igennel válaszoltak, akkor nem tudatosan választották az együtt alvást, csak vala-

milyen történés hatására kialakult ez a szokás. Fontos, hogy a szülők úgy döntsenek, hogy az a család számára a legjobb legyen. Az, hogy a szülői ágyban helyes vagy helytelen-e aludnia a gyermeknek, nem lehet igennel vagy nemmel válaszolni. (Arbter-Öttl, 2002) Vannak családok, akiknek teljesen megfelel, hogy egy ágyban alszanak gyermekeikkel, elfogadják, hogy később majd úgyis magától leválik a szülőkről. Ehhez azonban szükséges, hogy mindkét szülő akarja, egyiküket se zavarja ez az állapot. A gyerek közös ágyban alvása ne kibúvó legyen a másik fél távolságtartására. Ne azért csinálják, engedjék, hogy ezzel kárpótolják a gyereket, ha nappal kevés idő jut rá.

Sok szülőben a megjegyzések következményeként bizonytalanság támad, hogy vajon jót tesz-e a gyermekével, ha együtt alszik vele. Skandináviában és az ázsiai országokban sokkal több azon családok aránya, ahol egy ágyban alszanak a gyerekek a szülőkkel. A szüleikkel együtt alvó gyerekeket összehasonlították a saját szobájukban alvókkal és nem találtak a vizsgálat során semmilyen érzelmi, szociális, értelmi és fejlődésükben megmutatkozó hátrányt. Fontos, hogy ne javasolja senki azoknak, akiknek bevált az együtt alvás, hogy hagyjanak fel vele. Az együtt alvásról megoszlanak a vélemények. Pedig az ember a kétmillió éves fejlődése során nagyrészt együtt aludt csecsemőjével. Egyes kultúrákban természetes az együtt alvás, míg más kultúrákban nem. Sok szülő kockázatosnak gondolja az együtt alvást, félnek, hogy ráfekszenek, megfulladnak gyermekeik. Az együtt alvás során fokozódik az anyák ébersége.

Vida (2019) szerint, a magyarországi kultúrában tartózkodóak a szülők az együtt alvás tekintetében. Úgy vélik, a gyerekeknek van külön szobájuk és ott aludjanak. Más kultúrákban a kultúra része az együtt alvás (Sunderland, 2008), így például a délkelet-ázsiai családokban a gyerekek éjszaka szüleikkel alszanak, a kutatók összefüggést állapítottak meg, úgy vélik, hogy emiatt ritkábban fordul elő bölcsohalál az említett népcsoportoknál. A WHO

ajánlása az, hogy a csecsemő legyen a szülők szobájában fél éves korig, ezzel is csökkentve a bőrcsőhalál kockázatát, hiszen a csecsemők átveszik a szülők légzésritmusát, ha a szülők a közelükben vannak, ez a kötődést erősíti és nem okoz hátrányt. További javaslatuk, hogy az együtt alvás során bizonyos biztonsági dolgokra oda kell figyelni, pl. ne legyen sok párna, ne legyenek rések az ágyban, ne legyen keskeny az ágy. A WHO ajánlása mellett számos irodalom és írás foglalkozik a témával. (Lipták, 2009)

A társadalomtörténet során a gyerekek évtizedeken keresztül nem aludtak külön szobában, mert nem volt hol, ez nem volt gond. A lényeg, hogy ne hagyjuk sírni a gyerekeket. Amennyiben magukban hagyjuk sírni őket, a stressz hormon szintjük megemelkedik, a kortizol szint magas marad, ha a szülő mellette van gyermekének, a hormonszint lecsökken. Fontos alapszabály a gyerekek jogait biztosítani a közös ágyban véli Noll és Horn (2001), ugyanakkor, amennyiben a gyermek saját ágyában akar aludni engedjük el. A gyerek érezze, hogy a szülők szobájába visszavezető út mindig szabad. Azok a gyerekek, akik biztonságban érzik magukat a szüleik mellett, maguktól visszaköltöznek saját ágyukba, legkésőbb iskolakezdésig.

A napirend és szokások fontossága az alvás vonatkozásában

Elalvási rituáléként azt javasolja Weissbluth (2017), hogy elalvás előtt csökkentve legyenek az ingerek. Legyen kevesebb zaj, teremtsünk félhomályt, ritkábban érjünk a gyermekhez, játsszunk vele kevesebbet. A hálószoba legyen csendes, sötét, meleg, de ne túl meleg, adjunk a gyermekre alvó ruhát. Ringasson, öleljen, énekeljen halk altatódalt, kapcsoljon zenét, dúdoljon, olvasson neki.

Kahn (2000) szerint két fontos feltétele van a jó alvásnak. Elsősorban a lelki kiegyensúlyozottság játszik szerepet, amiben egy pontos, de rugalmas napirend szükséges, a szabályok betartásával, melyet a gyermek iránti szeretet érzékeltetésével

egészíthetünk ki. A másik lényeges elem, a testi komfortérzet kialakítása. Ide tartozik a testápolás, táplálkozás, a környezet kényelme, biztonsága, esetleges betegség enyhítése. A jó alvás feltétele a megfelelő ingerek, mozgás biztosítása is.

Lefekvés előtti rituáléként ad tanácsot Swanson (2000) is, azt javasolja, gondolják végig a gyermek-nevelők, miket kell végigcsinálni lefekvés előtt. Praktikus lehet listát készíteni ezekről a teendőkről, végiggondolni mennyi időre van szükség ezeket véghezvinni.

Székely (1998) az alábbiakat javasolja, a gyermekek alvásához jól kiszellőztetett szobát, csendet és nyugalmat. Ne hallatszódjon a rádió, ne zavarjon a televízió fénye. Emellett ugyanolyan fontos egy megnyugtató személlyel való kapcsolat. A kisgyermek igényli, hogy elalvás előtt ágyára üljenek, mesét olvassanak, simogassák, puszt adjanak neki.

A kisgyermek nevelésében lényeges a napirend kialakítása. (Vajda, 2010) Sok gyereknek szükséges három-négy éves kora előtt a délutáni alvás. A szülők közül többen nem vélik fontosnak a napirendet vagy nehéz számukra úgy alakítani a napot, hogy a gyerek ugyanabban az időben aludjon. A kisgyerekek szeretik az állandóságot, így érzik magukat biztonságban, ha sorban ismétlődnek az események. Az időt még nem látják át, így a történéseket kapcsolják a mindennapi életük részleteihez, például: „ha ebéd után felébredsz”. A könyv szerzője szerint a kisgyerekkori alvászavarok minden esetben a nem megfelelő szokáskialakítás eredményei. Úgy véli, ha nem határozottak a szülők az esti rituálék (új mese, vizet kér) hosszabbra nyúlhatnak, gátolva a gyereket, hogy zavartalanul elaludjon.

A megfelelő mennyiségű alvás létfontosságú a gyermekek életében. A növekedési hormon kizárólag alvás alatt szabadul fel. (Sunderland, 2008) A nem megfelelő mennyiségű alvásnak következményei lesznek, például rossz hatással van a teljesítő-képességre, figyelemzavar és hiperaktivitás léphet fel. Sunderland azt javasolja, semmiképp ne úgy akarjuk elérni gyermekünk jobb alvását, hogy hagy-

juk a gyermeket sírni. Hangsúlyozza, hogy a zaklatott állapotaikra megnyugtatóssal, vigasztalással válaszoljunk, hiszen a gyermekekben szorongást válthat ki, hogy éjszaka a sötétben egyedül kell lenniük. Szorongás során az agyukban levő agyalapi mirigy ACTH hormont küld a mellékveséhez, itt nagy mennyiségben szabadul fel a kortizol stresszhormon, ellenben egy megnyugtató érintés lefekvéskor oxitocin és opioid termelést vált ki, mely elősegíti a nyugodt alvást. (Sunderland, 2008) További módszerek, melyek segíthetnek egyedül aludni: anya hangja, anya illata, ágynemű, párna, alvójáték kiválasztása stb. Az éjszakai testközelség tehát kulcsszerepet játszik a gyermek mentális és testi egészségének megőrzésében.

Alvás előtti és utáni szokások tervezése az óvodában, javaslatok a pihenőidőre

Az óvodában olyan légkört kell teremteni, ahol a gyermekek érzelmi szükségleteik is kielégítődnének. (Antal, 2015) Ez az jelenti, hogy felszabadultak lehetnek, önmaguk lehetnek, nevezhetnek, játszhatnak. Biztonságos csoportműködést kell kialakítani, mely alatt az állandó értékrendet, szokás és szabályrendszert érti. Fontos a derűs, kiegyensúlyozott, szeretetteljes légkör megteremtése. Lényeges, hogy az óvodai dolgozók egységes attitűddel és személyes támogatással a gyermekeket segítsék. A személyes percek, segítő beszélgetések jelentősek, hogy nehézségeikben értő figyelmet és segítséget kapjanak. A rugalmas napirend kiszámíthatóságot jelent a gyermekek számára. Az életkornak és egyéni igényeknek optimális alvási lehetőséget biztosítunk. A testi érintés iránti igényének kielégítése során tiszteljük az intimitáshoz való jogát, tehát akarat ellenére nem simogatjuk, puszilgatjuk alvás előtt. Ha alváshoz igényli a gyermek, természetesen simogatjuk. Az alváshoz szükséges kellékeket, plüss, takaró, cumi biztosítjuk.

A dajkák fontos feladata közé tartozik az óvodában, hogy alvás előtt a lehető legjobb feltételeket teremtsék meg a gyermekek számára. (Bákány és

Hoffer, 2017) Ide tartozik a csoportszoba kiszellőztetése, az ágyak kipakolása megfelelő távolságra egymástól, a gyermekek igénye szerint barátok mellett.

Körmöci (2018) szerint helyet és időt kell biztosítani kell a gyermekeknek a pihenésre, ha reggel vagy napközben álmosak. Délután hagyni kell tovább aludni a még alvó gyermekeket az egyéni szokások figyelembevételével, míg a nem alvó gyerekeknek is megértésre és csend biztosítására van szükségük. A szervezési feladatokat pedig a szükségletekhez kell igazítani: hely és ágyak kialakítása, úgy, hogy a gyerekek ne fejjel és lábbal feküdjenek egymás mellett!

A napirend rugalmassága és folyamatossága kiemelt feladat, így lehet segíteni, hogy a gyermekek egyéni fejlődési ütemüknek, sajátos életritmusuknak tökéletesen folyjon óvodai életük. (Hornýán, 2020) Fontos, hogy a gyerekek az időszzerű érési szakaszaiknak megfelelő tempóban vehessenek részt a mindennapokban. A folyamatosság a lefekvéshez készülődés teendőire is érvényes. Az eltérő fejlődési ütem, az egyéni tempó itt is meghatározó. Nem helyes a vezényszóra és egyszerre történő mosdóztatás és folyósón várakoztatás, ami véleményünk szerint a holt időt növeli. Hornýán számos ötletet sorol fel saját óvodai gyakorlatából, hogyan oldották meg a gyermekek saját tempóját, egyéni szükségleteit figyelembe véve a dajka segítségével az ebéd utáni mosdózási majd alvás előtti előkészületek elvégzését, és alakították ki a gyerekekkel közösen szabályrendszert.

Az eltérő életkorú óvodai csoportban cél, hogy a délutáni pihenőidőben is a gyermekek különböző szükségleteikhez igazodjanak (Heilmann-Botlik, 2018). A pihenés elmaradása a testi-lelki komfortérzetük felborulását eredményezheti. Az óvodás gyerekek alvásiigénye, ahogy nőnek, úgy csökken. Indokolt a szülővel bizalmat kiépíteni, hogy szükség szerint a közös tapasztalatokkal a gyermekek érdekei mellett álljunk. Azon gyermekeknek, akik kipihenték magukat, más tevékenységet folytat-

hatnak. Az alvás előtti rituáléból nem maradnak ki ezek a gyerekek sem. Mese vagy vers után altatódal jön, majd a Vén Dióeső manó mindenki arcát megsimogatja és valamelyik gyerek mellé fekszik. Számon tartják, mikor kinél alszik és mindenki sor fog kerülni. Ha valaki mellé lefekszik a manó, a többiek a fejüket a párnára teszik. (Heilmann-Botlik, 2018)

Eredmények elemzése és bemutatása

A kutatás során az eredmények összehasonlíthatósága és a kutatási cél miatt az elemzési egységek kifejezetten az óvodapedagógusok és az óvodás korú gyermeket nevelő szülők voltak. A vizsgálatban $n=123$ óvodapedagógus és $n=57$ szülő részvételével történt a mérés, online önkitöltős kérdőíves adatfelvételeket végeztünk óvodapedagógusoktól és szülőtől, valamint a közösségi oldal egy csoportjában végeztünk megfigyelést. A kutatás ideje 2023. január és február hónap volt.

Megfigyelések és következtetések

A közösségi oldalon végzett megfigyelések során a pedagógusok és a szülők online közösségi oldalon elmesélt történetei által közelebb kerültünk a felmerülő problémákhoz és azok fontosságához. A csoportba 2023.01.18-án felkerült egy cikk (Batancs, 2023), melyre 198 hozzászólás érkezett, ahol az óvodapedagógusok és a szülők egyaránt kinyilatkoztatták véleményüket, melyben bőven akadtak negatív és pozitív vélemények egyaránt. A cikk az óvodai alvást a gyermekek oldaláról közelíti meg, a gyermekek jogait előtérbe állítva. Az alvás egy egyéni szükséglet, melynek igénye minden gyermeknél más, így a kötelező szabályok kerülendők. A felnőtt kötelessége a gyermekek véleményét figyelembe venni. A pedagógiai munka a kívánságokhoz igazított napi ritmus kialakítása. A gyermek döntéseit el kell fogadnunk, akkor is, ha nekünk mások az elveink. Több hozzászóló volt azon a véleményen, hogy az óvodás korú gyermekeknek kötelező a pihenés, ágyban fekvés és szükségük is

van rá, azt írták szoktatás kérdése. Voltak, akik azt írták, hogy a nagyok már nem alszanak délben. Egy óvodapedagógus leírta jó gyakorlatként, hogy egyes életkorú csoportok vannak az óvodában, ahol dolgozik, így ebéd előtt kettő csoportra osztják őket. A kisebbek hamarabb ebédelnek és alszanak ebéd után. A nagyok később esznek és minden délután különböző tevékenységekkel töltik az időt. Ezt az összevont csoport módszert egy másik óvodapedagógus is írta, hogy alkalmazzák. Volt több óvodapedagógus, akik gúnyosan kiemelték a gyermekek jogaira való hivatkozást. Egy pedagógus azt írta ironikusan, hogy hadd csináljon minden gyerek azt az óvodában, amit akar. Egy pedagógus írta, hogy se hely, se ember, se a technikai feltételek nincsenek biztosítva az óvodában ennek a problémának a megoldására. Erre a bejegyzésre 282 ember reagált pozitív jel küldéssel, tehát vélhetően hasonló véleményük volt. Egy óvodapedagógus véleménye volt, hogy Magyarországon egyik óvodában sem kell mozdulatlanul feküdni vagy aludni. Véleménye szerint nagyon fontos a csend a gyermekek idegrendszerének. Tapasztalatai szerint a gond onnan gyökerezik, hogy a gyermekeknek otthonukban sem volt kialakítva az a szokás, hogy ebéd után aludjanak. 114-en jelezték tetszésüket erre a véleményre. Az otthoni szokások kialakításának hiányát sokan a baj forrásának gondolják. Az elcsendesedés, a test és az idegrendszer pihentetésének szükségességét többen támogatják. Volt szülő, aki kifejezetten hálás az óvodapedagógusoknak, hogy el tudják altatni gyermekét. Több óvodapedagógus javasolta és tetszett nekik a megoldás, hogy milyen jó lenne, ha a nagyok külön helyiségben lehetnének felügyelet alatt. Vannak szülők, akik azért hozzák el gyermeküket délben az óvodából, mert már nem alszanak délután gyermekeik. Az olvasottak alapján arra következtethetünk, hogy az intézményekben vannak egyedi helyzetek, megoldások az alvó/nem alvó gyerekekkel kapcsolatban. A cikk alatti sok hozzászólás bizonyíték lehet arra, hogy sokakból erős érzelmeket vált ki a

téma és feltételezhető, hogy megoldatlan probléma van a háttérben. Úgy véljük, hogy az óvodás korú gyermekek szükségleteinek ismerethiánya és a gyermekjogok nem értése, vagy azok megsértése ellenében áll a gyermek-központú gondolkodásmód.

Szülői kérdőív kutatási eredményei

A kérdőívet kitöltő szülők átlag életkora 34,8 év. A válaszadókból 54 fő nő és három fő férfi volt. A kutatásban központi kérdés volt, hol alszanak éjszaka a gyermekek az otthonukban. A vála-szokból kiderült, hogy a legtöbb gyermek, 16 fő, testvérel egy szobában, de külön ágyban al-szanak. 14 gyermek saját szobájában alszik, egyedül. 13 óvodás korú gyermek alszik a szülőkkel egy ágyban, nyolc lány és öt fiú, és a szülők szobájában, de külön ágyban alszik kilenc fő. A testvérükkel egy ágyban alszanak a legkevesebben, csak öt fő. A vizsgálat kitért arra a tényre, hogy könnyen el tud-e a szülők óvodás korú gyermeke aludni. A visszajelzésekből kiderült, hogy a gyermekek 36,8%-ának minimum 20 perc kell, hogy elaludjon. Az 57 megkérdezett szülő közül 21 gyermekének szükséges ennyi idő az elalváshoz. 29,8%-a az óvodásoknak pár perc alatt elalszik, 17 főt jelent. A szülők 17,5%-a úgy nyilatkozott, hogy nem tud könnyen elaludni gyermeke, mindig kitalál valamit, csak aludni ne kelljen, itt tíz főt érint a nehézség. A gyerekek 12,3%-a pont lefekvéskor érzi úgy, hogy beszélgetni szeretne (7 fő). Két szülő válaszolta azt, hogy sokat mocorog, forgolódik gyermeke, míg el nem alszik. Ebből a vizsgálatból azt a következtetést lehet levonni, hogy az elalvása a gyermekeknek kisebb nehézségekbe ütközik.

Ellenben az éjszakát az óvodások 63,2 %-a (36 fő) rendszeresen végig alussza, ami nagyon megnyugtató adat, hiszen a nyugodt alvással lehet elérni a legmegfelelőbb regenerálódást. 29,8% (17 fő) változónak jelölte az éjszaka átalvását gyermekének. Csak 7 %-a (4 fő) a szülőknek azt válaszolta, hogy gyermekük nem alussza végig az éjszakát. A

gondviselők 90,6 %-a (52 fő) azt nyilatkozta, hogy egyszer kelnek fel éjszaka gyermekeik. Azt gondoljuk ez is a gyermekek nyugodt alvásának a bizonyítéka.

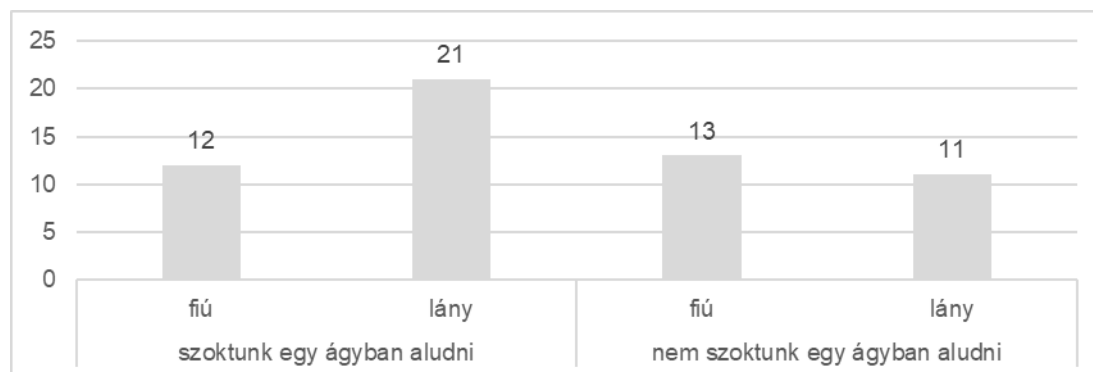
A nyugodt éjszakai alvás szempontjából érdekes, miért ébrednek fel a gyerekek éjszaka. Az adatok szerint 24 szülő jelölte, hogy a szomjúságra kel fel gyermeke és 26 gyermek kel fel pisilni éjszaka. Tíz szülő jelölte, hogy akkor kel fel gyermeke éjjel, ha beteg. Heten választották azt, hogy gyermekük nem tudja megmondani miért ébred fel és öt-öt gyermek azért ébred, mert melege van vagy rosszat álmodik. A többi válasz az egyéb kategóriába íródott. Itt olyan válaszokat fogalmaztak meg az ébredés okának, mint például, keresik édesanyjukat, átmennek a szülői ágyba vagy be kell takarni őket.

A vizsgálat során, arra a válaszra, hogy hamar visszaalszik-e gyermekük éjszaka, 90,6% (52 fő) válaszolt úgy, hogy igen. A továbbiakban azt vizsgáltuk, hogy a gyermekek helyiségében, ahol alszanak, van-e televízió, mellyel arra következte-tünk, hogy használják-e a készülékeket. 57 megkérdezett szülő gyermekének alvóhelyén 21 főnek (36,8%) van televízió és 36 főnek (63,2%) nincs a helyiségben.

Összevetve a szülők iskolai végzettségével megállapítást nyert, hogy többségében a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező anyák gyermekei-nél nincs televízió abban a helyiségben, ahol alszanak. 12 fő érettségivel és 23 fő felsőfokú végzettséggel rendelkező anya nyilatkozott úgy, hogy gyermekeik alvóhelyében nincs televízió.

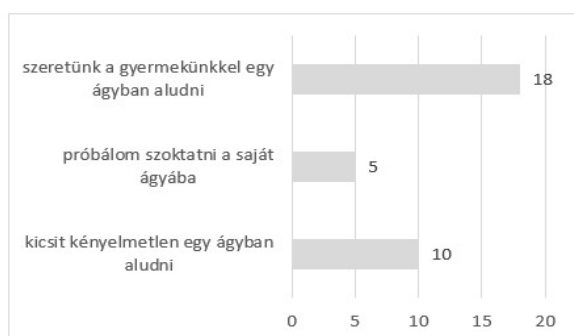
A szülők kérdőívében, a válaszok adatai alapján, miszerint alszik-e otthon gyermekük ebéd után az 57 főből, 24 gyermek legtöbbször nem alszik, 16 gyermek van, amikor nem alszik el délután és csupán 17 fő alszik rendszeresen minden délután. A kérdőívben vizsgált gyermekek kevesebb, mint 1/3-a alszik ebéd után, otthon. A szülők 71,9 %-ának, 41 főnek, fontos, hogy gyermekük aludjon délből, míg 28,1 %-uknak, 16 szülőnek nem fontos.

1. ábra. Óvodás korú gyermekek alvása a szülői ágyban nemek szerint (N= 57, forrás: Szerzők)



A szülői kérdőívből látható, hogy hány gyermek szokott a szülőikkel egy ágyban aludni. 57 szülőből 33 fő (57,9%) nyilatkozott úgy, hogy gyermekeik szoktak velük egy ágyban aludni, és 24-en (42,1%) választották a nem kategóriát. Érdekes mérés, hogy a lányok vagy a fiúk vannak-e többségben a szülők ágyában. Az összehasonlításból (1. ábra) látható, hogy arányában több lány alszik a szülők ágyában, mint fiú.

2. ábra. Szülők véleménye az együtt alvásról (N= 33, forrás: Szerzők)

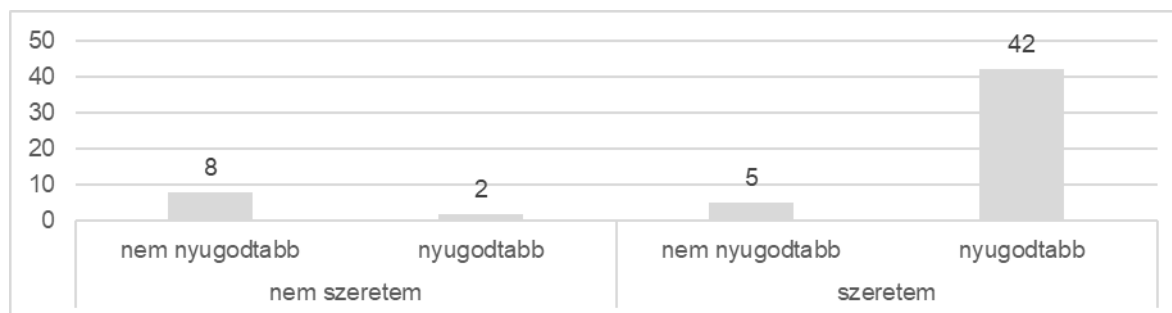


A 33 együtt alvó család közül, 18 szülő (54,5%) azt válaszolta szeretnek gyermekeikkel egy ágyban aludni, tíz szülő (30,3%) visszajelzése alapján kicsit kényelmetlen egy ágyban aludni és öt fő (15,2%) próbálja saját ágyába szoktatni gyermekét. A megkérdezettek esetében az együtt alvók nem szeretnének változtatni szokásaikon.

A következő kérdések és eredmények bemutatása arra keresik a választ, milyen a szülők és az óvodás gyermekek viszonyulása az óvodai alváshoz.

Az 57 megkérdezett szülőből 43 fő (75,4%) azt állította, hogy szeret az oviban aludni gyermeke, ellenben 14-en (24,6%) azt közölték, hogy nem. Ennél is több szülő, szám szerint 47-en (82,5 %) szeretik, ha gyermekük alszik az óvodában, tehát a szülők is szükségét érzik ennek a tevékenységnek. A 14 (24,6%) gyermek, akik nem szeretnek aludni az óvodában és a 10 szülő (17,5%), akik nem támogatják az óvodai alvást, indokolná, hogy kiderítsük, miért gondolják így.

3. ábra. A szülői vélemények összevetése arról, hogy szeretik-e, ha gyermekük alszik az óvodában *azzal, hogy nyugodtabb-e gyermekük, ha alszik az óvodában* (N= 57, forrás: Szerzők)



Összehasonlítva a szülők véleményeit, hogy szeretik-e, ha gyermekeik alszanak az óvodában, és észreveszik-e, hogy nyugodtabb a gyermekük, ha napközben alszik az óvodában, statisztikából kiderül, hogy 42-en (73,7%) vélhetően azért szeretik, ha alszik gyermekük, mert így nyugodtabbak a délután folyamán. Nyolc (14%) szülő állítása szerint nem szereti, ha alszik gyermeke az óvodában és nem is nyugodtabb, ha alszik. A gyermekek összalvásának kiszámolását illetően érdemes tudnia a szülőknek, alszik-e gyermekük napközben az óvodában. 44 szülőt (77,2%) tájékoztat az óvodapedagógusuk a gyermekük alvásáról, míg 13 szülőt (22,8%) nem. Ebből megállapítható, hogy az óvodapedagógusok számára fontos, az, hogy a szülők értesüljenek gyermekük alvásáról.

Óvodapedagógusokkal kapcsolatos kutatási eredmények

A 123 kitöltött kérdőívet 121 fő nő óvodapedagógus és kettő férfi óvodapedagógus töltötte ki. A megkérdezettek között 31 kitöltő egy-öt éve dolgozik óvodapedagógusként, öt-tíz éve 17 fő, 10-20

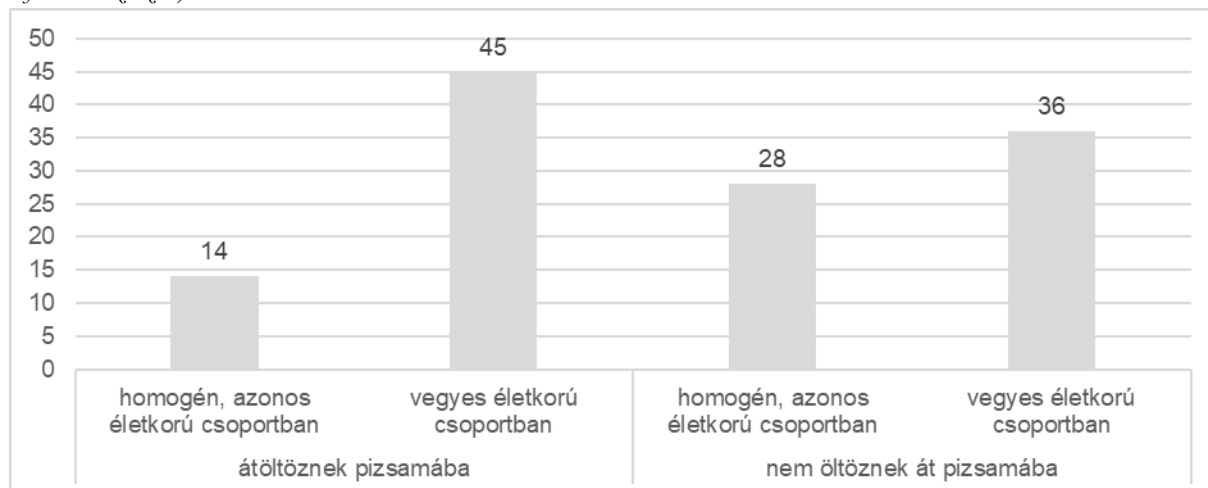
éve 17 fő és 20-30 éve is 17 fő óvodapedagógus dolgozik a szakmában.

A 123 főből 40 fő 30-40 éve dolgozik óvodapedagógusként. A csoport összetételét tekintve 81 fő óvodapedagógus dolgozik vegyes életkorú csoportokban és 42 fő azonos életkorú csoportban.

Az ágyak kényelmét vizsgálva, mely, mint külső tényező befolyásolhatja a pihenés, alvás megvalósulását, a felmérésből kiderült, hogy 40 (32,5%) óvodapedagógus régi és 83 (67,5%) új fektető ágyakon altatja a gyermekeket. Az új ágyak súlya sokkal könnyebb, mint a régi fémvázás ágyaké, nem mellesleg fekvőfelületük jobban biztosítja a gerinc megfelelő helyzetét, így kényelmesebb pihenést, alvást biztosítva, továbbá kétszer annyi csoportban vannak már új ágyak, mint régiek.

Az árnyékolás is fontos külső tényező, szokás, mely segíti az elcsendesedést, a pihenésre hangolódást, az alvást. A vizsgálatban 82 fő (66,7%) válaszolta, hogy sötétítő függöny van a csoportszobában, 38 fő (30,9%) óvodapedagógus redőnnyel árnyékol, és három fő (2,4%) jelezte, hogy egyik sincs a csoportszobában.

4. ábra Az óvodapedagógusok válasza a csoportjukban, a gyermekek pizsamába átöltöztetése tekintetében (N=123, forrás: Szerzők)

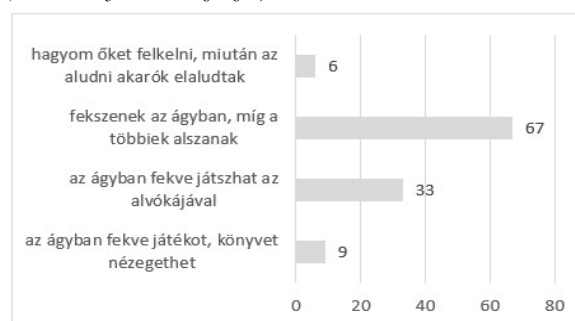


A pizsama használata lelkileg és testileg is segítheti a gyermekeket az ellazulásban (Antal, 2013). Az előforduló szennyezett, kényelmetlen ruhanyelvük levétele által, a kényelmes pizsamában jobban, gyorsabban el tudnak lazulni a gyermekek, miközben fejlődnek képességeik is, és az elalvás előtti szokás alakítás szempontjából is kedvező az átöltöztetés alvóruhába. A vizsgálati adatok információiból kiderül, hogy az óvodában majdnem fele-fele arányban öltöztetnek át a gyermekek pizsamába.

Arra, hogy van-e összefüggés a csoportok összetételénél az átöltöztetés tekintetében, az adatok összevetése során kiderült, hogy a vegyes életkorú csoportokban sokkal több gyermek nem öltöztet át pizsamába (36 fő, 56,3% óvodapedagógus nyilatkozta), mint a homogén csoportban (28 fő, 43,7% óvodapedagógus jelölte). Érdekes lehetne ennek az oknak a feltárása, hiszen a pizsama használata fontos előkészület az alvás előtt a gyermekek számára és ezzel a külső hatással is hozzájárulhatnának az óvodapedagógusok a gyermekek önállóságának, ügyességének fejlesztéséhez. Átöltöztetnek alvóruhába 45 fő (76,3%) óvodapedagógus vegyes csoportjában és 14 fő (23,7%) homogén csoportban. Jól

látható, hogy az azonos életkorú óvodai csoportok fele öltöztet csak át.

5. ábra Nem alvó gyerekek tevékenységei az óvodában (N=115, forrás: Szerzők)

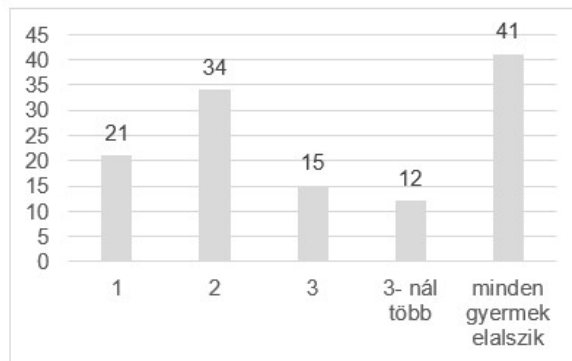


A kutatás nagyon lényeges kérdése volt, hogy kiderüljön, a nem alvó gyermekek mit csinálnak az alvásidőben, az óvodában. A 115 válasz alapján 67 fő (58,2%) óvodapedagógus a lehetőségek közül azt jelölte, hogy a nem alvó gyerekek fekszenek az ágyban, míg a többiek alszanak. 33 fő (28,7%) pedagógus beérkezett válasza alapján a gyermekek az ágyban fekvő játszhatnak az alvókájukkal. Kilenc

fő (7,9%) jelölte, hogy az ágyban fekvé játékokat, könyvet nézegethet és hatan (5,2%) válaszoltak úgy, hogy hagyják őket felkelni, miután az aludni akarók elaludtak. A kérdésre lehetőség volt egyéb választ is megadni. Nyolc fő (6,5%) élt ezzel a válaszolási formával. Négy (3,2%) óvodapedagógus azt írta, az ő csoportjában minden gyermek elalszik. Egy pedagógus azt válaszolta, ha van rá lehetőség kimennek az étkezőbe színezni, rajzolni, könyvet nézegetni. Van, ahol a nem alvó gyerekek egy másik helyiségben játszanak. Volt, aki azt írta, a tanköteles korú gyermekek nem fekszenek le, meghallgatják a mesét, kirakóznak és szabadon játszhatnak. Az eredményeknek köszönhetően elmondható, hogy a 115 óvodapedagógus közül hat főnek (5,2%) a csoportjában nem kell feküdniük a nem alvó gyermekeknek az alvásidő alatt. 109 fő (94,8%) óvodapedagógus nem alvó óvodásai az ágyban fekszenek alvásidőben. További kutatást igényelne, hogy a nem alvó gyerekeket megkérdezzük, szeretnének-e pihenőidőben más tevékenységet végezni.

A 6. ábrán látható eredményekből kiderül, átlagosan hány gyermek nem alszik rendszeresen az óvodában.

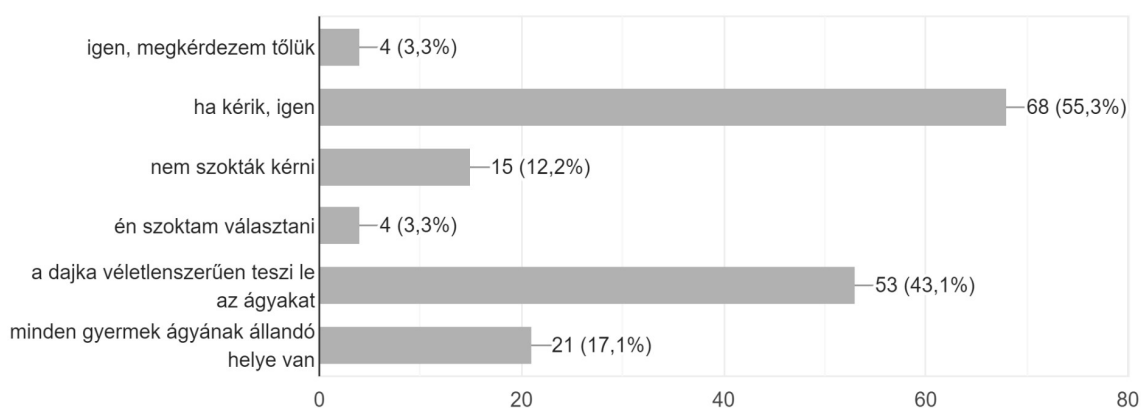
6. ábra. Az óvodában rendszeresen alvó/nem alvó óvodások száma (N=123, forrás: Szerzők)



Az adatok szerint 41 fő (33,3%) óvodapedagógus csoportjában minden gyermek elalszik. 34 óvodapedagógus (27,6%) csoportjában mindig van kettő gyermek, aki nem alszik el. 21 (17,1%) csoportban egy gyermek nem alszik és 15 (12,2%) csoportban három fő nem tud elaludni, 12 (9,8%) csoportban háromnál több gyermek nem alszik délután, az óvodában.

Sok gyermek elalszik az óvodában, azonban fontos a nem alvó gyermekek érdekeit is figyelembe venni, megoldásokat keresni, hogy lehetőségük legyen egyéni igényüket érvényesíteni.

7. ábra. A pedagógusok válasza a gyermekek ágyának elhelyezéséről (N=123, forrás: Szerzők)



Antal Judit (2013) írta, hogy az alvás intim dolog, nem mindegy ki van mellettünk, ha megbeszéljük a gyerekekkel, ki ki mellett szeretne feküdni és mindig úgy pakolja vissza a dajka az ágyakat, úgy a gyermekeknek támogatjuk a biztonságérzetét, pozitív hozzáállását az alváshoz. A következő kérdésben, miszerint a gyerekek választhatnak-e a csoportszoba melyik részében szeretnének aludni több választ is megjelölhettek a pedagógusok. Az ábrában (7. ábra) látszik, mely módszereket használják az ágyak helyének kiválasztásához. 68 fő (55,3%) jelölte, hogy ha kéri a gyerekek, akkor választhatnak helyet a csoportszobában, hol szeretnének aludni. 53 (43,1%) alkalommal szavaztak amellet, hogy a dajka véletlenszerűen teszi le az ágyakat, négyen (3,3%) nyilatkoztak, úgy, hogy megkérdezik a gyermekeket, hol szeretnének aludni. Négy (3,3%) óvodapedagógus választani szokott helyet, hol aludjanak a csoportszobában a gyermekek, és 21 (17,1%) pedagógus válaszolt úgy, hogy a gyermekek ágyának állandó helye van.

Kérdés volt, hogy megkérdezik-e a gyermekeket ki mellett szeretnének aludni. 37 óvodapedagógus (70%) megkérdezi a gyermekeket, míg 86-an (70%) nem. Jó gyakorlat lehetne és a gyermekek választási jogaik is jobban érvényesülnének, ezáltal az alvás is kellemesebb cselekvés lenne számukra, ha több óvodapedagógus figyelembe venné, melyik gyermek ki mellett szeretne aludni.

Ha vannak gyermekek, akik szeretnének mesét kérni, megvalósíthatjuk kérésüket, de mindenképpen egyenlő esélye legyen kérni a gyerekeknek, így jó gyakorlat, ha névsor szerint haladva mindenki sorra kerül (Antal, 2013). Ez is lehet egyfajta kitűnő szokás, mellyel a gyerekek jobban várhatják a lefekvés idejét.

Az ágyban fekvés után általában a meseolvasás következik. A kérdőívben feltett kérdés volt, hogy választhatnak-e mesét elalvás előtt a gyerekek. Ezt a módszert alkalmazza 90 óvodapedagógus (73%), és csak 33-an (27%) nem. Ezekből az értékekből levonható következtetés, hogy az óvoda-

pedagógusok nagyon fontosnak tartják a mese szerepét az elalvás előtti időben és a mese megszerettetésére törekednek a gyermekek körében.

Kérdés volt, hogy milyen módszereket alkalmaznak elalvás előtt a pedagógusok. Több lehetőséget is választhattak egyszerre. 122 (99,2%) fő jelölte, hogy olvas mesét, 116-an (94,3%) simogatják a gyermekeket, 96-an (78%) énekelnek altatódalt, 84 fő (68,3%) jelölte a kedves szavakat, 70-en (56,9%) a mosolyt, 50-en (40,7%) a testközelséggel segítik a gyermekeket az elalváshoz. Kevesebben jelölték, 33-an (26,8%) az ölelést, 23-an (18,7%) a beszélgetést, 18-an (14,6%) a pusztit. 15 fő nyitott kérdésként válaszolta meg, mit tesz elalvás előtt.

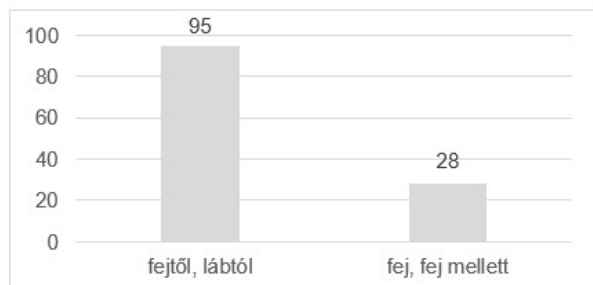
Ők olyan válaszokat írtak, melyet a kérdőív nem adott meg válaszlehetőségként, mint például az illóolaj, mécses, diffúzor, gyertya használata. A relaxációs zenét 3 óvodapedagógus jelezte, hogy alkalmazza. 2 óvodapedagógus olyan dalt énekel a gyerekeknek, melyben benne van a nevük. Ezek a tevékenységek és az óvodapedagógusok jelenléte megnyugtató és segítik a gyermekek ellazulását, a nyugodt pihenés biztosítását.

A kérdésre adott válaszok, miszerint alvásidőben kiengedik-e a gyermekeket a mosdóba, egyöntetűen igen volt. Mind a 123 (100%) megkérdezett óvodapedagógus kiengedi a gyermekeket alvásidőben a mosdóba. Antal Judit (2015) is megfogalmazta, hogy a gyermekeknek joguk van testi szükségleteiket alvásidőben is kielégíteni. Ugyanakkor úgy véljük, hogy az óvodapedagógusok azt választották erre a kérdésre, amit úgy véltek, hogy hallani szeretnének.

A fektetés módjában is nagy eltéréseket találunk a megkérdezett óvodapedagógusok válaszaiban (8. ábra). A fejtől-lábtól fektetés a betegségek megelőzése, terjedésének akadályozása miatt alakult ki, és mert így nem tudnak beszélgetni a gyerekek egymással (Antal, 2013).

A fej-fej mellett altatás javasolt, ha nem betegek és nem zavarják egymást az elalvásban.

8.ábra. Az óvodás korú gyermekek fektetése az óvodában, alvásidőben (N=123, forrás: Szervezők)



Az adatokból látható, hogy 95 fő (77,2%) óvodapedagógus jelezte, hogy csoportjában fejtől, lábtól fekszenek a gyerekek és 28 fő (22,8%) óvodapedagógus altatja fej, fej mellett az óvodásokat. Az eredmények alaposabb kikérdezést igényelnek, mi a pontos oka ennek az elavult módszer alkalmazásának.

Sarkalatos kérdés a szülők véleménye az óvodai alvásról, melyek már a szülők szemszögéből ismertetésre kerültek. 83,6%-a (47 fő) a szülőknek szereti, ha gyermeke alszik az óvodában, 78,6%-uk (44 fő) észreveszi, hogy nyugodtabb a gyermeke, ha alszik az óvodában. Ellenben mégis akadnak olyan szülők, akik arra kérik az óvodapedagógusokat, hogy ne altassák el gyermekeiket alvásidőben. A megkérdezett óvodapedagógusok összesített adatai birtokában elmondható, hogy 74 óvodapedagógust (60%) kért már szülő arra, hogy ne aludjon gyermeke az óvodában. 49 óvodapedagógus (40%) még nem találkozott ilyen kéréssel. Antal (2013) cikkében javasolja, hogy a szülőket tájékoztassák, lássák el tanácsokkal az óvodapedagógusok a pihenés, alvás szükségességéről, jótékony hatásairól.

Az óvodapedagógus személyisége, módszerei és jelenléte meghatározó a gyermekek pihenésénél, alvásánál is. A csend, a nyugalom és a szeretetteliség kör kialakítása mindvégig fontos az alvás ideje alatt. Vannak gyerekek, akik alvás időben felébrednek és vissza kell altatni őket, ilyenkor fontos a pedagógus jelenléte, hogy tudja segíteni a gyermekeket. A felmérés arra vonatkozott, hogy

otthagyják-e a pedagógusok alváskor a gyermekeket a dajkára vagy a pedagógiai asszisztensre. A válasszokból láthatjuk, hogy a 123 főből 48,8% (60 óvodapedagógus) otthagyja a gyermekeket, míg 51,2 % (63 fő) nem.

Lényeges kérdéskör mit csinálnak az óvodapedagógusok, míg a gyermekek alszanak a csoportszobában (1.táblázat). A kérdésben több alternatívát is meg lehetett jelölni és egyéb visszajelzést is lehetett írni.

1. táblázat. Óvodapedagógusok jelölt tevékenységei az óvodában, alvásidőben (N=123, forrás: Szervezők)

Tevékenység	Óvodapedagógus/fő
dokumentációt készít	117
felkészül a következő heti tevékenységre	90
játékeszközt készít	78
játékeszközt javít	50
vázlatot ír	39
nem alvó gyerekekkel csendben játszik	15

117-en (95,1%) reagáltak úgy, hogy dokumentációt készítenek, míg a gyermekek pihennek. 90 (73,2%) óvodapedagógus jelölte, hogy felkészül a következő heti tevékenységre és 78-an (63,4%), hogy játékeszközt készítenek. 50 (40,7%) óvodapedagógus játékeszközt is készít és 39 fő (31,7%) vázlatot is ír. A nem alvó gyerekekkel csendben játszik opciót jelölte 15 fő (12,2%). A szabad kategóriában 18 óvodapedagógus (14,4% írta le mit csinál még a megadott alternatívákon kívül alvásidőben. 18 válasz érkezett, amiből arra lehet következtetni, hogy sok teendője van az óvodapedagógusoknak és az alvásidőt maximálisan kihasználják erre. Két fő írta, hogy pihennek kicsit: „regenerálok”, „iszok egy kávét”. Több olyan válasz érkezett, hogy ötletet gyűjtenek, beszélgetnek, tapasztalatot cserélnek váltótársukkal vagy dekorációt készítenek (1.táblázat).

Hipotézisek vizsgálata

A vizsgálat során feltételeztük, hogy többségben van azon óvodás korú gyermekek száma, akik szoktak a szülők ágyában aludni.

A hipotézis bizonyításaként a következő tényfeltárás az együtt alvást célozta vizsgálni. A válasszokból kiderült, hogy az 57 főből 33 gyermek (57,9%) alszik a szülőkkel egy ágyban, és 24-en (42,1%) nem. Érdekes viszonyítás ez az eredmény a hol alszanak éjszaka gyermekeik kérdéssel. Akkor, még csak 13 (22,8%) szülő válaszolta, hogy a szülőkkel egy ágyban, míg következő kérdésnél már 33 (57,9%) gyermeket jelöltek, hogy szokott egy ágyban aludni szüleikkel. Tehát később más megkérdezésben, már sokkal több szülő reagált úgy a kérdésre, hogy gyermeke szokott a szülők ágyában aludni, bár itt feltételezhetjük azt, hogy ez nem rendszeresen fordul elő. Így a második hipotézis, mi szerint többségben van azon óvodás gyermekek száma, akik szoktak szüleikkel egy ágyban aludni, bizonyítást nyert, igazolódott a kutatás alkalmával (1.ábra).

Továbbá feltételeztük, hogy az óvodapedagógusok figyelembe veszik a nem alvó gyermekek igényeit.

Fontos kérdés volt e tekintetben, hogy mit csinálnak azok a gyerekek alvásidőben, akiknek nem sikerül, nem tudnak, nem akarnak aludni. Tisztázatlan, hogy a 13 órától 15 óráig tartó időszakban, kettő órahosszán keresztül mi történik a nem alvó gyerekekkel/ gyerekekkel. A 115 vizsgált válasz alapján 67 fő (58,2%) óvodapedagógus azt jelölte, hogy a nem alvó gyermekek fekszenek az ágyban, míg a többiek alszanak. 33 fő (28,7%) pedagógus beérkezett válasza alapján a gyermekek az ágyban fekvé játszanak az alvókájukkal. Kilenc fő (7,9%) jelölte, hogy az ágyban fekvé játékot, könyvet nézegethet és hatan (5,2%) válaszoltak úgy, hogy hagyják őket felkelni, miután a többi gyerek elaludt. Egyéb válaszként négy (3,2%) óvodapedagógus azt írta, az ő csoportjában minden gyermek elalszik. Egy pedagógus azt válaszolta, ha van rá lehetőség

kimennek az étkezőbe színezní, rajzolni, könyvet nézegetni, van, ahol a nem alvó gyerekek egy másik helyiségben játszanak. Volt, aki azt írta, a tanköteles korú gyermekek nem fekszenek le, meghallgatják a mesét, kirakóznak és szabadon játszhatnak. Tehát az eredményeknek köszönhetően elmondható, hogy a válaszadó óvodapedagógusok közül négy főnek (3,2%) a csoportjában nem kell feküdniük a gyermekeknek az alvásidő alatt. 109 fő (88,6%) óvodapedagógus óvodásai az ágyban fekszenek alvásidőben.

Érdemes lenne ebben a kérdésben egy közös módszer alkalmazását megalkotni, hiszen úgy gondoljuk, vannak nem alvó gyermekek, akik szívesen felkelnének az ágyból, ha az aludni akarók elaludtak (5. ábra).

Feltételeztük, hogy az óvodában több gyerek elalszik ebéd után, mint otthon.

A felmért adatokból, könnyen megtalálhatjuk a választ. 57 szülőből csak 17-en nyilatkozták azt, hogy otthon minden délután alszik gyermekük. Ez a gyermekek 29,8%-a. Ellenben 123 óvodapedagógus (100%) visszajelzéséből az látszik, hogy 41 csoportban (33,3%) minden gyermek elalszik ebéd után, és háromnál többen csak 12 (9,7%) csoportban nem alszanak. Igaz, hogy az összehasonlítás a gyermekek számában nem arányos, de egyértelműen megmutatkozik, hogy az óvodában több gyermek elalszik ebéd után, mint otthon. A megfigyelések viszonyítása birtokában kimondható, hogy a hipotézis beigazolódott, miszerint az óvodában több gyermek elalszik, mint otthon.

Feltételeztük, hogy vannak szülők, akik jelezték már az óvodapedagógusoknak, hogy ne altassák el gyermeküket az óvodában.

Az adatok birtokában elmondható, hogy 74 óvodapedagógust (60,1%) kért már szülő arra, hogy ne aludjon gyermeke az óvodában. 49 óvodapedagógus (39,9%) azt állította, hogy még nem találkozott ilyen kéréssel. A gyermekek egyéni igényeinek

figyelembevétele és támogatása szempontjából nem teheti meg az óvodapedagógus, hogy megakadályozzon fáradt gyermekeket a pihenés szükségleteinek biztosításában. A hipotézis bizonyítást nyert, miszerint többségben vannak azon szülők száma, akik kérték már arra az óvodapedagógusokat, hogy ne altassák el gyermekeiket délben, az óvodában és ezzel a kívánsággal már a 123 óvodapedagógusból 74 találkozott.

Összegzés

Az óvodás korú gyermekek alvási szokásainak eredményei újabb kutatási célokat vetettek fel, mind a családban és mind az óvodában. Bizonyos kérdésekben a mélyebb és további okok feltárása válik szükségessé. A kutatás eredménye, hogy a gyakorlatban több ponton szemléletváltás szükséges. A gyermekeknek joguk van az alvás időjükhöz beleszólni. A gyermekek alvásiigénye különböző. Vannak, akik éjszaka és vannak, akik délben alszanak többet. Több gyermek nem alszik el ebéd után otthon, míg az óvodában igen. Ennek az oknak is szükséges lehet a felkutatása. Az Óvodai nevelés országos alapprogramja nem írja elő a kötelező alvást és a kötelező fekvést sem az óvodában, azonban az alvás, pihenőidő szerves része a napirendnek. Sok gyermek elalszik alvásidőben, azonban lényeges a nem alvó gyerekeket is figyelembe venni, megoldást, lehetőségeket keresni, az ő igényeikre is. Több jó gyakorlat működik és javaslatokat is tettek az óvodapedagógusok a kutatásban. Például csoportok összevonása, külön helyiségben tevékenykedés, vagy a legegyszerűbb, ha felkelhetnek és csendben játszhatnak a még alvó gyerekek mellett.

Fontos lenne, hogy a gyermekek választási jogaik az alvás tekintetében jobban érvényesüljenek. Ha alvóhelyet választhatnak maguknak, az alvás is kellemesebb cselekvés számukra. A kutatás bizonyította, hogy az óvodás korú gyerekek alvásáról érdemes beszélni otthon és az óvodában is, hiszen vannak megoldatlan nehézségek a területen. A

kutatást érdemes volt megvalósítani, mert az eredmények alapján új módszereket valósíthatnak meg a szülők és óvodapedagógusok egyaránt az alvás vonatkozásában.

Az eredmények átgondolása a gyermekek mindennapjaik érdekében nélkülözhetetlenek és használhatóak.

Irodalom

- Antal Judit (2013). Alvás az óvodában. *Óvodai nevelés*, 66(4), 26-27.
- Antal Judit (2015). *Itt és most: mentálhigiéné az óvodában*. Győr: Barbori Bt.
- Arbter-Öttl, Daniella (2002). *Végre elaludt a gyerek!* Budapest: Akkord Kiadó.
- Batancs, E. (2023). 3 indok a kötelező alvás eltörléséért. Forrás: <https://ovoncninyugaton.com/2023/01/15/kotelezo-alvas/?fbclid=IwAR20RUiFtm9cbW5HCe5qWoCcF53t-IaHr7oppSQEDzJVQ5JbkLFTUQMRewL>. [2023.02.12.]
- Bákány Brigitta, Hoffer Ivett (2017): *Óvodai dajka ABC: alapos, biztos, céltudatos*. Budapest.
- Estivill, Eduard, de Béjar Sylvia (1999). *Aludj jól gyermekekem*. Marfa-Mediterrán Kiadó, Budapest.
- Gál Éva, Kemény János (2004): *Aludj velem!* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gyermek jogairól szóló Egyezmény. 1991. évi LXIV. törvény (X. 7.) I. rész, 31. cikk, New York. Forrás: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99100064.tv>. [2024. 01. 02]
- Heilmann-Botlik Erika. (2018). Kreativitás eredménye a délutáni pihenőidő átgondolt kitöltése óvodánkban. *Óvodai nevelés*, 71(7), 14-15.
- Hornján Anna (2020). A csendes pihenő I. *Óvodai Nevelés*, 73(7), 9-10.
- Kahn, André (2000). *Gyermekeink álma: Gyakorlati tanácsok álmatlanságban szenvedő gyermekek szüleinek*. Budapest: Kossuth Kiadó
- Kast-Zahn, Anette, Morgenroth, Hortmunt (2003): *Minden gyerek megtanul aludni! Az alvási zavarok*

- elkerülése és megoldása: csecsemőkortól iskoláskorig.* Budapest: Szépnap könyvek.
- Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. 363/2012. (XII. 17.). Forrás: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> [2023. 01. 01.]
- Körmöci Katalin (2018). *A személyes bánásmód kézikönyve: gyermekeink érdekében, fejlődésük elősegítésére.* Budapest: Sprint Kft.
- Körmöci Katalin (2019). *A gyermek szükségleteire épített tanulás az óvodában.* Budapest: Flaccus Kiadó.
- Lipták Judit (2009). *A szülők iskolája. A baba első éve: Fejlődés és gondozás lépésről lépésre.* Pécs: Alexandra Kiadó.
- Pálfi Sándor (2018). *A gyermekre fókuszáló korai nevelés.* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Sunderland, Margot(2008). *Okosan nevelni tudni kell. Gyakorlati útmutató az alvásról, a sírásról, a játékról és az érzelmi jóllét egy életre szóló megalapozásáról.* Budapest: Mérték Kiadó.
- Swanson, Noel (2000): *Hogyan neveljünk jó gyereket?* Budapest: Athenaeum 2000 Kiadó.
- Vajda Zsuzsa (2010). *Az ember és kicsinye: A józan nevelés kézikönyve.* Budapest: M-érték Kiadó.
- Vargáné Nagy Anikó és Pálfi Sándor (2021). *Gyermei jogok és szükségletek az alapprogram tükrében. Óvodai Nevelés, 74(5), 13-15.*
- Vida Ágnes (2019). *Aludjunk-e együtt a gyerekekkel vagy sem?.* Forrás: <https://www.youtube.com/watch?v=-jEo2e8HAE0> . [2023.01.08.]
- Weissbluth, Marc (2017). *Egészséges alvás, boldog gyerek: a nyugodt éjszakák receptje lépésről lépésre.* Budapest: Jaffa Kiadó.

MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK / METHODOLOGICAL STUDIES

**A SZENZORIÁLIS SZÍNHÁZ SZEREPE A SPECIÁLIS NEVELÉSI TERÜLETEK
SZÍNTERÉN – EGY SZISZTEMATIKUS SZAKIRODALOM-ELEMZÉS EREDMÉNYEI**

Szerzők:

Dan Beáta Andrea¹
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Puscas Carla²
Bonitas Magyar Speciális Oktatási Központ
(Románia)

Demény-Gavallér Csenge³
Bonitas Magyar Speciális Oktatási Központ
(Románia)

Wagner Andrea⁴
Bonitas Magyar Speciális Oktatási Központ
(Románia)

Oláh Andrea⁵
Bonitas Magyar Speciális Oktatási Központ
(Románia)

Árkosi Julianna (PhD)⁶
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Lektorok:

Fógel-Veres Anett (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Tamásiné Dsupin Borbála (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

...és további két anonim lektor

Dan Beáta Andrea, Puscas Carla, Demény-Gavallér Csenge, Wagner Andrea, Oláh Andrea és Árkosi Julianna (2024): A szenzorális színház szerepe a speciális nevelési területek színterén – egy szisztematikus szakirodalom-elemzés eredményei. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 10(4), 155-166. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2024.4.155>

¹ Dan Beáta Andrea. Debreceni Egyetem (Magyarország). E-mail cím: dan.beata@arts.unideb.hu, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3171-0481>

² Puscas Carla. Bonitas Magyar Speciális Oktatási Központ-Nagyvárad (Románia).
E-mail cím: carlapuscas9@gmail.com

³ Demény-Gavallér Csenge. Bonitas Magyar Speciális Oktatási Központ-Nagyvárad (Románia).
E-mail cím: csenge09@yahoo.com

⁴ Wagner Andrea. Bonitas Magyar Speciális Oktatási Központ-Nagyvárad (Románia).
E-mail cím: wandi08@yahoo.com

⁵ Oláh Andrea. Bonitas Magyar Speciális Oktatási Központ-Nagyvárad (Románia).
E-mail cím: olah.andrea77@yahoo.com

⁶ Árkosi Julianna (PhD), Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar (Magyarország). E-mail cím: arkosi.julianna@ped.unideb.hu. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-2694-1216>

Absztrakt

Jelen tanulmány fókuszában egy szisztematikus szakirodalmi áttekintés eredményeinek bemutatása áll, mely a szenzoriális színház (sensory theatre) hatásait vizsgálja speciális nevelési közegben. A multiszenzoros színházi élmények célja, hogy a sajátos nevelési igényű és fogyatékkal élő gyermekeket szórakoztatva fejlessze, valamint, hogy egyfajta szenzoros megtapasztalásban elmerülve bevonhassa az előadás menetébe is. A szenzoriális színházhoz kapcsolódó egyedi élmények, esztétikai és fejlesztő hatások vizsgálata a nemzetközi szakirodalomban eltérő fogalomhasználat és nagyon gazdag módszertani ajánlásokat követve jelenik meg. Kutatásunk a PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) kritériumok alapján készült, amely protokoll biztosítja a szisztematikus szakirodalom-elemzés áttekinthetőségét. Az EBSCO Discovery Service tudományos keresőjében 62 cikket találtunk. Három szerző áttekintette az absztraktokat, és ha a befogadási kritériumok teljesültek, a teljes szövegeket a Zotero programba exportáltuk, melyet tartalmi és módszertani minőségértékelés követett (N=12). A 12 empirikus folyóiratcikkből álló szöveges adatbázisunkba további 2 tanulmányt és egy szakkönyvet vontunk elemzés alá. Eredményeink szerint a legtöbb kutatás az érzékszervi színház immerszív természetét összhangba vonta a nevelési feltételek hozzáférhetőségének, vonzóvá tételének irányelveivel, ugyanakkor nagy hangsúlyt kapott az inkluzív oktatásban megjelenő élménnyújtás fontossága. A szenzoriális színház, egyedi élményként, valamint innovatív módszerként, hangulatok és érzékek mentén fejleszti a gyermekeket, figyelembe véve a tanulók sajátos érzékszervi igényeit és tanulási preferenciáit. Limitációként elmondható, hogy viszonylag kevés empirikus tanulmányt találtunk, mely kifejezetten a speciális nevelési közegben vizsgálja a szenzoriális színház hatását, az áttekintett dokumentumok sok esetben csak közvetve érintik a speciális nevelési folyamatokat.

Kulcsszavak: speciális nevelés, szakirodalom elemzés, szenzoriális színház, szenzoros feldolgozási zavar, inklúzió

Diszciplína: neveléstudomány

Abstract:

THE ROLE OF SENSORY THEATRE IN THE FIELD OF SPECIAL EDUCATION – RESULTS OF A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW

This study focuses on presenting the results of a systematic literature review that examines the effects of sensory theatre in a special educational environment. The purpose of multisensory theatrical experiences is to entertain and develop the abilities of children with special educational needs, immersing them in a sensory bath and involving them in the course of the performance. The examination of the aesthetic and developmental effects of unique experiences related to sensory theatre appears in the international literature with varied terminology and a rich array of methodological recommendations. Our research was conducted based on the PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) criteria, which ensure the transparency of systematic literature analysis. We found 62 articles in the EBSCO Discovery Service scientific search engine. Three authors reviewed the abstracts and, if the inclusion criteria were met, exported the full texts to Zotero for content and methodological quality assessment (N=12). Our text database, consisting of 12 empirical journal articles, was further analyzed along with 2 additional studies and a textbook. According to our results, most research aligned the immersive nature of sensory theatre with the attractiveness of educational conditions, while emphasizing the importance of experience provision in inclusive education. Sensory theatre, as a unique experience and

innovative method, develops children's abilities along moods and senses, considering the specific sensory needs and learning preferences of the participants. A limitation is that relatively few empirical studies specifically examine the effect of sensory theatre in special educational settings, as the reviewed documents often only indirectly touch on special educational processes.

Keywords: special education, literature analysis, sensory theatre, sensory processing disorder, inclusion

Discipline: pedagogy

A szenzoros színház

A kreatív művészet és az egészségügy kapcsolata az utóbbi évtizedekben egyre nagyobb figyelmet kapott, hiszen számos tanulmány és kutatás mutatta ki, hogy a művészeti tevékenységek pozitívan befolyásolhatják a mentális és fizikai egészséget. A kreatív művészetek magukba foglalják a képzeletgazdag és kifejező tevékenységek széles skáláját, mint például az irodalmi művészetek (pl. kreatív írás, költészet), az előadóművészetek (pl. zene, tánc, színház, bábozás) és a vizuális művészetek (pl. rajzolás, festés, szobrászat). Az ilyen kifejező beavatkozások gyakran pszichoszociális jellegű eredmények elérését célozzák, függetlenül a populációtól, és gyakran foglalkoznak érzelmi konfliktusokkal, az önuralommal és kontrollal, az önértékeléssel és az énképpel (Edwards et al., 2020).

A színházat már az ókori görögök óta használják annak érdekében, hogy az emberek katartikus élményt érjenek el, vagyis egyfajta érzelmi megtisztulást. A színház lehetővé teszi az emberek számára, hogy biztonságos környezetben fedezzék fel az érzelmeiket. A színház egy kreatív és absztrakt módja annak, hogy különböző életutakkal rendelkező embereket közös élményben hozzon össze, és lehetővé tegye számukra, hogy kölcsönhatásba lépjenek és kapcsolódjanak egymáshoz (Wheater, 2013). A művészetalapú programok különösen alkalmasak lehetnek a részvételi élmények gazdagítására, különösen a kommunikáció, az interperszonális interakciók és a kapcsolatok terén (Edwards et al., 2020).

A színházat évtizedek óta használják a mentális betegségekkel küzdő emberek terápiájaként. Az elmúlt évtizedben azonban elkezdtek terápiaként alkalmazni az autizmussal élő gyermekek számára is. A színház használata nagy hatással lehet az autizmussal élő gyermekek szociális és érzelmi fejlődésére, valamint forradalmasíthatja a színházterápia és az autizmus terápia modelljeit. A színházterápia rendkívül előnyös megközelítés az autizmussal élő gyermekek számára, mivel segíti a szociális, érzelmi, kommunikációs és nyelvi készségek fejlesztését (Wheater, 2013).

Mattaini (2020) meghatározása szerint a szenzoros színház olyan előadás, amely: a) egy immerszív színházi darab, amelyben a közönség intim érzékszervi élményeket él át; b) gondosan felépített struktúrával, amely szándékosan rugalmas az implementációjában, hogy többféle részvételi lehetőséget kínáljon; c) nagyon engedékeny a szociálisan korlátozott viselkedésre; d) az első pillanattól kezdve úgy tervezett, hogy magában foglalja azokat a közönségeket, akik korábban kognitív állapotuk miatt kizártak a színházból.

A szenzoros színház az immerszív színház műfajába illeszkedik, ami hírhedten nehezen definiálható műfaj. Az "immerszív" kifejezést használhatjuk a szenzoros színház leírására amennyiben a fizikai tervezésre utalunk, hiszen nincs megkülönböztetés a színész/közönség tér között, hanem a közönség teljesen belemerül az előadás világába, a cselekmény pedig körülöttük zajlik. A színházi élmények kiválóan alkalmasak a széles körű készségek, mind

az akadémiai, mind a szociális-érzelmi jellegű készségek tanítására. Minden tanuló számára előnyös lehet, ha lehetőséget kap arra, hogy kilépjen saját nézőpontjából és gondolkodásmódjából, és felfedezze mások helyzeteit, konfliktusait, hiteit, viselkedését és motivációit (Wheater, 2013). Emellett más elemek is szerepelnek, mint például egy laza narratív struktúra, kislétszámú közönség, és a gondviselővel való kapcsolatok ápolása, amelyek gyakori módszerek a szenzoros színházban.

Mező és Mező (2022) szerint évről évre nő a sajátos nevelési igényű gyerekek száma, ezért szükség van egy fókuszáltabb áttekintésre, amely a különféle fizikai és fejlődési fogyatékossággal élő gyermekekkel foglalkozik, akik kognitív, kommunikációs, fizikai és/vagy szociális akadályokkal küzdenek a mindennapi élet során, valamint csökkent részvételt tapasztalnak, és nagyobb a pszichoszociális diszfunkció kockázata, mint kortársaiknál. Az érzékelési, feldolgozási és fejlődési rendellenességekkel küzdő gyermekek és családjaik a beépített, érzékelési és társadalmi környezetben olyan akadályokkal szembesülnek, amelyek korlátozzák a közösségi kulturális művészetekben való részvételüket. A foglalkozásterapeuták innovatív szolgáltatási megközelítéseket kezdtek alkalmazni ezen akadályok lebontására, és ezen gyermekek és családjaik közösségi részvételének biztosítására. Szervezeti szintű konzultációk révén a foglalkozásterapeuták együttműködnek a közösségi kulturális művészeti szervezetekkel, hogy olyan érzékeny programokat fejlesszenek ki, amelyek környezeti módosításokat, előkészítő anyagokat és képzett személyzetet alkalmaznak, hogy támogassák a gyermekek és családjaik kulturális művészetekben való részvételét (Umeda, 2017).

Meghatározásunkban a szenzoriális színház egy olyan előadó-művészeti forma, mely során a színházi előadás központi eleme az érzékszervek aktíválása különböző típusú ingereken (mint például fények, hangok, illatok, textúrák, vagy akár ízek) keresztül. A célja, hogy minden résztvevő számára

hozzáférhetővé tegye az előadásokat, beleértve a speciális nevelési igényű vagy fogyatékossággal élő személyeket is. Ez az innovatív megközelítés nem csupán esztétikai élmény, hanem fejlesztő hatású is lehet a résztvevők számára, különösen a speciális nevelési környezetekben.

Az érzékszervi integrációs zavar

Az érzékszervi integrációs zavar (Sensory Integration Disorder, SID) egy neurológiai rendellenesség, amely abból adódik, hogy az agy nem képes megfelelően integrálni a test öt alapvető érzékszervi rendszeréből (látás, hallás, tapintás, szaglás és ízlelés), a mozgás érzékéből (vesztibuláris rendszer) és/vagy a testhelyzet érzékeléséből (propriocepció) érkező információkat. Az érzékszervi információk érzékelése normális, de a feldolgozásuk rendellenes, ami hatással van a mindennapi funkcionális tevékenységekben és rutinokban való részvételre (Mohamed & Azzam, 2012).

A szenzoros integráció fogalmát először A. Jean Ayres, foglalkozásterapeuta írt le az 1970-es években. Ez arra utal, hogy a test hogyan dolgozza fel és szervezi meg a környezetből érkező érzékszervi ingereket. Ayres szerint az érzékelőrendszer más készségekhez hasonlóan, például a nyelvhez és a motoros készségekhez, idővel fejlődik, és ha ebben a folyamatban zavar lép fel, szenzoros integrációs zavar alakulhat ki. Ez a zavar akkor jelentkezik, ha az érzőidegsejtek nem működnek hatékonyan, ami hatással lehet az egyén fejlődésére, tanulására és érzelmi szabályozására. Ayres (1972) azt feltételezte, hogy egyes gyermekeknél az érzékszervi integráció károsodása figyelhető meg, amely a célzott viselkedésekben tapasztalt nehézségek formájában nyilvánul meg. Ez az érzékszervi integrációs diszfunkció megmagyarázhatja, hogy egyes gyermekek miért küzdenek új készségek elsajátításával, önmaguk szabályozásával, az iskolai vagy játékos tevékenységekben való részvétellel, illetve pozitív társas élményekkel való részvétellel (Pollock, 2006). Az elmúlt évtizedek során a kutatók az érzékszervi

integráció számos aspektusát vizsgálták különböző populációkban, beleértve a tipikusan fejlődő gyermekeket, valamint tanulási nehézségekkel küzdő gyermekeket, autizmussal, Asperger-szindrómával és figyelemhiányos hiperaktivitás-zavarral (ADHD) élő gyermekeket. Ezen munkák során az érzékszervi integrációval kapcsolatos különböző tudományos elméletek születtek, és a szerzők különböző, új fogalmakat kezdtek használni az érzékszervi integrációra vonatkozó nézőpontjaik leírására, valamint új modelleket javasoltak.

A kutatás

A szisztematikus áttekintés célja annak feltérképezése, hogyan segítheti a szenzoriális színház a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlődését, különösen azokban az esetekben, ahol szenzoros

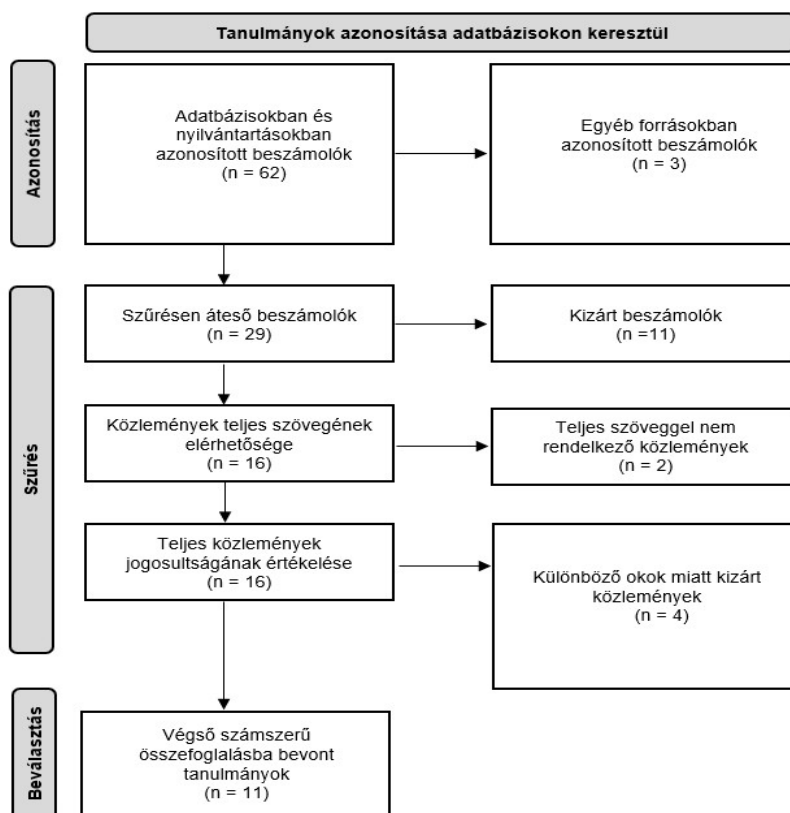
feldolgozási zavar (SPD) van jelen. A kutatás olyan kérdéseket vizsgál, mint:

1. Hogyan járul hozzá a szenzoriális színház az inkluzív nevelési környezet kialakításához?
2. Milyen specifikus hatásokat lehet megfigyelni a gyermekek kognitív, érzelmi és szociális fejlődésében?

Módszer

A kutatás alapját a PRISMA-protokoll (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses, 2015) szerint felépített szisztematikus áttekintés adja. Az adatbázisokban végzett keresések eredményeként összesen 62 cikket találtak az EBSCO Discovery Service keresőn keresztül. A szűrési folyamat végén 12 empirikus tanulmány és további 2 tanulmány, valamint egy könyv került be az elemzésbe (1. ábra).

1. ábra. PRISMA ajánlás a szisztematikus irodalmi áttekintés folyamatábrája. Forrás: saját szerkesztés



Beválasztási és kizárási kritériumok

A szisztematikus szakirodalomáttekintés a következő beválasztási kritériumok szerint épült fel: (1) lektorált folyóiratban publikált empirikus kutatásokról szóló tanulmányok, (2) a szenzoriális színház szerepét vizsgálva a speciális nevelési igényű gyermekek fejlesztésében, (3) angol nyelven íródott publikációk, (4) a neveléstudomány, bölcsészettudomány, társadalomtudományok, szociológia és pszichológia tudományágak keretében megjelent publikációk. Kizárási kritériumok között szerepelt, hogy a szakdolgozatokat, újságcikkeket, könyveket és könyvfejezeteket nem vettük figyelembe, és csak empirikus tanulmányokat és tudományos folyóiratban megjelent tanulmányokat választottunk ki az áttekintéshez.

A fent említett célok és kutatási kérdések tükrében jelen tanulmányban a szenzoriális színház szerepét vizsgáljuk meg speciális nevelési közegben, kiemelve az érzékszervi élmények fontosságát a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlődésében. Áttekintjük, hogy az inkluzív nevelésben hogyan használható fel a szenzoriális színház. Szisztematikus szakirodalomelemzés segítségével feltérképezzük a legújabb kutatási eredményeket, különös hangsúlyt fektetve a szenzoriális színház hatásaira és az érzékelésre épülő pedagógiai módszerekre.

Keresési stratégiák

A keresést az EBSCO Discovery Service keresőmotorjában végezte 2024 márciusában, amely 62 adatbázist tartalmaz. Először a megfelelő kulcsszavak kiválasztása történt, majd azok tesztelését végezte el, háromszori keresési próbával. Ezután a kiválasztott kulcsszavakkal keresett rá a tanulmányokra:

- szenzoriális színház VAGY immerszív színház VAGY érzékszervi színház (sensory theatre OR immersive theatre OR sensory performance);
- speciális nevelési igény VAGY fogyaté-kosság, VAGY szenzoros feldolgozási zavar (special

educational needs OR disability OR sensory processing disorder).

A tanulmányok szelekciója

A keresőmotor összesen 62 tanulmányt talált a szenzoriális színház témakörében az EBSCO alkalmazásával, amelyeket a Zotero hivatkozásjegyzék szoftverbe importáltunk. Az első lépésben eltávolítottuk a másodpéldányokat (7). A megmaradt tanulmányok absztraktszűrése mentek át, ami után 29 tanulmány maradt. Ebből 11 tanulmányt kizártunk, mert nem felelt meg a beválasztási kritériumoknak. A teljes szöveggel rendelkező közlemények közül 16 került tartalmi és módszertani elemzésre. Végül, a tartalmi egyezés hiányának okán további 4 tanulmányt kizártunk, így a végső szakirodalmi áttekintésbe 11 tanulmány került bevonásra (1. ábra, 1. táblázat).

1. táblázat: A kiválasztott cikkek eloszlása a megjelenés éve szerint. Forrás: szerzők.

Megjelenés Cikk/db Szerzők		
1993	1	Friedman, S.
2007	2	Caldwell, P.; Gilman, S.
2018	1	Ryan, H. E., & Flinders, M.
2020	3	Coutts, G., & Eça, T. (Eds.); Howson-Griffiths, T.; Mattaini, M.
2022	1	Acevedo, B., Malevicius, R., Fadli, H., & Lamberti, C.
2023	2	Webb, T.; Verlander, F.
2024	1	Esling, N.

Eredmények

Jelen szakirodalomáttekintés a szenzoriális színház területén vizsgálja az inklúzió és a speciális nevelési igényű tanulók bevonódásának kérdését.

A bevásztott tanulmányok 1993-2024 közötti publikációs szakaszt fednek le (1. táblázat), ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a szenzoriális színház alkalmazása és hatásainak elméleti és empirikus vizsgálata viszonylag új jelenségként jelenik meg a neveléstudományban és a művészetpedagógiában.

A 2. táblázat alapján látható, hogy a szenzoriális színház témakörével foglalkozó tanulmányok első sorban társadalomtudományi, ezen belül neveléstudományi és pszichológiai, valamint egy esetben művészet- és egészségtudományi folyóiratokban jelentek meg. A publikációk minőségét és hatását a Scimago Journal Rank (SJR) mutatóval vizsgálták, amely a Scopus adatbázis adatai alapján méri a folyóiratok tudományos befolyását. Összesen hét

tanulmány jelent meg olyan folyóiratokban, amelyeket a Scopus tudományos adatbázis indexál. A kilenc vizsgált folyóirat közül négy az Egyesült Államokban, további négy pedig az Egyesült Királyságban került kiadásra. Ez az eloszlás jól tükrözi, hogy a szenzoriális színház kutatásai első sorban az angolszász tudományos közegekben találhatók meg, különösen az Egyesült Államok és az Egyesült Királyság vezető szerepére mutatva a terület tudományos feldolgozásában. A kutatások földrajzi súlypontjának eltolódását jelzi továbbá, hogy a publikációk felét az Egyesült Államokban végezték. Ennek oka, hogy a magasan indexált folyóiratok jelentős része ezekben az országokban működik, még ha a szerzők egy része más földrajzi területekről is származik.

2.táblázat. Az elemzésbe beemelt tanulmányok jellemzői. Forrás: Szerzők.

Szerző(k)	Év	Fogalomhasználat	Kutatási módszer	Ország
Acevedo, B., Malevicius, R., Fadli, H., Lamberti, C.	2022	Kulturális hatás	esettanulmány	Egyesült Királyság
Caldwell, P.	2007	Inklúziós törekvések	intervenció	Egyesült Királyság
Coutts, G., Eça, T. (Eds.).	2020	Művészet által való tanulás	intervenció	Finnország
Esling, N.	2024	Kulturális hatás és művészet által való tanulás, élményszerzés	esetleírás, megfigyelés	Egyesült Királyság
Friedman, S.	1993	Inklúziós törekvések	intervenciók	Egyesült Államok
Gilman, S.	2007	Inklúziós törekvések	intervenciók	Egyesült Államok
Howson-Griffiths, T.	2020	Kulturális hatás és művészet által való tanulás, élményszerzés	megfigyelés	Egyesült Királyság
Mattaini, M.	2020	Művészet által való tanulás	megfigyelés	Egyesült Államok
Ryan, H. E., Flinders, M.	2018	Kulturális hatás és művészet által való tanulás, élményszerzés	megfigyelés	Egyesült Királyság
Webb, T.	2023	Kulturális hatás és művészet által való tanulás, élményszerzés	esettanulmány	Egyesült Királyság
Verlander, F.	2023	Inklúziós törekvések	élménybeszámoló/ megfigyelés	Egyesült Királyság

A szenzoriális színház témakörében végzett tanulmányok elemzése során a szerzők különböző kutatási módszerekkel vizsgálták annak hatásait, különösen a kulturális és művészeti tanulási élmények terén. A kutatások elsősorban az Egyesült Királyságban és az Egyesült Államokban zajlottak, ám Finnországban is készült jelentős tanulmány. A leggyakrabban használt kutatási módszerek az esettanulmány, az intervenció és a megfigyelés voltak.

Acevedo és társai (2022) az Egyesült Királyságban esettanulmány keretében vizsgálták a szenzoriális színház kulturális hatásait. Caldwell (2007) az inklúziós törekvésekre koncentrált intervenciók kutatásával szintén az Egyesült Királyságban. Coutts és Eça (2020) Finnországban az „művészet általi tanulás” fogalmát vizsgálták intervenciók módszerrel, míg Esling (2024) az Egyesült Királyságban eseteírás és megfigyelés segítségével a kulturális hatásokra és a művészet általi élményszerzésre összpontosított.

Az Egyesült Államokban Friedman (1993) és Gilman (2007) az inklúziós törekvéseket vizsgálták intervenciók módszerekkel, míg Mattaini (2020) művészet általi tanulási folyamatokat tanulmányozott megfigyelésekkel. Howson-Griffiths (2020), Ryan és Flinders (2018), valamint Webb (2023) az Egyesült Királyságban vizsgálták a kulturális hatásokat és a művészet általi tanulást különböző módszerekkel, beleértve az esettanulmányokat és a megfigyelést. Verlander (2023) pedig élménybeszámolókon és megfigyeléseken alapuló kutatást végzett az inklúziós törekvések vizsgálatában.

A kutatások földrajzi eloszlása arra utal, hogy az angolszász országok vezető szerepet töltenek be a szenzoriális színház és annak inklúziós nevelési lehetőségeinek feltérképezésében. A szenzoriális színház jelentős hatással van a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulókra, különösen a szociális, érzelmi és kommunikációs képességek fejlesztésében. Ez a különleges színházi forma több érzékszervi inger együttes alkalmazásával segíti a

tanulók részvételét és elmélyíti az szenzoriális élményt. A szülők bevonása itt is kulcsfontosságú, hiszen a színházi élményeket a családi környezetbe is át lehet ültetni, így támogatva a gyermek fejlődését a szociális és kognitív készségek terén. A szenzoriális színház olyan környezetet teremt, ahol az SNI tanulók biztonságban érezhetik magukat, miközben különböző érzékszervi ingereken keresztül aktívan részt vesznek az előadásokban. Az ilyen típusú színház fejleszti a tanulók koncentrációját, érzelmi szabályozását, és szociális interakcióikat, miközben hozzáférhetőbbé és befogadóbbá teszi a művészeteket a speciális nevelési igényű gyermekek számára. A színházterápiás programok és a szenzoriális színházak különösen hasznosak autizmus spektrumzavarral és egyéb szenzoros feldolgozási zavarokkal küzdő tanulók számára, mivel ezek az előadások kifejezetten az ő igényeikhez igazodnak, például fény- és hanghatások finomításával. Az inklúzióban játszott szerepét tekintve, a szenzoriális színház elősegíti a társadalmi kapcsolatok kialakulását és a kommunikációs készségek fejlesztését, különösen akkor, ha a tanárok és szülők aktívan részt vesznek a folyamatban, együttműködve a színházi szakemberekkel és terapeutákkal. Ez a megközelítés segíti a tanulók integrációját és fejlesztését, mivel a különböző érzékszervi ingerek kombinációja lehetőséget nyújt a világ mélyebb megértésére és az érzelmek kifejezésére.

Acevedo et al. (2022): Ez az esettanulmány 25 sajátos nevelési igényű (SNI) tanulót vizsgált az Egyesült Királyságban, ahol a szenzoriális színház kulturális hatását elemezték. A kutatás célja az volt, hogy megértse, hogyan javítják a multiszenzoros előadások a társadalmi interakciókat és az érzelmi fejlődést. Az eredmények szerint a szenzoros stimuláció javította a tanulók részvételét és kommunikációját a közösségi terekben. Caldwell (2007): Egy intervenciók kutatás 30 súlyos tanulási zavarokkal élő gyermek bevonásával, amely az Egyesült Királyságban zajlott.

A szenzoros színház segítségével a tanulók kommunikációs és szociális készségeinek fejlesztésére törekedtek. Az eredmények alapján a szenzoriális élmények jelentős fejlődést mutattak a diákok közötti interakciókban. Coutts & Eça (2020): Finnországi tanulmány 40 SNI tanuló részvételével, amely a művészeti alapú tanulás hatásait vizsgálta. Az intervenciók szenzoriális eszközök felhasználásával javították a diákok kognitív és érzelmi fejlődését, különösen a kreativitás terén. Esling (2024): Ez az Egyesült Királyságban végzett kutatás 20 SNI gyermek esetleírásával vizsgálta a szenzoriális színház művészeti és kulturális hatásait. A megfigyelés módszerével kiderült, hogy a színházi élmények javították a gyermekek érzelmi kifejezését és társadalmi interakcióit. Friedman (1993): Amerikai intervenció 35 autizmus spektrumzavarral élő gyermekkel, amely a szenzoros alapú oktatási módszerek hatékonyságát vizsgálta. Az eredmények szerint a multiszenzoros élmények jelentősen növelték a tanulók szociális interakcióját és kommunikációját. Gilman (2007): Ez az Egyesült Államokban végzett intervenciók kutatás 50 autizmus spektrumzavarral élő diák bevonásával vizsgálta a szenzoros színház hatását a szociális készségek fejlesztésére. A kutatás kimutatta, hogy az interaktív színházi előadások jelentősen növelték a gyermekek részvételét és javították a társas interakcióikat. Howson-Griffiths (2020): Az Egyesült Királyságban 25 SNI tanuló részvételével végzett megfigyeléses tanulmány a szenzoriális színház kognitív és érzelmi fejlődésre gyakorolt hatását vizsgálta. Az eredmények alapján a multiszenzoros élmények elősegítették a tanulók érzelmi szabályozását és a társas kapcsolatok kialakítását. Mattaini tanulmánya (2020) 30 autista gyermekre összpontosított. A szenzoros alapú intervenciók segítettek javítani a tanulók figyelmi és érzelmi szabályozási készségeit, különösen a csoportos tevékenységek során. Ryan & Flinders (2018): Az Egyesült Királyságban végzett megfigyeléses kutatás 20 diák részvételével vizsgálta a szenzoriális

színház kulturális és érzelmi hatásait. Az eredmények szerint az ilyen típusú színház segítette a diákok érzelmi fejlődését és a társadalmi beilleszkedést. Webb (2023): ez az esettanulmány 25 SNI tanulót vont be az Egyesült Királyságban, ahol a szenzoriális színház hatásait vizsgálták a szociális és érzelmi készségekre. A kutatás kimutatta, hogy a multiszenzoriális élmények pozitívan befolyásolták a tanulók közösségi részvételét és kommunikációs készségeit. Verlander (2023): Az Egyesült Királyságban végzett kutatás 30 gyermek részvételével vizsgálta a szülők és pedagógusok együttműködését a szenzoriális színház alkalmazásában. Az eredmények szerint a színházi élmények javították a tanulók érzelmi kifejezését és a szülő-iskola közötti kommunikációt.

A szenzoriális színház és a speciális nevelés összefüggéseiben a leggyakrabban használt fogalmak a kommunikáció, bevonódás és támogatás. Ezek a kulcselemek a szenzoros színházi előadások során az érzelmi és társadalmi fejlődés elősegítésére összpontosítanak. Az SNI tanulók számára a szenzoriális színház lehetőséget nyújt a verbális és non-verbális kommunikáció fejlesztésére. A vizuális, auditív és tapintási ingerek segítenek megérteni és feldolgozni a közvetített üzeneteket. Például, a Bushnell Színház olyan vizuális támogatásokat alkalmaz, mint kommunikációs táblák és szenzoros csomagok, amelyek segítik a verbális kommunikációban akadályozott gyerekeket a színházi élmény során.

A kommunikációs táblák fontos eszközök az augmentatív és alternatív kommunikáció (AAC) területén, melyek segítenek azoknak, akik verbálisan nem képesek vagy korlátozottan képesek kommunikálni. A színházban elérhető szenzoros csomagok olyan eszközöket tartalmaznak, mint például zajsűrő fejhallgatók, fül dugók, fidget játékok stb. Az előadás alatt a ház világítása alacsony szinten marad, a látogatók beszélhetnek vagy elhagyhatják a helyüket, ha szükséges, és olyan tereket is kínálnak, ahol állni vagy mozogni lehet.

A szenzoriális színházban az interaktív és multiszenzoros elemek ösztönzik a tanulók aktív részvételét. Ez a fajta részvétel segíti az érzelmi és szociális készségek fejlesztését, különösen azoknál, akik autizmussal vagy szenzoros feldolgozási zavarral küzdenek. A szülők bevonása és a támogató környezet megteremtése is alapvető fontosságú. A szenzoros előadások során a családok és pedagógusok együtt dolgoznak, hogy biztonságos és befogadó környezetet alakítsanak ki, amely minimalizálja a szorongást és támogatja a fejlődést.

Összegzés

A szenzoriális színházi előadássorozatunk a nagyvárad Orca egyesület által megnyert MOL gyermekgyógyító program keretein belül valósult meg a 2023-2024-es tanévben. Ez az innovatív nevelési projekt több nagyvárad speciális intézmény együttműködésével gazdagította a gyermekek fejlesztési lehetőségeit. A mi intézményünkben összesen 15 sajátos nevelési igényű gyermek és 8 pedagógus vett részt ebben a programban, amely a kutatások színteréül is szolgált. Az előadásunk címe "Az erdő meséje" volt, és márciustól júniusig több alkalommal vittük színre. Célunk, hogy a jövőben több témát is feldolgozzunk, így tovább szélesítve a gyermekek szenzorális élményeit és fejlődési lehetőségeit. A szenzoriális színház tapasztalatai és az abban részt vevő pedagógusok és gyermekek közös munkája hozzájárul a program által kitűzött célok sikeres megvalósításához.

A szenzorális sokszínűség elsősorban elősegíti a gyermekek érzékszervi integrációs folyamatait, amelyek során a különböző érzékszervi információk összesítődnek és értelmeződnek. A feldolgozási nehézségekkel küszködő gyermekek esetében ez a folyamat különösen kritikus, mivel a megfelelő ingerek hiánya vagy egyoldalúsága a fejlődési késlekedésekhez, szorongáshoz és a mindennapi életben való nehézségekhez vezethet. A szenzoriálisan gazdag környezet lehetőséget teremt arra,

hogy a gyermekek felfedezzék és tapasztalják a világot, így javítva a felfogóképességüket és az érzelmi stabilitásukat. Másodsorban, a szenzoriálisan sokrétű impulzusok támogatják a gyermekek kreativitását és önkifejezését. Az eltérő érzékszervi hatások, mint például a textúrák, hangok vagy színek iránti érzékenység, lehetővé teszik a gyermekek számára, hogy saját tapasztalataikat és érzéseiket tartalmasabb módon fejezzék ki. A művészet, zene és játék integrálása a tanulási folyamatokba jó lehetőségeket kínál a kifejezésre és a kommunikációs készségek fejlesztésére. Harmadszor, a szenzoros élmények szerepe a szociális interakciókban is fontos; a közös játék és az érzékek felfedezésén alapuló tevékenységek elősegítik a társas kapcsolatok kialakulását, így csökkentve a szociális elszigeteltség érzését. A csoportos tevékenységek során a gyermekek közötti együttműködés és empátia fejlődése szintén kulcsfontosságúvá válik.

A feldolgozott szakirodalomáttekintés inkluzív, illetve speciális igényű nevelési területeken vizsgálja a szenzoriális színház hatásának kérdéskörét. A beválasztott tanulmányok 1989-2024 közötti publikációs szakaszt fednek le, azaz a szenzoriális színház hatását vizsgálva az elméleti és empirikus tematikájú vizsgálódása egészen új fenoménként van jelen a neveléstudomány területén.

A megadott cikkek elemzése során arra lehet következtetni, hogy a szenzorális sokrétűség és az érzékszervi tapasztalatok jelentős hatással vannak a fejlődési folyamatokra, különösen a speciális igényű gyermekek körében. Acevedo, B., Malevicius, R., Fadli, H., & Lamberti, C. (2022) hangsúlyozzák a szenzoros integráció fontosságát a gyermekek kognitív és emocionális fejlődésében, míg Coutts, G., & Eça, T. (2020) a pedagógiai alkalmazások és intervenciós lehetőségek tapasztalatait tárgyalják, amelyek hozzájárulhatnak a szenzoros érzékenységgel küzdő egyének pozitív fejlődéséhez. Esling (2024) is kiemeli a szenzorális élmények szerepét a társas interakciókban, amelyek elősegítik a gyermekek közötti kapcsolatokat, míg Howson-Griffiths

(2020) a kreativitás és az önkifejezés jelentőségét hangsúlyozza, amelyeken keresztül a gyermekek érzelmeiket és tapasztalataikat kifejezhetik. Ryan és Flinders (2018) pedig az inkluzív oktatás paradigmáit vizsgálják, amelyek szintén figyelembe veszik a szenzorális különbségeket, hozzájárulva ezzel a tanulás és fejlődés sokszínűségéhez.

Jelen szakirodalmi elemzés, valamint a fent említett tanulmányok egyértelműen rávilágítanak arra, hogy a szenzorális sokrétűség nem csupán eszközként szolgál a fejlődési nehézségekkel küzdő gyermekek számára, hanem alapvető fontosságú a holisztikus fejlődésükhöz is. A szenzoros élmények és interakciók integrálása a pedagógiai és terápiás gyakorlatokba hozzájárul a gyermekek érzelmi stabilitásához, szociális készségeik fejlődéséhez, valamint kreatív önkifejezésük gazdagodásához. A jövőbeli kutatások és beavatkozások során fontos figyelembe venni a gyermekek egyéni érzékenységeit és azokat a stratégiákat, amelyek a szenzoros élmények elősegítésére összpontosítanak. Ennek érdekében a pedagógiai és terapeutikus környezeteknek tudatosan kell tervezniük és implementálniuk a szenzorális élményeket, figyelembe véve a gyermekek egyéni igényeit és érzékenységi mintázatait.

Irodalom

- Acevedo, B., Malevicius, R., Fadli, H., & Lamberti, C. (2022). Aesthetics and education for sustainability. *Culture and Organization*, 28(3–4), 263–278. DOI: <https://doi.org/10.1080/14759551.2022.2028147>
- Caldwell, P. (2007). *From isolation to intimacy: Making friends without words*. Jessica Kingsley Publishers.
- Coutts, G., & Eça, T. (Eds.). (2020). *Learning through art: International perspectives* (1st ed.). InSEA. DOI: <https://doi.org/10.24981/978-LTA2020>
- Edwards, B. M., Smart, E., King, G., Curran, C. J., & Kingsnorth, S. (2020). Performance and visual arts-based programs for children with disabilities: A scoping review focusing on psychosocial outcomes. *Disability and Rehabilitation*, 42(4), 574–585. DOI: <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1503734>
- Esling, N. (2024). *Experiments in immersive, one-to-one performance: Understanding audience experience through sensory engagement* (1st ed.). Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003112242>
- Friedman, S. (1993). Accommodation issues in the work place for people with disabilities: A needs assessment in an educational setting. *Disability, Handicap & Society*, 8(1), 3–23. DOI: <https://doi.org/10.1080/02674649366780011>
- Gilman, S. (2007). Including the child with special needs: Learning from reggio emilia. *Theory Into Practice*, 46(1), 23–31. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405840709336545>
- Howson-Griffiths, T. (2020). Locating sensory labyrinth theatre within immersive theatres' history. *Studies in Theatre and Performance*, 40(2), 190–205. DOI: <https://doi.org/10.1080/14682761.2019.1663649>
- Mattaini, M. (2020). Creating autistic space in ability-inclusive sensory theatre. *Youth Theatre Journal*, 34(1), 42–54. DOI: <https://doi.org/10.1080/08929092.2019.1633719>
- Mohamed, D., & Azzam, H. (2012). Sensory integration in attention deficit hyperactivity disorder: Implications to postural control. In J. M. Norvilitis (Ed.), *Contemporary Trends in ADHD Research*. InTech. DOI: <https://doi.org/10.5772/28394>
- Ryan, H. E., & Flinders, M. (2018). From senseless to sensory democracy: Insights from applied and participatory theatre. *Politics*, 38(2), 133–147. DOI: <https://doi.org/10.1177/0263395717700155>
- Verlander, F. (2023). On scent in theatre audience research: Sensory mining and olfactory archives. *Contemporary Theatre Review*, 33(3), 218–239. DOI: <https://doi.org/10.1080/10486801.2023.2200176>
- Webb, T. (2023). *Sensory theatre: How to make interactive, inclusive, immersive theatre for diverse*

- audiences by a founder of Oily Cart.* Routledge, Taylor & Francis Group.
- Wheater, C. (2013). *Theatre therapy for children with autism.* Education Masters. Paper 265
- Wilder, T. (1957). The Art of Fiction XVI. *The Paris Review*, 4(15), 36-47.
- Umeda, C. J. (2017). *Community cultural arts participation through sensory friendly theatre: Parent and organization experiences and perspectives.* (Doctoral dissertation, University of Washington). University of Washington Digital Repository.

THE TURBULENT YEARS OF THE GREEK CATHOLIC EDUCATION SYSTEM AFTER 1989

Authors:

Ágnes Inántsý-Pap (PhD)¹
St Athanasius Greek Catholic Theological
Institute (Hungary)

Barnabás Szilágyi (PhD)²
University of Debrecen (Hungary)

Lecturers:

Zoltán Magyar (PhD)
University of Nyíregyháza (Hungary)

Orsika Zsuzsa Pauwlik (PhD)
St Athanasius Greek Catholic Theological
Institute (Hungary)

...and two other anonymous lecturers

Inántsý-Pap, Ágnes & Szilágyi, Barnabás (2024): The Turbulent Years of the Greek Catholic Education System After 1989. <i>Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat</i> , 10(4), 167-173. DOI: https://doi.org/10.18458/KB.2024.4.167
--

Abstract

The present study focuses on the revival of denominational education in Hungary after the nationalisation of schools in 1948. It focuses on the decisive role played by Act IV of 1990, which created the legal and infrastructural conditions for the independent operation of denominational educational institutions. The law guaranteed freedom of religious belief and assembly, fostering the emergence of a pluralistic society that recognised the role of Churches in education. The analysis explores the relationship between social attitudes towards church schools and the political situation after the change of regime, and also examines the school takeovers in the Greek Catholic Metropolitan Church. Surveys show that the reopening of church schools has received considerable public support, reflecting a nostalgic longing for pre-nationalisation educational values amid dissatisfaction with state education. At the same time, social divisions emerged, with some fearing the re-emergence of religious influence in education and others arguing for a greater role for the churches. The case study on the re-engagement of the Greek Catholic Church in education highlights difficulties such as funding and the need for consensus on educational values among stakeholders. The research draws on interviews with key figures in the Greek Catholic community and relevant literature to illustrate the nuanced dynamics at play during the transition period. Ultimately, this study contributes to our understanding of how historical context, legal frameworks and social attitudes shape contemporary educational policy in Hungary.

¹ Inántsý-Pap, Ágnes (PhD). St. Athanasius Greek Catholic Theological Institute (Hungary). Email address: inantsypapagnes@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8980-255X>

² Szilágyi Barnabás (PhD). University of Debrecen, Faculty of Education for Children and Special Educational Needs (Hungary). E-mail address: szilagyi.barnabas@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3946-6102>

Keywords: Greek Catholic education system, denominational education,

Discipline: pedagogy

Absztrakt

A GÖRÖGKATOLIKUS OKTATÁSI RENDSZER VIHAROS ÉVEI 1989 UTÁN

Jelen tanulmány középpontjában a felekezeti oktatás magyarországi újjáéledése áll az iskolák 1948-as államosítását követően. Fókuszba helyezi az 1990. évi IV. törvény meghatározó szerepét, amely jogi és infrastrukturális feltételeket teremtett a felekezeti oktatási intézmények önálló működéséhez. A törvény garantálta a vallási meggyőződés és a gyülekezés szabadságát, elősegítve egy olyan pluralista társadalom kialakulását, amely elismerte az egyházak oktatási szerepvállalását. Az elemzés egyrészt az egyházi iskolákhoz való társadalmi hozzáállás és a rendszerváltás utáni politikai helyzet kapcsolatát tárja fel, másrészt görcső alá helyezi a Görögkatolikus Metropólia iskolaátvételeit. A felmérések szerint az egyházi iskolák újraindítása jelentős támogatást kapott a közvéleményben, ami az államosítás előtti oktatási értékek iránti nosztalgikus vágyakozást tükrözi az állami oktatással való elégedetlenség közepette. Ugyanakkor társadalmi megosztottság alakult ki, egyesek a vallási befolyás újbóli megjelenésétől tartottak az oktatásban, míg mások az egyházak nagyobb szerepvállalása mellett érveltek. A görögkatolikus egyháznak az oktatásba való újbóli bekapcsolódásáról szóló esettanulmány rávilágít olyan nehézségekre, mint a finanszírozás, valamint az oktatási értékekkel kapcsolatos konszenzus szükségességére az érdekelt felek között. A kutatás a görögkatolikus közösség kulcsfiguráival készített interjúkra és a vonatkozó szakirodalomra támaszkodik, hogy bemutassa az átmeneti időszak során játszódnak árnyalt dinamikát. Végül soron ez a vizsgálat hozzájárul annak megértéséhez, hogy a történelmi kontextus, a jogi keretek és a társadalmi attitűdök hogyan alakítják a kortárs magyarországi oktatáspolitikát.

Kulcsszavak: Görögkatolikus oktatási rendszer, felekezeti oktatás

Diszciplína: neveléstudomány

According to Pusztai's (2004: 92) approach, two basic conditions had to be fulfilled in order for denominational education to be restarted in Hungary after the nationalisation of 1948. First, individual freedoms had to be extended, and second, the legal and infrastructural conditions necessary for the operation of schools had to be created. Act IV of 1990 guaranteed freedom of religious belief and conscience, freedom of religious assembly and association. It allowed the state and the church to operate separately in Hungary. Finally, it guaranteed the conditions for the free exercise of religious life without discrimination and counted on the moral education, cultural, educational and social activities of the churches (Fedor, 1995: 42). Several studies have

interpreted this law and its impact on the Hungarian education system for decades to come (Nagy, 1995; Halász, 1992; Korzenszky, 1997; Kozma, 2005; Szigeti, 1992; Tomka 1992).

Soon after the introduction of this law, it became clear that the transition from a party-state system, which strived for unity, to a pluralist society necessarily implied a redistribution of resources and the tensions this entailed between different social groups (Tomka, 1992: 14). In any case, we must see that the churches have had to face a completely new situation. In a very short period of time they had to prepare themselves for a completely new type of task.

Part of the contemporary literature interprets the resurgence of church schools as a new actor

entering the educational policy arena, and registers that the regime-changing government does not consider it unlikely that church schools will run 20% of Hungarian public education (Nagy, 1995: 302). The sociological approach to religion has emphasized social needs, and Szigeti, for example (1992b: 5), points out that after the regime change 18% of the population is strongly religious and another quarter or so is more weakly religious but attached to the church. Thus, he predicted that the number of schools returned in the first round would certainly not exceed the weight of churches in society. A balance had to be struck that was acceptable to all.

Overall, openness was reflected in this attitude of the Hungarian population, but Szigeti (1992b: 5) argues that two opposing positions existed in Hungarian society after the 1990 law on freedom of conscience and religion. One fears the introduction of a new Christian course, while the other emphasises the oppression of the religious. Between these two extreme positions, the churches had to find a middle ground.

Data from a survey conducted by the Hungarian Public Opinion Research in 1991 showed that 79.4% of the population believed that the reopening of church schools would benefit the Hungarian education system, and 63.7% of society believed that church institutions would benefit society as a whole (Tomka, 2005: 494). According to Tomka, these statistics presumably reflect the tangible values of the ten remaining denominational schools, a nostalgic recollection of the past, and a spirit of dissatisfaction with state education (Tomka, 1992: 494). All this took place in a social climate where about two thirds of people (67.5%) said they were religious, but only 19.1% were religious in the way the church taught, and 48.4% were religious in their own way. Halász (1992: 69) confirms that the vast majority of people accept that the educational role of the church is increasing, but only if this does not pose a threat to

freedom of ideology. Where there were several schools in a settlement, 80.5% accepted the return of the school to the church, but in single-school settlements this was unacceptable to most people. This issue is also important because it is vital in the pedagogical concept of church schools that there is consensus between parents and faculty on the core educational values. According to Szigeti (1992b: 6), the background to the debate on the return of church schools is the identity crisis that is emerging in society as a whole. The mindset of dictatorships was characterised by a constant search for enemies. In a part of Hungarian society, which had just experienced the regime change, this kind of interpretation was still very much alive, and the new school was seen as an 'anti-school'.

The restitution of church schools began under the then Minister of Culture, Ferenc Glatz, who declared after the opening of the Evangelical High School in Fasor in 1989 that the restitution of church property was in the national interest (Nagy, 1995: 293).

The Greek Catholic Church was also integrated alongside other denominational schools in the newly emerging pluralist education system, where the state's role was to ensure that larger school owners did not encroach on the living space of smaller ones (Tomka, 1992: 20). They were afraid of their own former position. Until 1948, the Greek Catholic Church maintained 143 schools in Hungary.

The circumstances of the first school takeover

The next stage in the Greek Catholic Church's search for a new path was the situation that arose after the 1990 Act IV. Was it even worth taking up the role of school governor again, when there were no specially trained ecclesiastical and secular people available? A very important further question was: if the Greek Catholic Church were to take on the role of maintainer, how 'Greek Catholic' would

the institution taken over be if it were a public education funded by the state?

We will draw on the material of a personal interview with County Bishop Szilárd Keresztes, who was the County Bishop of the Diocese of Hajdúdorog between 1988 and 2007.

Several alternatives were considered for the location of the first Greek Catholic school founded after the regime change. Fathers belonging to the Order of St Basil the Great proposed the monastery garden in Máriapócs as the site for the new secondary school. In their opinion, it would have led to the further development of the shrine. Many of the priests argued in favour of Nyíregyháza because of its good accessibility. Dr. Miklós Kocsis, the then president of the City Council, proposed to the Bishop of Hajdúdorog on 1 March 1989, at the inauguration ceremony of Hajdúdorog, that the Greek Catholic school should be reopened, as there was no other way to have a secondary school in the city. Running a state school near Debrecen and Hajdúnánás would hardly have been successful. After the news got out, the Nyíradony administration offered a dormitory building if the new Greek Catholic secondary school would be located there. In the end, the decision was made in favour of Hajdúdorog for the following reasons: there was already a secondary school there, the town's history was closely linked to that of the Greek Catholic Church and, as a result, it had suffered many disadvantages in the decades before '89.

The Bishop also considered the educational conditions to be more favourable, the small town atmosphere provided greater security, and the possibility of a more personal atmosphere and cooperation between the students seemed to emerge. The Hajdúdorog City Council and the Hajdú-Bihar County Council supported the establishment of the gymnasium, but as the establishment of a secondary school would take

longer, they suggested that the primary school be taken over first.

The archbishop of Hajdúdorog approached the Minister of Culture, Ferenc Glatz, who approved this without legal authorisation. In a later meeting, he recalled that he was very proud of two things, the Budapest-Fasor Evangelical High School and the enabling of the Greek Catholic primary school in Hajdúdorog.

Thus, the school in Dorog became the first denominational primary school of the Greek Catholic Church after the change of regime. According to Szilárd Keresztes, after the school takeover, the teachers' concerns caused great difficulties, despite the promise from the Church that the entire teaching staff and the headmaster would remain in place and that there would be no special religious requirements for them, only acceptance of the fact that the school would operate in a Catholic spirit. School transfers from the point of view of the municipalities, diocesan administrators and education officers. We use interview material with the top leaders of the three Greek Catholic dioceses, the education referents and the leaders of the Archdiocese of Hajdúdorog.

Szigeti (1992b: 8) points out that the restitution of the schools was accompanied by considerable conflict. On the one hand, because the 1990 law provides for the possibility of returning the old schools, ignoring the geo-graphical mobility of the Greek Catholic population over 40 years, the mass migration to cities, although the ecclesiastical school issue cannot be considered without taking into account the religious-ecological and educational-ecological perspectives.

There was also a further conflict in relation to the fact that, although the law on restitution of property applied to schools that had once existed, the churches' aim was not to restore the old school network of 40 years ago, but to create a completely new network of educational institutions. In the

case of the Greek Catholic Church, returning to the situation before nationalisation would have meant taking back 143 schools. Some of them would have had to be reopened in villages that are now completely depopulated, with virtually no pupils or very few pupils.

Another difficulty was the issue of funding. The law on the possibility of pluralising school funding was passed without the issue of school funding being regulated. The development of state-level funding of Greek Catholic schools is not different from the financing of Catholic educational institutions, on which a number of studies have been published (Balogh, 1997; Dobszay, 2005; Fedor, 1995; Ravasz-Galik, 2002).

Finally, the fact that the schools were maintained by the municipalities, which had to be negotiated in the case of a school takeover, also posed a difficulty. The question of the continued operation of a school was often 'negotiated'. Similar experiences were also reported by Philip Kocsis in an interview with him, but he confirmed that the takeover of a school was always a free choice for the Greek Catholic Church. According to Györgyi (2011), the transformation of the education system was fraught with uncertainty, but there were local supporters who saw in the church presence the hope of a more stable operation after a difficult funding period (Györgyi, 2011: 21). The pluralist nature of education was also reinforced by the emergence of private schools, which, like church schools, appeared as an alternative to the municipally maintained schools.

Hermann and Varga (2016: 313) point out that between 2001 and 2009, the number of parochial and private schools increased almost equally (by 23 and 25%, respectively). However, between 2010 and 2014, the number of foundation schools decreased by 20%, while the number of students in parochial schools increased by 68%.

Each Church has a unique and specific history with the school network it maintains. In fact,

Pusztai (2014: 53), citing empirical evidence, points out that school enrolments show a specific pattern, mainly in terms of area. According to him, differences between regions are more significant than differences between denominations. We also consider the considerations related to the regional, municipal and intra-municipal environment of the school, i.e. the educational-ecological approach, as an important analytical aspect, since the Greek Catholic institutional network, even before nationalisation but even more so in the 21st century, is predominantly linked to the North-Eastern region of the country, whose student population is not comparable to that of other regions of the country.

After the reign of Szilárd Keresztes (1988-2007), the current Archbishop-Metropolitan Philip Kocsis, and from 2011, the current Bishop of Miskolc, Atanaz Orosz, and the Apostolic Governor Ábel Szocska, are responsible for the development of the current Greek Catholic school network. For all three of these leaders, the need to help disadvantaged students to catch up is a priority. The role of religiosity in promoting social inclusion and empowering those who emerge from a disadvantaged socio-economic status has also been highlighted by previous Hungarian research, including Pusztai and Torkos (2001: 587), Pusztai (2004: 27), Gereben and Lukács (2013), Kardos (2014: 57), Jenei and Kerülő (2016: 320). Statistical evidence shows that the Greek Catholic Church is particularly effective in reaching out to Roma communities (Bartl 2014: 360).

The present research used interviews to reconstruct the intentions of further maintainers regarding the establishment of the current school network. According to the Archbishop-Metropolitan's concept of network development, two aspects are cardinal when deciding on a school take-over: on the one hand, a school can be taken over if, based on preliminary assessments, there is a strong hope that the institution can be 'improved'

by the ecclesial presence, and on the other hand, if there is a significant Catholic presence in the locality.

Nyírácsád is an ideal example, with a large majority of Greek Catholics (70%), and 0.02% of those surveyed when the school was taken over were opposed to a change of provider. According to the Nyíregyháza education officer, school transfers are also a strategic decision: the diocesan leadership has always considered it important to have an educational and a social institution in each district for the Greek-Catholic faithful in the area. In his opinion, the most complicated and emotive school takeover was that of the Bányai Júlia Primary School in Debrecen.

In the Diocese of Miskolc, the most important criteria for the takeover of an educational institution, according to the education officer, are: the number of Greek Catholics living in the area of the school, the presence of an existing school, the existence and attractiveness of other church schools, the condition of the school and the predictability of its operation, and finally the vote of parents and teachers.

The education officer stresses that the diocese will not take over an educational establishment if the following criteria are met: lack of priests, the presence of several reputable church schools in the vicinity, the opposition of parents and teachers, or if the school is heavily subsidised. So the representatives of the maintainers consider it important to take over the maintenance of an institution only if there is no serious opposition from parents and teachers.

The Bishop of the Diocese of Miskolc emphasised in the interview that a school takeover requires the unanimous support of the diocesan Education and Training Committee, the Economic Council and the Consultative Board (Personal interview 2016c). He stresses that the significant increase in the number of disadvantaged students in Borsod-Abaúj-Zemplén County determines the

diocese's educational strategy and school takeovers.

The education officer of the Archdiocese of Hajdúdorog mentioned serious difficulties in the case of the St Thomas the Greek Catholic Nursery and Primary School in Szolnok, referring to the head of the institution. The city of Szolnok approached the diocesan administration because the school had become a segregated institution.

The proportion of disadvantaged and severely disadvantaged pupils was extremely high compared to the proportion of schools in the city, and the number of Roma/Gypsy pupils was very high. In order not to close the school and not to disperse these children in the city schools, they approached the then Bishop Philip Kocsis.

According to the head of the institution: "*... there was a lot of uncertainty and fear among parents and children (e.g. will priests teach?), which the head of the institution at the time dispelled in the parents and children. There was almost 1 year of preparation, which was very flexible. In total, about 30 children were transferred to another institution. The parents expected that the previous discipline and behaviour problems would disappear, they expected that the unruly, very problematic children would be removed from the school. The city was not a partner in this, so there was no change in this area.*"

In the Diocese of Nyíregyháza, the education officer said that they are striving to have at least one Greek Catholic educational institution for their parishioners in every district of the diocese. At present, there is not yet a Greek Catholic school in every diocesan district.

In summary, school transfers in the three dioceses of the Greek Catholic Metropolitan Church are taking place independently of each other, yet their patterns, structures and motivations behind school transfers are very similar.

References

Balogh Margit (1997): Egyházak a szovjet rendszerben. Egyházak a rendszerváltozás után. In

- Balogh Margit, Bekény István, Dányi Dezső et al(szerk.): *Magyarország a XX. században. II. köt. Természeti környezet, népesség és társadalom, egyházak és felekezetek, gazdaság.* Szekszárd. 374-405.
- Bartl Ágnes (2014): A romák felekezeti megoszlása két népszámlálás alapján. In Pusztai Gabriella és Lukács Ágnes (szerk.) *Közösségteremtők: Tisztelegés a magyar vallásszocio-lógusok nagy nemzedéke előtt.* Debrecen: Debrecen University Press. 351-365.
- Dobszay János (2005): *Állam, egyházak Magyarországon.* 1989-2004. Budapest: Egyházforum.
- Fedor Tibor (1995): Az egyházi ingatlanrendezés és a magyar iskolarendszer. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. 40-49.
- Gereben Ferenc, Lukács Ágnes (2013): *Fogom a kezét és együtt emelkedünk. Tanulmányok és interjúk a romaintegrációról.* Bp.: Faludi Ferenc Akadémia.
- Györgyi Zoltán (2011): Helyi oktatáspolitikák az ezredforduló után. In Györgyi Zoltán (szerk.): *Korlátok között szabadon: Demográfiai folyamatok és helyi oktatáspolitikák.* Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 7-34.
- Halász Gábor (1992): Társadalmi igények és vallásoktatás. *Educatio*, 1. 65-76.
- Hermann Zoltán, Varga Júlia (2016): Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.) *Intézmények, szociális ellátó rendszer.* Budapest: TÁRKI. 313-333.
- Jenei Teréz, Kerülő Judit: (2016): Perszonális és szociális kompetenciák szakkollégiumi fejlesztése. In Pusztai Gabriella, Bocsi Veronika és Ceglédi Tímea (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke: Közvetítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához.* Nagyvárad, Budapest: Partium; PPS; Új Mandátum. 317-327.
- Kardos Katalin (2014): Roma/cigány származású hallgatók és a felsőoktatási tehetség-gondozó intézmények kapcsolata. *Kapocs*, 13(1), 54-68.
- Kozma Tamás (2005): Egyházi iskolák-interkulturális nevelés. In: *Educatio*, 3. 465-474.

THE IMPACT OF CULTURAL HERITAGE ON COEXISTENCE RELATIONS IN A LOCAL COMMUNITY

Author:

Henriett Szabó (PhD) ¹
University of Debrecen (Hungary)

Lecturers:

Zoltán Bódis (PhD)
St. Joseph Kindergarten, Elementary School,
High School and Dormitory (Hungary)

József Kotics (PhD)
University of Miskolc (Hungary)

...and two other anonymous lecturers

Szabó, Henriett (2024): The Impact of Cultural Heritage on Coexistence Relations in a Local Community. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 10(4), 175-184.
DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2024.4.175>

Abstract

The analysis of community processes in peripheral local rural societies is usually described in terms of assimilation, integration and segregation. The basic motivation for the research presented in this paper was that, in my experience, the integration processes of the largest ethnic minority in Hungary can only be fully comprehended if the autonomous narratives of local communities concerning their own life situations are acknowledged as interpretations that underpin our conclusions. A field study was conducted using ethnographic and anthropological methods in two settlements in Hajdú-Bihar County. The aim was to investigate the impact of the structure of the Gypsy subcommunity's traditional heritage, its recurrent functions and the emerging revival processes on coexistence. I was looking for an answer to the question whether the traditional practices of the Roma, the use of language, the set of customs, the ethnic norms help or hinder social integration. This paper presents the results and conclusions of a research conducted in one of the settlements, in Nagyrábé. The objective of the research was to identify the factors that influence the social acceptance of local Roma communities and examine their relation to the quality of the preservation of ethnic traditions.

Keywords: tradition, Nagyrábé, local Roma communities

Discipline: Ethnography

¹ Szabó, Henriett (PhD), University of Debrecen, Faculty of Humanities Department of Ethnology. E-mail address: szabo.henriett@arts.unideb.hu. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-1178-3244>

Absztrakt**A KULTURÁLIS ÖRÖKSÉG HATÁSA AZ EGYÜTTÉLÉSI KAPCSOLATOKRA EGY LOKÁLIS KÖZÖSSÉG PÉLDÁJÁN**

A perifériális lokális vidéki társadalmak közösségfolyamatainak elemzését az asszimiláció, integráció és szegregáció fogalmi keretei között szokás leírni. A tanulmányban bemutatásra kerülő kutatás alapvető motivációját az képezte, hogy tapasztalataim szerint hazánk legnagyobb lélekszámú etnikai kisebbségének beilleszkedési folyamatait csak úgy érthetjük meg, ha a helyi közösségek saját élethelyzetükre vonatkozó autonarratíváit a következtetéseinket megalapozó értelmezésekként fogjuk fel. Etnográfiai és antropológiai módszereket alkalmazó terepkutatást végeztem két hajdú-bihari településen, ahol azt vizsgáltam meg, hogy a cigány részközösség hagyománykészletének szerkezete, ennek recens funkciói, a felmerülő revival folyamatok milyen hatást gyakorolnak az együttélésre. Arra kerestem a választ, hogy a romák hagyományőrző gyakorlata, a nyelvhasználat, a szokáskészlet, az etnikus normarend segíti, vagy éppen hátráltatja a társadalmi integrációt. A tanulmányban az egyik szintéren, Nagyrábén végzett kutatás eredményeit, következtetéseit ismertetem választ keresve arra, hogy melyek azok a tényezők, amelyek a lokális cigány közösségek társadalmi elfogadását befolyásolják, és mindez milyen összefüggésben áll az etnikus hagyománykészlet megőrzésének minőségével.

Kulcsszavak: hagyomány, Nagyrábé, roma lokális közösségek

Diszciplína: néprajz

Introductory thoughts

In the past ten years I have conducted ethnographic-anthropological field research in rural multi-ethnic societies in Northeastern Hungary, in more than thirty settlements, where I have mainly studied the characteristics of the coexistence of local ethnic sub-communities, mostly Hungarians, Vlach Gypsies and Hungarian-Gypsies. A particular focus of the research was the interpretation of the functions of tradition and the local tradition set, as well as the impact of contemporary civil community processes on ethnic coexistence. (Szabó 2019, 2020) In addition, I have examined the development of interrelationships at the level of individuals and communities in order to explore the social processes that characterise the research arenas. The results so far suggest that the social relations of multi-ethnic communities constitute specific, situational situations of coexistence, and that in each case they can be represented within the framework of a local model.

The analysis of community processes in peripheral local rural societies is most often described in terms of assimilation, integration and segregation. (Kovács, 2007.) The basic motivation for the research on which this study is based was that, in my experience, the integration processes of the largest ethnic minority in our country can only be understood and, on this basis, effective integration support proposals can only be formulated if, on the one hand, the scenes are studied separately and, on the other hand, the autonomous narratives of local communities concerning their own life situation are understood as interpretations that underpin our conclusions.

In the course of the research that formed the basis of my monograph entitled *Variations on Coexistence* (Szabó, 2023) I studied the coexistence of the above-mentioned ethnic sub-communities (Hungarians, Vlach Gypsies, Hungarian-Gypsies) in three settlements in Nyírség – Nagyecsed, Nyírvasvári and Hodász. Based on

my previous research on the subject and the theoretical results described in the summary volume, the present research is concerned with the question, in a broader context, of why and how the attitudes of the majority towards the Roma in rural peripheral coexistence situations are determined by prejudice and the resulting practices of action. My initial hypothesis is that prejudice and the resulting negative discrimination and intensity of segregative practices are correlated with the degree of attachment of local Gypsy communities to their traditions. Accordingly, more intensive traditionalism reinforces the segregative attitudes of the majority and the parallel isolative attitudes of the minority, because ethnic traditions are a barrier to narrowing and bridging the cultural gap between Hungarian and Roma local communities. In addition, the adherence to ethnic traditional elements and their representation in everyday life contributes to the perpetuation of the practice of mutual discrimination between the two communities.

During the research based on the hypothesis, I examined the structure of the traditional heritage of the Gypsy sub-community in the selected settlements, Nagyrábé and Bagamér, its recurrent functions and the impact of the emerging revival processes on coexistence. Thus, I was looking for answers to the question whether the traditional practices of the Roma, the use of language, the set of customs, the ethnic norms help or hinder social integration, whether they increase the degree of segregation and, if so, in what way.

On the other hand, and in relation to the first hypothesis, I examined, partly as a function of the intensity of the use of tradition, how the practice of ethnic categorisation is implemented in the two local societies. How and on the basis of what do community members categorise each other into the majority or Roma ethnic subgroup? Given the increasing prevalence of mixed ethnic marriages today, and the acculturation processes of closed, traditionalist and Romani language-speaking

communities, has it never been more relevant to understand the principles of ethnic categorisation? Why is someone considered a Gypsy and why does someone consider himself or herself a Roma in today's Hungarian society?

General theoretical framework

According to the basic theoretical position of contemporary integration studies, an integrated living situation can be created even without full assimilation, whereby each sub-community concerned can become a "full" member of society while retaining certain cultural elements and identity. In this context, 'full value' means that all members of society have equal opportunities to participate in the life of the local coexistence community, have equal access to local resources and are not discriminated against by the majority society on the basis of their ethnic identity and culture.

The general domestic experience, as well as relevant social science research, is that this is rarely the case. If Roma communities consider it important to preserve their cultural values, especially their spiritual heritage or their system of norms and values, members of the majority society are generally less accepting. Therefore, if the Roma community in Hungary wants to become a full member of Hungarian society, the majority expect them to assimilate. However, integration, and ultimately assimilation, as a condition for integration, is hindered by a system of mutually enforced prejudices. Prejudices about the Roma have been present intensively in Hungarian sociological studies since the 1960s. (Csepeli-Fábián-Sík, 1998, 458-489; 375-399) It is important to clarify the reasons for the contradictions observed in the phenomenon of coexistence situations. Thus, for the field sites selected for this research, we investigated how the different traditions and the different degrees to which they are preserved affect coexistence in two local Roma communities.

Most often, the majority's attitudes towards Roma in our country are based on emotional prejudices, often based on non-personal experiences. (Biczó & Szabó, 2023: 40–44.) All these operate in everyday life as a complex system that puts the persons concerned at a disadvantage, regardless of whether or not the judgements made against them are true.

The basis of the research was therefore motivated by the need to resolve the contradictory situation in order to find an answer to the extent to which the stock of traditions and the cultivation of traditions are responsible for the functioning of attitudes 'set up' and maintained towards Gypsies as an ethnic community, and what is the basis for this.

Antal Örkény and Luca Váradi investigated the social embeddedness of prejudicial thinking towards culturally and socio-economically stigmatised people in European countries. They hypothesised that if the basis of prejudice is the maintenance of a superiority-subordinate relationship between two groups, "then discriminatory and disadvantaging attitudes towards the weaker (whether individuals or groups) cannot be called particular attitudes rooted in individual nature or social deviance, but systemic knowledge and ideologies that may influence the cultural specificities of society, even at the level of system integration." (Örkény & Váradi, 2010: 30).

Mónika Kovács also came to a similar conclusion when she claimed that "stereotypes and prejudices that devalue the other group, as well as discrimination and exclusion by the majority group, are tools used to maintain the dominance of their own group." (Kovács, 2010: 9.) If we accept and consider this approach as valid to describe the relationship between the majority Hungarian society and the Roma communities in our country, the question immediately arises that discrimination is not ethnically determined. Accordingly, the discriminatory, segregative or isolative practices between Roma and non-Roma groups are not

based on ethnic origin, but on some other set of factors on the basis of which people are classified into a certain prejudice group. (Biczó & Szabó, 2023: 175–176.) The root cause is categorisation and the need for a community to define itself in relation to another group and, in this context, in a higher hierarchical position. This means that groups with a subordinate status are created as a means of maintaining the way society functions, and those in a more privileged position fight to maintain this status. This explains why the Roma cannot break out of their subordinate social position. The generally disadvantaged situation does not persist because those living in it have not been or are not able to meet the expectations that members of the majority society have as a condition for integration. Successful integration would eliminate the hierarchy that underpins situations of coexistence, which would also eliminate the positional privilege of the majority, and therefore the maintenance of prejudice is an important means of maintaining a position of power. An analysis of coexistence situations suggests that the majority uses prejudice to preserve the status quo in local relations.

In the following, we will summarize how the results of the study in one of the research settings, Nagyrábé, shed light on the functioning of prejudice in Hungarian-Roma local coexistence situations, with special attention to the role of traditions in the functioning of the phenomenon.

Research scene

One of the settlements included in the study is Nagyrábé which is located halfway between Berettyóújfalu and Püspökladány, with a population of 2180. According to the mayor, the number of people who actually live in the settlement is around 1,800, which indicates that a part of the population of the settlement on the edge of Sárrét is forced to work far from their place of residence

due to unfavourable labour market conditions. Before the regime change, the population was about 1,000 people higher, so the municipality's leaders are keen to stabilise the population. Over the last decade, Nagyrábé has been the subject of a series of development programmes, with improvements in infrastructure contributing to an increase in the population's capacity to support itself. Compared with neighbouring municipalities of a similar size, Nagyrábé has a full range of facilities. There are local educational establishments such as the "Sure Start" nursery, crèche, kindergarten, primary school and school. Other services include primary health care (general practitioner, dentist, public health service), while basic social services include social meals, home help, family support, day care, day care for people with dementia and a home for the elderly. There is a community centre, a library, a post office, a pharmacy, a bank branch and an ATM, as well as a number of grocery and household shops.

The existence of a more attractive institutional/service background is counterbalanced by the fact that the number of jobs available locally has also changed dramatically in recent years. As Nagyrábé is an agricultural municipality, the deterioration of the employment situation in the 2000s meant that more than 400 unemployed local residents had to be helped. Today, the unemployment rate is 4-5%. This means that on the one hand, the municipality provides local livelihood employment (municipality, public institutions, waffle factory) and on the other hand, the local population mainly goes to work in Füzesgyarmat and the surrounding larger municipalities. In 2024, the number of public employees was 90. (Own collection: interview with the mayor of Nagyrábé, 2014.)

Ethnic coexistence situation

The coexistence relations of the municipality have been analysed, taking into account its

population size, its peripheral location, the economic strategies of its population, which is mainly engaged in agricultural activities, and its ethnic composition. The long-term coexistence of the majority Hungarian and the local minority Roma community determines the social relations of the scene. In Nagyrábé the proportion of Roma in the settlement is only 15%. This proportion is an estimate by local experts, which is in line with the knowledge gained from our own research and differs from the data reported in the KSH census dataset, according to which only 7.5% of the population in the settlement declared themselves as Roma. The difference can be explained partly by the difference in classification methodology and partly by the specificity of identification self-definition due to the increasing prevalence of mixed marriages. (Cf. Biczó & Szabó, 2023: 95–99.)

99% of the population of Nagyrábé is Reformed, which represents an extremely high level of historical homogeneity and a possibility of contact between the Hungarian and Roma communities. Research experience suggests that religious-ethnic affiliation is an essential element in bridging the ethno-cultural gap. It is noteworthy that, unlike in more than 30 local coexistence situations with similar characteristics that I have studied so far, the local Roma in Nagyrábé have no affiliation to any of the neo-Protestant small churches or New Christian religious groups. Religious homogeneity is an important factor influencing the coexistence relations in the settlement.

It is also important to note that, based on the interviews conducted on the scene, the status of the Reformed Church and the attitude of the population towards church life are average. This implies that church services are used by the majority of Hungarians and Roma in the context of life events. Baptisms, marriages and funerals are the usual occasions when church services take on a function in the lives of local people. Apart from

these, only major church celebrations invite the majority of the faithful to church. The general characterisation of the situation is important because it can be concluded that there is no significant difference in the attitude of the Hungarian and Roma populations towards the religious life of the church. This phenomenon indirectly affects the quality of ethnic coexistence relations.

External and internal ethnic elements and their impact on local coexistence through categorisation

The research included the study of the local Roma community's set of traditions. In the description and analysis of the tradition set of the Roma community of Nagyrábé, the focus is on the role and impact of the identified tradition elements in the relations with the majority society. (The study highlights those elements representing the traditional Gypsy culture, which are closely related to the initial hypothesis, without claiming to be exhaustive.)

The first factor to be analysed is the housing culture, which is a specific feature that shows visible signs of ethnicity and does not require personal contact to be identified. Based on observations, it can be said that concerning the houses, we cannot distinguish the ethnicity of the inhabitants on the basis of the type of house, the use of colour or the external environment of the house.

"Everyone in the village is careful to keep their surroundings upmarket and not to be told by their neighbours, the people in the village, what their property looks like. There are some who neglect it, it's a matter of perception, out of 800 households, 10 houses max." (Own collection: Hungarian woman (33), Nagyrábé, 2024.) The appearance of households is not determined by ethnicity, but rather by the values of the people living there, their desire to belong to the

community and their financial means. It is common for traditional Vlach Gypsies to paint their houses in bright, striking colours (e.g. blue, pink, red, yellow, orange), but these cultural markers are not visible in Nagyrábé.

Closely linked to housing is the issue of the spatial settlement of ethnic sub-communities in the settlement. It can be said that in the course of long-term coexistence in Nagyrábé, neighbourhood coexistence situations have developed which, today, make it impossible to distinguish only elements of housing culture as to which ethnic sub-community is visible in terms of residence.

The practice of the settlement census following the party decision of '61 had an important impact on the society of Nagyrábé. By the mid-1970s the Gypsy community had built mainly state-subsidised low-value housing, and the subsequent 'emptying' of the former Gypsy settlement proceeded rapidly, with its complete demolition by the mid-1980s. Interviews in the settlement suggest that there was initially no desire to move out of the settlement, as the Gypsies did not want to leave a community where they could form a closed community, where property was shared and where *'the work organisation was also done in a way that there were people in a kind of a servant role, like my grandfather or another elderly person like him. There was always a leader who organised the work. And the livelihood usually came from such joint work. In the TSZ there was a Gypsy brigade who were mainly involved in construction work [...] and there were also mud-slinging Gypsies.'* (Own collection: Roma man (51), Nagyrábé, 2024.) The advantages of a closed community, the mutually and directly supportive environment in which to work, and the way the community lived its daily life and holidays were important factors of cohesion. Post-settlement dispersal in the Roma local society of Nagyrábé contributed to strong material differentiation, which led to the loss of close cohesion of the ethnic group. Following the dismantling of the Gypsy settlement, Roma families moved to

different parts of the municipality, and mixed settlement became the prevailing pattern. Perhaps the only exception to this is a street on the outskirts of the settlement, where the majority of the inhabitants are Roma, but even here there are Hungarian households. This process fundamentally determined the quality of subsequent Hungarian-Roma coexistence.

The perception of the mixed neighbourhood relationship is mostly positive from both communities. *'I have a Gypsy neighbour, we get on really well. To the extent that if my husband is not home and my bike has dropped the chain, I tell him, Pista, come over and help me. Or when we were renovating and he saw that they had taken the tiles off the roof, he would come over and climb up the ladder without saying a word, and I would come and help.'* *'Or asking me, 'Do you like figs? I said yes! Then come over and pick them, we have a fig tree and the woman doesn't know what to do with them. And then I'll come over and pick figs.'* (Own collection: Hungarian woman (33), Nagyrábé, 2024.)

The quality of the relationship they have with each other has an impact on their daily life together. Physical proximity in the neighbourhood encourages the regular crossing of ethnic boundaries, which not only manifests itself in the form of mutual assistance, but also determines the quality of the perception of the other. This also has an impact on inter-group interaction at the settlement level and on the general rules, values and practices that determine it.

For example, a common negative view of Roma people is that they party too loudly and are disrespectful of their surroundings. In Nagyrábé, based on field experience and in the interests of peaceful coexistence, there is a practice of mutual tolerance: *'there was a birthday party and they came over to say that there might be music at 10-11 pm. It's okay, he told me in advance.'* (Own collection: Hungarian man (30), Nagyrábé, 2024.)

In the case of the scene under study, research experience shows that among the Roma ethnic

traditions that influence coexistence, burial customs play an important role. Obviously, the phenomenon is characterised by the fact that burial customs are ritualised cultural forms whose performative nature is felt by all members of the local community, regardless of ethnicity. Burial is a ritual that takes place in front of the local society. The practices that are manifested and the elements of tradition that can be found in them, especially Roma customs and rites, are a natural part of the way in which the majority evaluates the situation of the minority. Gypsy burial customs are a traditional element that was emphasised by all respondents during the research. In the case of Nagyrábé, it is the specific customary system that shows the greatest divergence from the majority society in terms of its attitude towards death and the custom of saying goodbye to the deceased.

There was a fear among the interviewed Vlach Gypsies that the majority of them considered their own funeral customs too blatant, loud and 'different' from their own, and therefore subject to negative perceptions. They said that they 'definitely don't like it', that it is 'too Gypsy', which will result in the custom having a negative impact on the cultural distance between the two communities, and will overshadow relations.

The research in Nagyrábé indicates that if Hungarian-Roma coexistence is basically balanced, acceptance extends to the more divergent elements of tradition. *'It is fully accepted and respected by all. No one is stubborn, everyone knows that it is part of their culture and there is never a problem. It doesn't cause a conflict situation. For example, at the funeral, there is a vigil for several days, which involves some disturbance of silence, some noise, but everybody respects that, or the fact that you used to take the dead from the house with a band, out of the cemetery, through the whole village, but that doesn't cause any problems in the village.'* (Own collection: Hungarian woman (33), Nagyrábé, 2024.)

'These were peasant customs. Both the waiting for children and the burial were old Hungarian peasant customs, which

had been passed down from the Hungarian people and were learned and preserved by the Gypsies.' (Own collection: Roma man (51), Nagyrábé, 2024.)

The transcultural interpretation of the set of traditions, according to which the observable Roma customs were originally part of the culture of the Hungarian peasantry, also serves to bridge the ethnic divide.

As a result of the research in Nagyrábé, it can be formulated that the traditional practices of the Vlach Roma community do not cause problems in local social integration. It is a common phenomenon in the local society, observed during the research, that in many cases the people living in the settlement cannot distinguish between Hungarians and Gypsies. The reason for this is that the majority of the Roma in Nagyrábé cultivate their traditions at home. On the other hand, most of the traditional elements are linked to turning points in human life and are saturated with religious content.

'There is less and less of the kind of customs that characterised the Gypsy community, whether it was the migrations or the Gypsy community in India. It is more of a symbol, a system of symbols, a way of thinking. But what has become a practice itself, a belief or a belief or a custom, are mostly old peasant customs, which Hungarian society now looks at with shock and does not recognize itself.' (Own collection: Roma man (51), Nagyrábé, 2024.)

In the case of christenings, marriages and funerals, the church ritual dominates, supplemented by some specifically ethnic traditional elements. However, the ethnic character of the customs and the Reformed practice are in harmony, so it does not provoke a negative attitude from the members of the majority society.

'The good relationship can be explained by the fact that if someone is a gypsy, they have certain habits, but they are not ones that they bring to others, and that's why in everyday contact, it's maximum in skin colour, if it's visible. But apart from that, you can't distinguish anything.' (Own collection: Hungarian woman (33), Nagyrábé, 2024.)

Interpersonal relationships and coexistence

The determining factor for inter-ethnic Hungarian-Roma coexistence on the local scene is the set of norms regulating the contact of sub-communities, which guide the development of interpersonal relations. The field experiences show that the particularities of local societies, the local 'power relations', the influence of community actors on coexistence are complex systems, the essence of which can be understood as fundamentally different compared to other arenas. This is also the case in Nagyrábé, where long-term coexistence has created local traditions of inter-ethnic contact that only function and can be interpreted in their context.

For the most part, the children in educational institutions are in ethnically mixed groups, that is, there are no signs of spontaneous segregation or mutual isolation in the local society. In this connection, it should also be noted that the situation is similar among teachers and institutional workers, we can regard it as ethnically mixed collectives.

The so-called 'Biztos Kezdet Gyerekház' in Nagyrábé is run by Vlach Gypsies, but among the children and their parents who attend there, both Hungarian and Gypsy origins can be observed. The situation is also similar in the nursery school, as in the kindergarten, where, in addition to the mixed groups of children, the kindergarten secretary, a pedagogical assistant and a cleaning woman are also of Roma origin. The school has had a teacher of local Roma origin among the teachers for almost decades. In addition, it is important to emphasize that in all other municipal service providers we find examples of ethnically mixed employees.

Joint meeting occasions and work situations can function as a contact space and a regular occasion through which direct personal relationships develop between the parties involved. It can be observed that, as a result of the integrated environment, friendly and sometimes marital relationships are formed, which results in a kind of identification

similarity. The observed processes also reveal that the direct nature of interpersonal relationships means that, as a result, complete assimilation does not take place. In the contemporary international literature, the assimilation process has been reinterpreted within the conceptual framework of segmented assimilation. The concept points to the fact that assimilation practices of groups from different social and cultural backgrounds in the same social milieu show situational variation, and therefore individual case studies are inevitable. Going beyond the straight line theory and the theory of cultural pluralism allows us to draw conclusions that can be applied to the interpretation of assimilation processes in contemporary Roma communities in Hungary. (Cf. Waters et al. 2010; Zhou, 1997.)

Members of the local Roma society in Nagyrábé participate in coexistence relationships as Roma within the framework of their ethnic identity. Based on the research experience, however, it is clear that direct, long-term and intensive contact relationships devalue the importance of ethnic differentiation in coexistence. All this often leads to the fact that, for example, in the light of close co-worker relationships, the record of ethnic origin becomes blurred and loses its significance.

The ethnically mixed workplaces observed in Nagyrábé have an important long-term effect on coexistence and acceptance. An outstanding example of this is the case of the district doctor of Roma origin who worked in the settlement for decades. *'If you see people of Roma origin in such a position, Doctor László was indeed a very influential doctor, he was very conscientious and fair. They saw that his children who came to the school also wanted something, of course they had a very, very strong influence on each other. How can he become a doctor? It doesn't matter who's there.'* (Own collection: Hungarian woman (60), Nagyrábé, 2024.)

Summary

Despite the starting hypothesis, the situational case example revealed during the analysis of the

local coexistence situation shows that, although the Vlach Gypsy community uses the name Gypsy to define itself, acculturation is already characteristic in the use of the mother tongue and the maintenance of many cultural features. This process does not take place under external pressure, so it cannot be interpreted as an assimilation step forced by the majority society. In the course of long-term coexistence, the community norms that both parties involved can consider acceptable and valid from their point of view have been established. On the part of the majority, the remaining and living Gypsy traditional elements were highlighted during the interviews as a value, rather than a feature that characterizes the community with a negative meaning.

The tradition-preserving practice of the Vlach Gypsy community in Nagyrábé, the elements of tradition are cultural factors that have less impact on the quality of long-term and balanced coexistence. From the point of view of the majority, traditions and related knowledge are not the basis of ethnic categorization, the reason for classification into the Roma community. (Biczó & Szabó, 2023: 175–176. o. and see Tátrai et al, 2017.) The results of the research allow us to conclude that the integration of the Roma society in Nagyrábé into the settlement community was based on the mixed settlement, the integrated workplace and school environment and the presence of local actors of Gypsy origin recognized by everyone.

Acknowledgement

„This paper was made supported by the ÚNKP-23-4-II New National Excellence Program of the Ministry for Culture and Innovation from the Source of the National Research, Development and Innovation Fund.”

References

Biczó Gábor & Szabó Henriett (2023). Roma életutak dokumentumfilmen. A „Kik va-

- gyunk... és miért?” sorozat elméleti és gyakorlati elemzése. In Biczó G. & Szabó H. (szerk.): *Sors/Képek. Roma életutak dokumentum-filmen.* Debreceni Egyetem, GyGyK, Lippai Balázs Roma Szakkollégium. 19–205.
- Csepeli György, Fábián Zoltán, & Sik Endre (1998). Xenofóbia és a cigányságról alkotott vélemények. In Kolosi T., Tóth I. & Vikovich Gy. (szerk.): *Társadalmi riport.* Budapest: TÁRKI. 458–489.
- Kovács Éva (2007). A közöségtanulmányoktól a lokalitás megismeréséig. In Kovács É. (szerk.): *Közöségtanulmányok.* Pécs: Néprajzi Múzeum, PTE BTK Kommunikáció-és Médiatudományi Tanszék. 7–22.
- Kovács Mónika (2010). Az előítéletek okai és mérésük lehetőségei: a szociálpszichológiai nézőpont. *Alkalmazott pszichológia*, 12. (1–2.). 7–27.
- Örkény Antal & Váradi Luca (2010) Az előítéletes gondolkodás társadalmi beágyazottsága, nemzetközi összehasonlításban. *Alkalmazott pszichológia*, 12. (1–2.). 29–46.
- Szabó Henriett (2023). *Variációk az együttélésre. Közöségfolyamatok és az etnicitás három nyírségi település példáján.* Budapest: L'Harmattan, Debreceni Egyetem Néprajzi Tanszék
- Szabó Henriett (2020). A lokális hagyomány funkciói a nyírvassvári kortárs közöségfolyamatokban. In Karlovitz J. (szerk.): *Jogok és lehetőségek a társadalomban.* 196–209. Komárno: International Research Institute
- Szabó Henriett (2019). A lokális hagyomány funkciói a nagyecsed-i kortárs közöségfolyamatokban. *Néprajzi Látóhatár*, 28. 1–2. 157–204.
- Tátrai Patrik, Pálóczi Ágnes, Pásztor István Z., Péntes János (2017). Etnikai besorolási gyakorlatok. A cigányság külső kategorizálását befolyásoló tényezők. *Socio.hu*, 2. 45–65.
- Waters, M Mary C., Tran, Van C., Kasinitz, Philip & Mollenkopf, John H. (2010). Segmented assimilation revisited: types of acculturation and socioeconomic mobility in young adulthood. *Ethnic and Racial Studies*, 1–26.
- Zhou, Min (1997). Segmented Assimilation: Issues, Controversies, and Recent Research on the New Second Generation. *International Migration Review*, 31. (4). 4. 975–1008.

MŰHELYBEMUTATÓ/ WORKSHOP

ROMA-MAGYAR EGYÜTTÉLÉSI TAPASZTALATOK ÓVODAI KÖRNYEZETBEN VASMEGYER TELEPÜLÉSEN

MŰHELYBEMUTATÓ

Szerepi Sándor (PhD) és Vargáné Nagy Anikó (PhD)

A roma-magyar együttélési gyakorlatok tekintetében nem beszélhetünk egységesen érvényesülő jellemzőkről, hiszen a lokalitás sajátosságai oly mértékben különböző megoldási módokat hoznak létre, melyek nem írhatók le sablonszerűen. A Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karán több mint egy évtizedes gyakorlat, hogy a hallgatókkal közösen végzünk olyan lokális kutatásokat, melyek fókuszában a kisebbség-többség (jelen esetben roma-magyar) együttélési mintázatait vizsgáljuk. A kutatások során bevált működési mód volt, hogy kiindulópontnak a helyi óvoda intézményét tekintjük, hiszen az óvodás gyermekek révén mind a szülők egy része, mind az óvodapedagógusok, mind pedig azok a településen meghatározó szereplők is könnyen bevonhatók a vizsgálatba, akik a lokalitás működésében, működtetésében meghatározó szereppel bírnak.

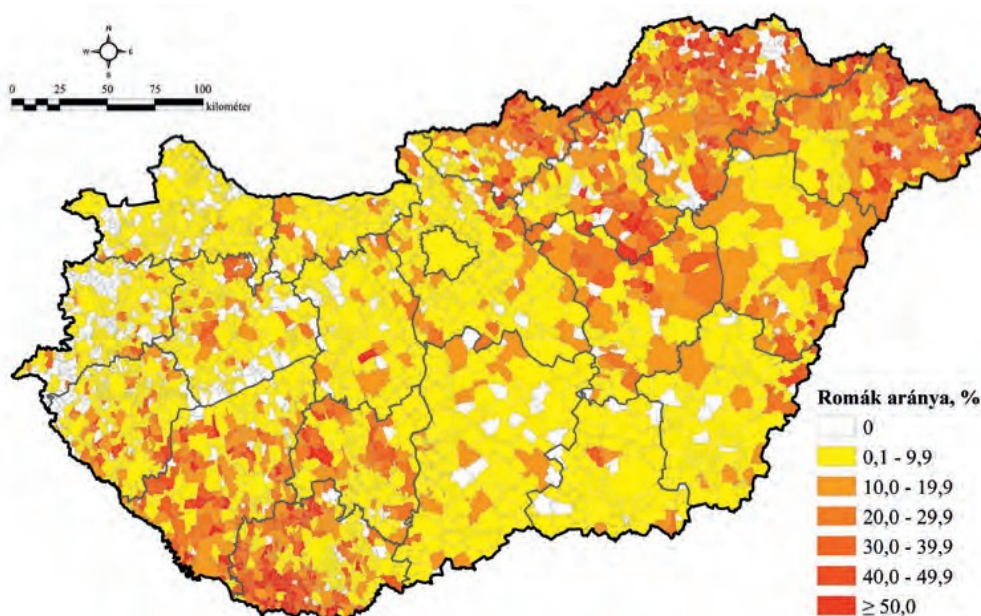
A vizsgálatba bevont község Szabolcs-Szatmár-Bereg megye középső részén, a megyeszékhelytől 15 km távolságra helyezkedik el, Kemecse szomszédságában. A település a Kemecsei járáshoz tartozik, több mint 1600 lakossal. Nyíregyháza közelsége alapvetően meghatározza a falu helyzetét, függetlenül attól, hogy a járási székhely is csak néhány km távolságra található. Vizsgálatunk helyszínéül a következő tényezők miatt választottuk Vasmeagyert. Egyrészt a településen meghatározó a roma, cigány családok jelenléte. Másrészt egy olyan kistépülés, melynek vizsgálatát egy viszonylag rövid idő alatt egy néhány fős kutatói team is lebonyolíthatja. Harmadrészt könnyebb volt megoldani a szállás problémáját is, mert a Nyíregyházi Egyetem kollégiumában (Sóstói út), közel a

településhez kaptunk lehetőséget a hallgatók és oktatók elszállásolására (megjegyzés: a kutatásban Vargáné Nagy Anikó és Szerepi Sándor vettek részt. A hallgatók a DE GYGYK óvodapedagógus szak nappalis, végzős hallgatói).

A roma-cigány népesség eloszlása Magyarországon rendkívül egyenlőtlen. Az 1. térképen, mely a Debreceni Egyetem saját felmérését vette alapul, egyértelműen megfigyelhető, hogy két nagyobb területen felülreprezentált a roma népesség. Egyrészt a Dunántúl déli részein: Somogy, Tolna és Baranya megyében. Másrészt pedig az ország északi-északkeleti régióiban: Nógrád, Jász-Nagykun, Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar megyében.

A vizsgálat helyszínéül választott település ebben a tekintetben tipikusnak tekinthető, hiszen az említett régióban található, lélekszámát tekintve kistépülésnek számít, illetve jelentős számban élnek roma származású polgárok a községben. Valamint – legalább ennyire fontos, hogy - működnek köznevelési intézmények, rendelkezik önálló egészségügyi intézménnyel és egyházközséggel is. Egyebek között ezért is esett a választás a településre. Vasmegyer község önkormányzati óvodájában folytattunk kutatást a kar óvodapedagógus hallgatói segítségével 2019. decemberében. A kutatás három napján készítettük el az interjúkat az óvoda pedagógusaival (5 fő), az intézmény vezetőjével (1 fő), 3 rendelkezésre álló szülővel, a településen dolgozó szociális szakemberrel, a község lelkészével és polgármesterével. Az interjúk felvételében és a kutatás lebonyolításában két oktató kolléga és négy hallgató vett részt.

1. ábra. A roma lakosság aránya a településeken 2010-13-ban, %. Forrás: Pásztor I. Z. és Pénzes J. (2018).



1. ábra A roma lakosság aránya a településeken 2010-13-ban, %
Forrás: a Debreceni Egyetem felmérése alapján

„A jól működő hátránycsökkentő folyamatok hátterében ezért minimálisan az alábbi területek együttes tevékenységével kell számolnunk: szociális ellátórendszer illetve intézkedések, köznevelési intézmények, munkaerőpiaci intézkedések, egészségügyi ellátás és szolgáltatás, településfejlesztési, településrehabilitációs intézkedések.” (Szerepi, 2020).

Ezen érvek alapján kerestük meg az óvodapedagógusok mellett az egészségügy, a szociális szféra és az egyházi élet szereplőit is, akik mind rendkívül segítőkész módon vettek részt az interjúk létrejöttében. Hozzájárulva a település roma-magyar együttélésének vizsgálatához.

A szervezési feladatok a 2019/2020-as tanév őszi szemeszterének első felében kezdődtek. Felvettük a kapcsolatot a település óvodájának vezetőjével, akinek a révén eljutottunk a falu „referencia” személyeihez: a községben dolgozó védőnőhöz, az

óvodában és iskolában működő szociális szakemberhez, illetve az itt élő lelkész házaspárhoz.

Az interjúk felvétele 2019. december 4. és 6. között történt két helyszínen: a református lelkésszel a parókián beszélgettünk, a település vezetője a hivatalában látott minket vendégül, de az összes többi interjút az óvoda épületében vettük fel. A szám szerint 12 interjú rögzítése után az elkészült fényképekkel együtt egy külön tárhelyre töltöttünk fel mindent, azzal a szándékkal, hogy a következő szemeszter folyamán a rögzítésben részt vett hallgatókkal együtt feldolgozzuk és természetesen publikáljuk a kapott eredményeket. A 2020. év elején elinduló pandémia sajnos keresztülhúzta terveinket, és az azt követő bizonytalan időszakok sem kedveztek az elfekvő anyag reaktiválásának. Így néhány évre félretettük az elkészült felvételeket. Terveink szerint ennek a dokumentációnak a feldolgozására kerül sor a következő hónapokban.

A munkamódszerünk a következő volt. Az óvodába érkezésünk után egyeztettünk az interjúba bevonni szándékozott óvodapedagógusokkal, a vezetővel, illetve a segítségével bevont személyekkel. A három nap alatt végig két csoportban dolgoztunk az oktatók irányításával. Az interjúkat közösen rögzítettük, az interjúalanyok kikérdezésében a hallgatók is aktívan részt vettek, az előre megbeszélt kérdések mentén. Az interjúk felvétele mellett természetesen bevonódtunk az óvoda mindennapi életébe is. Megnézhettük és bekapcsolódhattunk a tevékenységekbe, a játékba, és mivel jókor érkezünk: a Mikulás várásba is.

Az interjúk elemzésétől azt várjuk, hogy fókuszált

képek kapunk egy szabolcsi kistelepülés néhány évvel ezelőtti állapotairól a roma-magyar együttélést tekintve, különös tekintettel az óvodáskorú gyermeket nevelő családok életére vonatkozóan.

Irodalom

- Pásztor István Zoltán és Pénzes János (2018). A cigányság lélekszáma és helyzete egy északkelet-magyarországi felmérés tükrében. *Földrajzi Közlemények*, 142 (2). 154-169.
- Szerepi Sándor (2020). Az intézményes kisgyermeknevelés és a hátrányos helyzet kapcsolatának pedagógiai vonatkozásai. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(1), 39-46.

FELHÍVÁSOK/ CALLS FOR CONFERENCES

MEGHÍVÓ A X. KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD NEMZETKÖZI INTERDISZCIPLINÁRIS KONFERENCIÁRA

INVITATION TO THE 10TH 'SPECIAL TREATMENT' INTERNATIONAL INTERDISCIPLINARY CONFERENCE

A konferencia címe: X. Különleges Bánásmód Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia	Title of the conference: 10th 'Special Treatment' International Interdisciplinary Conference
A konferencia időpontja: 2025. április 24-25.26.	Date of conference: 24-25-26 April, 2025
A konferencia helyszíne: Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar (Hajdúböszörmény, Désány u.7-9)	Venue of the conference: University Of Debrecen, Faculty of Education for Children and Special Educational Needs, 1-9. Désány str., 4220, Hajdúböszörmény (Hungary)

Regisztráció és bővebb információk/ Registration and dealtid informations:

https://konferencia.unideb.hu/hu/kb_interdiszciplinaris_konferencia

2025 április 24-25-26-án kerül megrendezésre a 10. Jubileumi Különleges Bánásmód Nemzetközi Inter-diszciplináris Konferencia (helyszín: DE GYGYK, Hajdúböszörmény), mely egy évtizede nyújt teret a kiemelt figyelmet, a különleges bánásmódot igénylő személyek (pl. sajátos nevelési igényűek; fogyaté-kossággal élők; beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel élők; tehetségek; hátrányos helyzetűek stb.) helyzetével, ellátásával, fejlesztésével, a problémáik megoldásával foglalkozó hazai és külföldi tudományos kutatóknak és szakembereknek a tudományos eredményeik megjelentetéséhez. A konferencia történetében először, három napos rendezvény megvalósítására készülünk, mely során várhatóan több, mint 10 országból érkeznek előadók, hogy megosszák a tapasztalataikat, kutatási eredményeiket a témával kapcsolatban.

Jelen rendezvény kiemelten támogatja az olyan, a Neumann János Program által is fókuszba állított témák felszínre kerülését, mint a) az egészséges élet megőrzését szolgáló megelőző, gyógyító és ellátó fejlesztések/rendszerek kiépülése, fejlődése a kora gyermekkortól kezdve az időskorig; b) környezettudatos és fenntartható fejlődésre épülő, klímasemlegességet hangsúlyozó új technológiák

On 24-25-26 April 2025, the 10th Anniversary International Interdisciplinary Conference about Special Treatment will take place (venue: DE GYGYK, Hajdúböszörmény), which has been providing space for a decade for the publication of the scientific results of hungarian and international researchers wich focus on dealing with the situation, care and development of persons requiring special attention, special treatment and the solution of their problems (e.g. persons with special educational needs; persons with disabilities; persons with integration, learning and behavioural difficulties; gifted persons; disadvantaged persons, etc.). For the first time in the history of the conference, we are preparing to hold a three-day event, during which speakers are expected to come from more than 10 countries to share their experiences and research results related to the topic.

This event will highlight and support the emergence of themes that are also in the focus of the János Neumann Programme, such as a) the development and evolution of preventive, curative and care developments/systems for healthy living from early childhood to old age; b) the use of new technologies based on environmentally sound and

alkalmazása; c) a mesterséges intelligencia, a digitális eszközpark és digitális átállás fellendülése, a magas szintű digitális készségek fejlesztését lehetővé tevő megoldások, készségfejlesztő oktatási módszerek bevezetése az érintettek oktatásában, nevelésében, fejlesztésében és teljes körű ellátásában.

A konferencia különlegessége, hogy sor kerül egy bárki számára nyitott, nyílt előadás megrendezésére a konferencia egyik kiemelt előadójával, valamint egy 'Special Treatment' International Research Network elnevezésű nemzetközi kutatóhálózat megalapítására is.

A konferencia inter- és multidiszciplináris jellege miatt nemcsak a pedagógia és pszichológia területéről szóló témák számára biztosít helyet, hanem lehetőséget ad más tudományágak – mint például orvostudomány, jog, antropológia, szociológia, mérnöki tudományok stb. – tudományos képviselőinek is az eredményeik prezentálására, kapcsolatok építésére.

sustainable development, emphasising climate neutrality; c) the boom of artificial intelligence, digital tools and digital switchover, the introduction of solutions enabling the development of high-level digital skills, skill-enhancing teaching methods in the education, training, development and overall care of stakeholders.

A special feature of the conference will be an open lecture by one of the conference's keynote speakers and the establishment of an international research group called the 'Special Treatment' International Research Network.

Due to its inter- and multi-disciplinary nature, the conference is not only open to topics from the field of pedagogy and psychology, but also provides a platform for the scientific representatives of other disciplines such as medicine, law, anthropology, sociology, engineering, etc.

Nagy izgalommal várjuk a közelgő konferenciát, és reméljük, hogy Önöket is köszönthetjük a konferencia előadói és vendégei között!

We are very excited for the approaching conference, and we hope to welcome you among the speakers and guests of the conference!



**AZ NKFI ALAPBÓL
MEGVALÓSULÓ PROJEKT**

A konferencia „A MEC_SZ_24_149060 számú projekt a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a MEC_SZ_24 pályázati program finanszírozásában valósul meg.” Ezúton is köszönjük a támogatást!



**PROJECT FINANCED
FROM THE NRDI FUND**

The Conference “Project no. MEC_SZ_24_149060 has been implemented with the support provided by the Ministry of Culture and Innovation of Hungary from the National Research, Development and Innovation Fund, financed under the MEC_SZ_24 funding scheme.”

Dr. Mező Katalin
a konferencia főszervezője
E-mail: kb@ped.unideb.hu

Katalin Mező (PhD)
Chairperson of the Conference
E-mail: kb@ped.unideb.hu

TÉT-2025/LandS-2025 KONFERENCIA FELHÍVÁS



**TANULÁS ÉS
TÁRSADALOM**
INTERDISZCIPLINÁRIS
NEMZETKÖZI KONFERENCIA

uni-eszterhazy.hu/tanulas-konferencia



Eger (HU), October 3-5, 2025
Project: MEC_SZ_24_149026

Társszervezők / Co-organizers:



SZÉCHENYI EGYETEM
MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
UNIVERSITATEA DIN ORADEA
UNIVERSITATEA DIN ORADEA



Partiumi
Keresztény
Egyetem

**LEARNING &
SOCIETY**
INTERDISCIPLINARY
INTERNATIONAL CONFERENCE

Place: Eger, Eszterházy Károly Catholic University

Date: October 3-5, 2025.

A rendezvény a MEC_SZ_24_149026 azonosító számú
MECENATURA pályázat keretében valósul meg.

A MEC_SZ_24_149026 számú projekt a Kulturális és Innovációs Minisztérium, a Nemzeti
Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs
Hivatal útján meghirdetett pályázatból valósul meg.



AZ NKFI ALAPBÓL
MEGVALÓSULÓ
PROJEKT