

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

SZEMÉLYES, SZOCIÁLIS ÉS DEMOKRATIKUS KOMPETENCIÁK TANÍTÁSA TESTNEVELÉSBEN

— GYAKORLATI ÚTMUTATÓ ÁLTALÁNOS ISKOLAI TESTNEVELŐ TANÁROKNAK —

➤ Az inklúzió, a jóllét és az aktív
állampolgárság öt pillére ➤

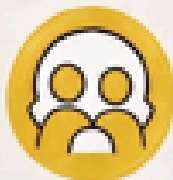




ÖNTUDATOSSÁG
Önmagam
megismerése



ÖNIRÁNYÍTÁS
Önmagam irányítása



SZOCIÁLIS TUDATOSSÁG
Mások és a világ
megértése



**KAPCSOLATI KÉSZSÉGEK
ÉS KOMMUNIKÁCIÓ**
Kapcsolatépítés
és együttműködés



**KÖZÖSSÉGI CSELEKVÉS
ÉS CSELEKVŐKÉPESSÉG**
Együtt cselekvés
a pozitív változásért

EGYÜTT MOZOGNI. EGYÜTT TANULNI. EGYÜTT FEJLŐDNI. 

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

D.2.2 EREDMÉNYTERMÉK

SZEMÉLYES, SZOCIÁLIS ÉS DEMOKRATIKUS KOMPETENCIÁK TANÍTÁSA A TESTNEVELÉSBEN

GYAKORLATI ESZKÖZTÁR TESTNEVELÉS-TANÁROK SZÁMÁRA

SZERZŐK: DR. MARIA NIKOPOULOU, DPES, THESSZALONIKI ARISZTOTELÉSZ EGYETEM

DR. IOANNIS MICHAILIDIS, DPES, THESSZALONIKI ARISZTOTELÉSZ EGYETEM

SZERKESZTŐK: DR. MARIA NIKOPOULOU, DPES, THESSZALONIKI ARISZTOTELÉSZ EGYETEM

DR. AFRODITI LOLA, DPES, THESSZALONIKI ARISZTOTELÉSZ EGYETEM

EU-TÁMOGATÁSI MEGÁLLAPODÁS

ERASMUS-SPORT-2025-SCP

ERASMUS – LS

101245442 PROJEKT – DIALECT5

EURÓPAI OKTATÁSI ÉS KULTURÁLIS VÉGREHAJTÓ ÜGYNÖKSÉG

EACEA/A/03

Az Európai Unió finanszírozásával. Az itt szereplő vélemények és állítások a szerző(k) álláspontját tükrözik, és nem feltétlenül egyeznek meg az Európai Unió vagy az Európai Oktatási és Kulturális Végrehajtó Ügynökség (EACEA) hivatalos álláspontjával. Sem az Európai Unió, sem az EACEA nem vonható felelősségre miattuk.

Hacsak másképp nem jelezzük, az ehhez az eszköztárhoz készített illusztrációk kifejezetten a DIALECT5 projekthez készültek generatív mesterséges intelligencia eszközök támogatásával. A szerzők ezt követően kiválasztották, felülvizsgálták, szükség esetén javították és pedagógiailag érvényesítették őket. A szerzők továbbra is felelősek a vizuális anyag végső megfogalmazásáért, kiválasztásáért, pontosságáért és oktatási alkalmasságáért. Az illusztrációk nem valós tanulókat, kutatási résztvevőket vagy azonosítható személyeket ábrázolnak. Kizárólag az eszköztár oktatási céljainak támogatására szolgálnak, és nem értelmezhetők gyermekek, iskolák, közösségek, fogyatékkal élők vagy kulturális csoportok dokumentált ábrázolásaként.

		 Co-funded by the European Union
---	--	---

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

AZ ESZKÖZTÁRRÓL

Ez az eszköztár egy gyakorlati pedagógiai útmutató a DIALECT5 módszertan alkalmazásához az általános iskolai testnevelésben. Elsősorban a 9–12 éves gyerekekkel foglalkozó tanárok számára készült, nagyjából az általános iskola 4–6. évfolyamának. Célja a személyes, szociális, érzelmi és demokratikus kompetenciák fejlesztésének támogatása mozgásalapú tevékenységeken, csapatjátékokon, strukturált reflexión és football3 módszertanon keresztül.

Az eszköztár pedagógiai válaszként szolgál a DIALECT5 Igényfelmérési Jelentés (D2.1 eredménytermék) megállapításaira, amelyet a görög Országos Társadalomkutatási Központ (EKKE) dolgozott ki a 2. munkacsomagban. A jelentés irodalmi áttekintést, testnevelés szakemberek körében végzett online kérdőívet, oktatási hatóságokkal és iskolai közösségek képviselőivel folytatott fókuszcsoportokat (Görögországban, Magyarországon, Olaszországban és Szerbiában), valamint 49, különböző társadalmi és kulturális háttérrel rendelkező 9–12 éves általános iskolás tanuló személyes interjút kombinálta. Ez a többmódszeres kutatás szolgáltatta a bizonyítékot a DIALECT módszertannak az általános iskolai testnevelés valóságához és szükségleteihez való adaptálásához.

Az eredmények azt mutatták, hogy a testnevelés vagy akaratlanul is képes újratermelni a meglévő egyenlőtlenségeket, ugyanakkor a befogadás, a demokratikus részvétel, az empátia, az együttműködés és a szociális-érzelmi tanulás erőteljes környezetévé válhat. Bár a tanárok határozottan felismerték ezt az oktatási potenciált, azt is megállapították, hogy hiányzik a speciális tudás, a gyakorlati útmutatás és a strukturált támogatás a befogadó elvek mindennapi gyakorlatba való átültetéséhez. A gyerekek között a készség szint jelent meg a testnevelésben a kirekesztés leggyakoribb alapjaként, ugyanakkor a túlzott versenyképesség, a verbális konfliktus, az egyenlőtlen részvétel, a nemi sztereotípiák és a kevésbé magabiztos vagy kevésbé képzett tanulók marginalizálódása is nyilvánvaló volt. A diákok kifejezték vágyukat a méltányosabb részvételre, a vegyesebb és inkluzívabb csoportokra, a szabályalkotásban és a döntéshozatalban való nagyobb részvételre, erőteljesebb kortársi támogatásra, párbeszédre és reflexióra.

Az eszköztár filozófiája tehát azon a megértésen alapul, hogy a testnevelés nem csupán a motoros készségek és a fizikai erőnlét fejlesztésének színtere, hanem dinamikus környezet a szociális, érzelmi és demokratikus tanuláshoz. A tanulók játékon és mozgáson keresztül együttműködnek, kezelik a konfliktusokat, reagálnak a hibákra és kudarcokra, különböző szerepeket vállalnak, közösen alkotnak szabályokat, megtanulják felismerni és tiszteltetni tartani a sokszínűséget. A tevékenységek olyan helyzetekre támaszkodnak, amelyek a testnevelésben gyakran előfordulnak – mint például a csapatokból való kizárás, a játékban való értelmes részvétel egyenlőtlen lehetőségei, konfliktusok, frusztráció, sztereotip elvárások vagy a képzettebb játékosok dominanciája, és ezeket a reflexió, befogadás, megosztott felelősségvállalás és demokratikus részvétel lehetőségévé alakítják.

A tartalom öt, egymással összefüggő pillér köré szerveződik: Önismeret, Önszabályozás, Szociális/Társas tudatosság, Kapcsolati készségek és kommunikáció, valamint Kollektív cselekvés és cselekvőképesség. Minden pillérhez konkrét részcélok, tanulási eredmények, tanítási technikák, alkalmazási példák, javasolt játékszabályok és reflexiók kérdések kapcsolódnak. Az Önismeret és az Önszabályozás az érzelmi és testi tudatossággal, az impulzivitással, a frusztrációval, a hibákkal, a kudarcokkal és a rezilienciával foglalkozik. A Társas tudatosság a sztereotípiák, az “idegenítés” és az egyenlőtlen részvétel felismerését és lebontását segíti. A Kapcsolati készségek és kommunikáció az empátikus hallgatást, az összetartozás érzését és a konfliktusok átalakítását erősíti. Végül a Kollektív cselekvés és cselekvőképesség a tanulók véleménynyilvánítás, közös döntéshozatal, közösen alkotott szabályok, közös felelősségvállalás, felelősség és etikus vezetés iránti igényét konkrét testnevelési gyakorlatokká alakítja.

Különös hangsúlyt kap a football3, amely élménypedagógiai keretet ad e kompetenciák gyakorlati megvalósításához. A játék előtti és utáni párbeszéd, a szabályok együttes megalkotása és adaptálása, a szerepek váltogatása, valamint a fair play együttes értékelése révén a tanulók arra készítetik, hogy a játékot közös felelősségként éljék meg, nem pedig pusztán versenytevékenységként. Így módon a football3 a befogadás, az együttműködés, a méltányosság, a cselekvőképesség és az aktív demokratikus részvétel gyakorlati eszközévé válik.

Az eszköztárat a négy részt vevő ország – Görögország, Olaszország, Magyarország és Szerbia – testnevelési tantervével összhangban dolgozták ki. Az összehasonlító elemzés kimutatta, hogy bár az olyan fogalmak, mint a befogadás, a méltányosság, az antirasszista oktatás és a demokratikus részvétel nem minden nemzeti tantervben jelennek meg azonos terminológiával vagy hangsúllyal, jelentős közös területek léteznek. Az együttműködés, a fair play, mások tisztelete, a felelősségvállalás, a sokszínűség elfogadása, a társas fejlődés és az aktív részvétel alapvető célként vagy horizontális célkitűzésként jelenik meg. Az eszköztár ezért nem jelent további vagy különálló tantervet. Ehelyett a meglévő tantervi célok pedagógiai kiterjesztéseként működik, és játékon, mozgáson, reflexión és a football3-on keresztül beépíthető a testnevelés órákba.

A tanárokat arra biztatjuk, hogy a javasolt technikákat a tanulók életkorának, fejlődési felkészültségének, képességeinek, kommunikációs profiljának, oktatási igényeinek, valamint az egyes osztályok társadalmi és kulturális környezetének megfelelően válasszák ki, alkalmazzák és kombinálják. Ez a rugalmasság nem változtathatja meg a módszertan központi pedagógiai irányvonalát: egy pszichológiailag biztonságos, igazságos, hozzáférhető és befogadó testnevelési környezet kialakítását, amelyben minden gyermek megszólal, értelmes szerepet vállal, megtapasztalja az összetartozást, hozzájárul a csoport tanulásához és sikeréhez.

 UNIVERSITY OF THESSALONIKI	 	 Co-funded by the European Uni
--	--	---

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

A D2.1-en (eredménytermék) keresztül generált bizonyítékok gyakorlati, osztálytermi módszerekkel való összekapcsolásával az eszköztár áthidalja a szakadékot az inklúzió iránti széleskörű elkötelezettség és a mindennapi testnevelésben való szisztematikus megvalósítása között. Ezáltal támogatja a tanárokat abban, hogy a mozgást és a játékot a személyes fejlődés, a társadalmi tanulás, a demokratikus részvétel és a kollektív cselekvés lehetőségévé alakítsák.

TARTALOMJEGYZÉK	
A. RÉSZ. BEVEZETÉS.....	6
A HOLISZTIKUS KERET SZÜKSÉGESSÉGE A TESTNEVELÉSBEN.....	6
A FOOTBALL 3 MÓDSZERTANÁNAK ÁTTEKINTÉSE.....	9
B. RÉSZ. A DIALECT5 MÓDSZERTANA.....	11
Bevezetés.....	11
PEDAGÓGIAI ALAPELVEK, MINT A PEDAGÓGIAI ÉS TÁRSADALMI ÁTALAKULÁS HAJTÓERŐI	13
A. A PSZICHOEMOCIONÁLIS BIZTONSÁG ELVE.....	14
B. A TESTBE ÁGYAZOTT TANULÁS ELVE.....	15
C. A GYERMEKKÖZPONTÚ REFLEXIÓ ELVE.....	16
D. AZ AUTONÓMIA ÉS AZ AKTÍV RÉSZVÉTEL ELVE.....	17
E. A BELSŐ MOTIVÁCIÓ ELVE.....	18
TANULÁSI ELMÉLETEK.....	22
ÖNDETERMINÁCIÓS ELMÉLET.....	22
KONSTRUKTIVISTA TANULÁSELMÉLET.....	23
REFLEKTÍV GYAKORLAT.....	24
TAPASZTALATI TANULÁS.....	25
Az erkölcsi fejlődés elmélete.....	26
PEDAGÓGIAI MODELLEK.....	28
Személyes és társadalmi felelősségvállalási modell (TPSR) tanítása.....	29
SPORTOKTATÁSI MODELL (SEM).....	30
Kooperatív tanulási modell.....	31
KRITIKAI SZOCIOKULTURÁLIS PEDAGÓGIA.....	32
EGYETEMES TANULÁSTERVEZÉSI MODELL (UDL).....	33
C. rész. A DIALECT5 pillérei a testnevelésben.....	34
Önismeret.....	35
1. RÉSZCÉL: ÉRZELMI ÉS TESTI TUDATOSSÁG.....	36
2. rész cél: a kiváltságok és sztereotípiák tudatosítása.....	42
Önszabályozás.....	48
1. rész cél: Impulzuskezelés.....	49
2. rész cél: A hibákkal és kudarcokkal szembeni ellenálló képesség fejlesztése.....	55
Társas tudatosság.....	62
1. rész cél: a sztereotípiák lebontása.....	63
2. rész cél: Pluralizmus és méltányosság.....	70
Kapcsolati készségek és kommunikáció.....	78
1. RÉSZCÉL: EMPATIKUS HALLGATÁS ÉS KONFLIKTUSÁTALAKÍTÁS.....	79
2. rész cél: Összetartozás érzése.....	85
Kollektív cselekvés és cselekvőképesség.....	93
1. rész cél: Közös felelősségvállalás.....	94
2. rész cél: Etikus vezetés.....	101
D. RÉSZ. FORMATÍV ÉRTÉKELES ÉS A TANULÓI ELŐREHALADÁS NYOMON KÖVETÉSE.....	110
E. RÉSZ. A DIALECT5 pillérek éves tervezése a testnevelésben.....	119
Irodalomjegyzék.....	131

A. RÉSZ. BEVEZETÉS



A HOLISZTIKUS KERET SZÜKSÉGESSÉGE A TESTNEVELÉSBEN

Ma a testnevelés már nem korlátozódik a motoros készségek fejlesztésére és a tanulók fizikai erőnlétének javítására. Éppen ellenkezőleg, dinamikus pedagógiai területet alkot, amelyen belül az attitűdök, értékek, kommunikációs módok és társas viselkedésformák olyan viselkedésformákká alakulnak, amelyek döntően befolyásolják a gyermek általános fejlődését. A testnevelés órák egyedülálló lehetőségeket kínálnak a tapasztalati tanulásra, hiszen a tanulókat együttműködésre, döntéshozatalra, feszültségkezelésre, a kudarcokkal való megbirkózásra, a szabályok tiszteletben tartására és a különböző képességű, tapasztalatú és szociokulturális háttérű gyerekekkel való együttélésre kérik.

Az iskolai környezetben felmerülő kihívások – mint például a konfliktuskezelés, az együttműködés hiánya, a sztereotípiák, a kirekesztés, az egyenlőtlen részvétel és az önszabályozás nehézségei – rávilágítanak a strukturáltabb és átgondoltabb pedagógiai keretek szükségességére a testnevelés órákon. A mindennapi gyakorlat azt mutatja, hogy a tanároknak a technikai ismeretek és a sportszabályok tanításán túl a játékon belül és a csoporton belül felmerülő összetett pszichoszociális helyzetek kezelésére is szükség van. A diákok gyakran nehezen ismerik fel érzelmeiket, irányítják impulzusaikat, együttműködnek különböző osztálytársaikkal, aktívan hallgatnak, elfogadják a sokszínűséget, vagy konstruktívan kezelik a hibákat és a kudarcot.

Ezek a helyzetek azonban nem akadályozzák a tanulási folyamatot; ellenkezőleg, értékes pedagógiai lehetőségekké alakíthatók át. A konfliktus alkalom lehet a párbeszédre és a reflexióra, a hiba a kitartás és a fejlődés kiindulópontja lehet, a kirekesztés pillanata pedig a méltányosságról, a részvételről és a csoport felelősségéről szóló vitához vezethet. Világos és koherens pedagógiai keret nélkül azonban a beavatkozások gyakran töredezetten maradnak, és a pillanat kezelésére korlátozódnak. A konfliktusokat anélkül zárják le, hogy párbeszédre, reflexióra és társadalmi tanulásra használnák fel; a kudarcot inkább negatív eredménynek tekintik, mint a tanulás és a személyes fejlődés szerves részének; a sokszínűséget pedig csak tolerálják, anélkül, hogy felismernék, megértenék és tanulási forrásként használnák az egész csoport számára.

E kihívások kezelésére olyan szisztematikus és holisztikus pedagógiai módszertan kidolgozása válik szükségessé, amely integrálja a tanulás kognitív, érzelmi, szociális és motoros dimenzióit. Ez az eszköztár egy ilyen módszertant javasol, öt alappillér köré szervezve: önismeret, önszabályozás, társas tudatosság, kapcsolati és kommunikációs készségek, valamint kollektív cselekvés és cselekvőképeség. Ezek a pillérek közvetlenül reagálnak a

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

kortárs testnevelés szükségleteire, funkcionális keretet kínálva a személyes, szociális, érzelmi és demokratikus készségek fejlesztésére játékon, mozgáson és együttműködésen keresztül.

Az öt pillér nem független vagy elszigetelt egység, hanem a személyes és társadalmi fejlődés egymással összefüggő útvonala. Az önismeret kiindulópontként szolgál, segít a gyermeknek felismerni testi és érzelmi reakcióit, gondolatait, elfogultságait és szükségleteit. Az önszabályozás és a rugalmasság ezt a tudatosságot a viselkedés szabályozásának, a feszültségek kezelésének, a hibák elfogadásának és a kudarcokkal szembeni kitartás képességévé változtatja. A társas tudatosság kiszélesíti a gyermek perspektíváját „a másik” irányába, erősítve a sokféleség, a méltányosság, a méltányosság és a kirekesztés mechanizmusainak megértését. A kapcsolatok és a kommunikációs készségek lehetővé teszik az együttműködést, az empátiát, az aktív meghallgatást, a konfliktusok kreatív átalakítását. Végül, a kollektív cselekvés és cselekvőképesség elvezeti a gyermeket egy demokratikus, tisztességes és befogadó közösség tagjaként való aktív részvétel felé.

E pillérek beépítése a testnevelésbe nem pusztán elméleti megközelítés, hanem gyakorlati pedagógiai szükségszerűség. Célzott tevékenységek, tapasztalati technikák, módosított játékok, befogadási szabályok, reflektív folyamatok és kooperatív stratégiák révén az osztály biztonságos és támogató tanulási környezeté alakítható. Ebben a környezetben minden tanuló tartalmasan részt vehet, kifejezheti magát, kísérletezhet, szerepet vállalhat, együttműködhet, fejlődhet. Nemcsak az eredményekre vagy a sportteljesítményre helyezik a hangsúlyt, hanem a folyamatokra, az erőfeszítésekre, a másokkal való kapcsolatokra és a részvétel minőségére is.



Különös jelentőségű a játék pedagógiai eszközként való alkalmazása. A játék, és különösen a football³¹ olyan hiteles környezetet kínál, amelyben a tanulók gyakorlatba ültethetik az együttműködés, a tisztelet, a tisztesség, a felelősségvállalás és a demokratikus részvétel értékeit. A szabályok együttes megalkotása, a szerepvállalás, a játék előtti és utáni párbeszéd, valamint a fair play értékelése révén a gyerekek nemcsak jobban játszanak, hanem tudatosabban, felelősségteljesebben és befogadóbban is részt vesznek.

A tanár szerepe meghatározó ebben a folyamatban. A testnevelő tanár nemcsak a technikai ismeretek oktatójaként, hanem a pedagógiai légkör formálójaként, tapasztalatvezetőként, a tanulók személyes és szociális fejlődésének támogatójaként is funkcionál. A tanár megteremti a pszicho-érzelmi biztonság feltételeit, mindenkit ösztönöz a részvételre, a hibákat tanulási lehetőségként használja fel, támogatja a párbeszédet, elősegíti az együttműködést, segíti a tanulókat abban, hogy a játék élményeit tudatos tudássá és felelősségteljes cselekvéssé alakítsák.

Ezért a tanárok tudásának, készségeinek és pedagógiai eszköztárának erősítése alapvető feltétele egy ilyen megközelítés sikeres megvalósításának. A tanároknak világos és rugalmas pedagógiai keretre van szükségük, amely támogatja őket a tevékenységek tervezésében, a tapasztalati technikák alkalmazásában, az inkluzív szabályok kialakításában és a reflexiós kérdések alkalmazásában, az egyes osztályok igényeihez és minden oktatási kontextushoz igazodva.

Összefoglalva, az öt pillér szisztematikus alkalmazása jelentős pedagógiai hiányosságot tölthet be a testnevelésben, összekapcsolva a „mit” a „hogyan” és a „miért” tanítással. Ezzel a megközelítéssel a testnevelés érdemben hozzájárulhat olyan tanulók formálásához, akik nemcsak fizikailag aktívak, hanem szociálisan is felelősek, érzelmileg rugalmasak, és képesek kreatívan együtt élni egy multikulturális, tisztességes és demokratikus társadalomban.

 UNIVERSITY OF THESSALONIKI	 	 Co-funded by the European Uni
Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén		

1 A football3 kézikönyv és a football3 edzői kézikönyv a következő webhelyeken érhető el: [DIALECT](#) és [DIALECT4 – Tevékenységek és eredmények](#).

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

A FOOTBALL 3 MÓDSZERTANÁNAK ÁTTEKINTÉSE

Alapítása óta a football3 módszertana azzá fejlődött, ami ma: egy világszerte alkalmazott módszer a csapatmunka, a fair play és a béke előmozdítására. Nevét a játék „három félre” osztásáról kapta – a meccs előtti megbeszélésről, maga a focimeccsről és a meccs utáni megbeszélésről-áttekintésről. A football3-at vegyes csapatokkal játsszák, és egy meghatározott szabályrendszeren alapul, amely eltér a hagyományos futballtól. A rögzített szabályok és a nyílt szabályok is kombinálva vannak.

A nyílt szabályokban, más néven fair play szabályokban mindkét csapat tagjai megállapodnak a játék kezdete előtt, és azokra a viselkedésekre vonatkoznak, amelyeket a résztvevőktől elvárnak a játék során. Például mindkét csapat ünnepel, amikor gólt szereznek, függetlenül attól, hogy melyik csapat szerezte azt; a játékosok segítenek talpra állni annak, aki játék közben elesett, függetlenül attól, hogy az illető a saját csapatához tartozik-e; és így tovább.



Az **első félidőben** megbeszélésre kerül sor mindkét csapat tagjaival, hogy javaslatot tegyenek és megegyezzenek a játék során követendő nyílt szabályokról.

A **második félidőben** futballmérkőzést játszanak, és a csapattagok felelősek az egyeztetett szabályok betartásáért és betartásáért.

A **harmadik félidőben** megbeszélést tartanak, amelyben mindkét csapat tagjai beszélnek arról, hogyan tartották be a nyílt szabályokat, és minden csapat megfelelő pontokat kap.

A football3 módszertan szerint szervezett játék három részre oszlik:

Első félidő, a mérkőzés kezdete előtt

Második félidő, meccs közben

Harmadik félidő, a meccs vége után

A pontozási rendszer a következőket tartalmazza: (a) az eredmény alapján odaítélt mérkőzéspontok – három (3) pont a győzelemért, két (2) pont a döntetlenért, és egy (1) pont a részvételért – és (b) pont az egyeztetett nyílt szabályok betartásáért, amelyeket a csapatok a harmadik félidőben kapnak. Ily módon az a csapat, amelyik a mérkőzés szokásos időtartama alatt veszített, a nyílt szabályok betartásának köszönhetően végül lehet, hogy győztesnek nyilvánítható.

A nyílt és Öszinte párbeszéd, az értelmes kommunikáció és az elfogadás a football3 módszertan veleszületett értékei. A folyamatban való részvételük révén a csapattagok megtanulnak beszélni mások előtt, a kritikától való félelem nélkül kifejezni nézeteiket, tisztelettel hallgatni, és elfogadni a különböző nézőpontokat.

E célból a football3 mediátorokat használ, akik elősegítik a megbeszéléseket, bátorítják és támogatják az összes tag részvételét, és hozzájárulnak a biztonságos és befogadó környezet megteremtéséhez mind a játékhoz, mind a párbeszédhez. Ugyanakkor biztosítják, hogy mindkét csapat tagjai egyenlő esélyekkel rendelkezzenek önkifejezésre és a döntéshozatali folyamatban való részvételre.

A mérkőzés során a közvetítők megfigyelik és rögzítik mind a nyílt szabályok végrehajtásával kapcsolatos magatartásokat, mind az általuk fontosnak tartott eseményeket vagy helyzeteket a harmadik félidőben. Ily módon a megfigyelés nem kontroll vagy büntetés mechanizmusaként működik, hanem kiindulópontja a reflexiónak, a párbeszédnek és a kollektív tanulásnak.

 UNIVERSITY OF THESSALONIKI	 	 Co-funded by the European Uni
---	--	--

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

B. RÉSZ. A DIALECT5 MÓDSZERTANA

A DIALECT5 projekt részeként a football3 módszertant fogadták el és adaptálták azzal a céllal, hogy specifikus személyes, szociális és életviteli készségek fejlesztését célozzák. Pontosabban úgy tervezték, hogy a következő öt pillér fejlesztésére összpontosítson:

Önismeret: Ki vagyok én, és hogyan hat a pozícióm a csoportra?

Önszabályozás: Hogyan kezelhetem magam, ha nehézségekkel szembesülök?

Társas tudatosság: Hogyan érzékelem a „másikat”, és hogyan viselkedjek tisztességesen velük szemben?

Kapcsolati készségek és kommunikáció: Hogyan kommunikálunk, és hogyan alakítjuk át nézeteltéréseinket?

Kollektív cselekvés és cselekvőképesség: Hogyan cselekedjünk egy demokratikus közösség közös felelősséget vállaló tagjaiként?

BEVEZETÉS

A kortárs oktatás célja, hogy felkészítse a gyermekeket nemcsak tudás és készségek megszerzésére, hanem arra is, hogy aktív, felelősségteljes és demokratikus állampolgárként vegyenek részt egy multikulturális és folyamatosan változó társadalomban. A testnevelés a játékban és a csoporton belül felmerülő közvetlen interakciónak, együttműködésnek, döntéshozatalnak, valós társas helyzetek kezelésének köszönhetően különösen termékeny terepet kínál e készségek fejlesztésére.

E kereten belül a javasolt módszertan nem korlátozódik az elszigetelt szociális és érzelmi készségek fejlesztésére. Éppen ellenkezőleg, egy sor értelmes pedagógiai gyakorlatot folytat, amelyek megváltoztatják a tanulók önmagukról, másokról és az iskolai közösségben való részvételükről alkotott képét. Ez átmenetet jelent a következőről:

- passzív megfeleléstől a cselekvőképesség felé;
- Csupán tolerancia helyett tudatosság a szolidaritás és az arányos méltányosság iránt;
- a konfliktusok elkerülésétől a tanulási lehetőségként való felhasználásuk felé;
- együttműködés a közös felelősségvállalás és a kollektív felelősség érdekében;
- törekvés a közös alkotásra és az aktív részvételre.

Ezek a változások egy másik oktatási filozófiát tükröznek. A diákokat már nem az utasítások passzív befogadóiként kezelik, hanem olyan egyénként, akiknek hangjuk van, felelősséggel és képességgel rendelkeznek, hogy befolyásolják környezetüket. Ugyanakkor a csoport nem csupán az együttélés tereként funkcionál, hanem demokratikus közösségként, amelyben a kölcsönös gondoskodás, a társadalmi igazságosság, a kollektív felelősségvállalás és mindenki aktív részvétele ápolódik.

A módszertan öt pillére alkotja azt a pedagógiai keretet, amelyen keresztül ezek a változások megvalósulnak. A cél nem csupán a testnevelés óra alatti viselkedés javítása, hanem olyan tanulók formálása, akik képesek megérteni önmagukat, felelősségteljesen kezelni döntéseiket és reakcióikat, felismerni és megkérdőjelezni a társadalmi egyenlőtlenségeket, konstruktívan átalakítani a konfliktusokat, és aktívan hozzájárulni befogadóbb, igazságosabb és demokratikusabb iskolai közösségek kialakításához.

	 	 Co-funded by the European Union
<i>Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén</i>		

Az interszekcionalitás megértése

Az interszekcionalitás arra utal, ahogyan egy személy identitásának és társadalmi pozíciójának különböző aspektusai kölcsönhatásba lépnek, és hogyan alakítják a részvétellel, a lehetőséggel, az elismeréssel és a kirekesztéssel kapcsolatos tapasztalataikat. Ilyen szempontok lehetnek a nem, az etnikai hovatartozás, a kulturális vagy nyelvi háttér, a migráns vagy menekült státusz, a roma identitás, a fogyatékosság, a speciális oktatási igények, a vallás, a társadalmi-gazdasági háttér, a külső megjelenés, a sporttapasztalat és az észlelt motoros képességek.

Ezek a jellemzők nem működnek önállóan, vagy nem csak egyszerűen hozzáadják az egyik hátrányt a másikhoz. Ezek keresztezhetik egymást, és olyan sajátos élményt hozhatnak létre, amely nem érthető meg az egyes jellemzők külön-külön történő vizsgálatával. Például egy migráns lány, aki korlátozott korábbi futballtapasztalattal rendelkezik, olyan akadályokba ütközhet, amelyek egyszerre kapcsolódnak a nemi sztereotípiákhoz, a nyelvhez, a kortárscsoport-kapcsolatokhoz és az észlelt sportkompetenciához. Hasonlóképpen, a fogyatékkal élő gyermek, aki szintén kevésbé kötődik a csoporthoz, kirekesztéssel szembesülhet, amely mind a hozzáférhetetlen tevékenység-tervezés, mind a kortárs-szelekciós gyakorlatok eredménye.

Az interszekcionális megközelítés arra ösztönzi a tanárokat, hogy túllépjenek a csoportokkal kapcsolatos általános feltételezéseken, és vizsgálják meg, hogyan hat az egyes tevékenységek megszervezése az egyes gyerekekre. A tanárokat felkérjük, hogy figyeljék meg, ki kapja meg a labdát, kit választanak ki először vagy utoljára, ki tölt be vezető szerepet, kinek a hangja befolyásolja a csoport döntéseit, kinek a hibáit tolerálják, és kinek az igényeit veszik figyelembe a szabályok megalkotásakor. A cél nem az, hogy a gyerekeket identitásuk szerint címkézzük, hanem az egymást átfedő akadályok azonosítása és megszüntetése rugalmas csoportszervezéssel, módosított szabályokkal és eszközökkel, változatos szerepekkel, hozzáférhető kommunikációval, arányos támogatással és olyan értelmes lehetőségekkel, amelyek révén minden gyermek hozzájárulhat a közös tevékenységhez.

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

PEDAGÓGIAI ALAPELVEK, MINT A PEDAGÓGIAI ÉS TÁRSADALMI ÁTALAKULÁS HAJTÓERŐI



Az önismeret, a rugalmasság, a társas tudatosság, a kapcsolati készségek, valamint a kollektív cselekvés és cselekvőképesség nem jön létre automatikusan a tanulók fizikai tevékenységekben való pusztán részvételéből. Inkább egy tudatosan kialakított pedagógiai környezet eredménye, amely világos tanítási és tanulási elveken alapul. A gyermekek testnevelésben szerzett tapasztalatainak minősége nemcsak a kiválasztott tevékenységek típusától függ, hanem elsősorban attól, hogy ezeket a tevékenységeket hogyan szervezik, tapasztalják, keretezik.

A DIALECT5 keretein belül a pedagógiai alapelvek kulcsfontosságú mozgatórugói a fent leírt pedagógiai változások megvalósításának. Ezek alakítják a tevékenységek szervezésének, a kapcsolatok kialakításának, a részvétel támogatásának módjait, a játék során keletkező tapasztalatokat pedagógiaiailag hasznosítják. Ily módon az inkluzív és demokratikus testnevelés céljai a társas irányokról konkrét mindennapi pedagógiai gyakorlatokká alakulnak át.

Ebből a szempontból az alábbiakban bemutatott hat pedagógiai alapelv nem elszigetelt tanítási gyakorlatot jelent, hanem egy koherens keretet, amely támogatja az öt pillér fejlődését. A pszicho-érzelmi biztonság megteremti a feltételeket minden gyermek számára, hogy részt vegyen, kifejezze magát és kockázatot vállaljon anélkül, hogy félne az elutasítástól vagy a kudartól, míg a testbe ágyazott tanulás a testre, a mozgásra és a megélt tapasztalatokra támaszkodik, mint önmaga és mások megértésének kulcsfontosságú forrásaira. A gyermekközpontú reflexió segít a tanulóknak feldolgozni a játék során történeteket, felismerni az érzelmeket, választásokat és kapcsolatokat, és összekapcsolni tapasztalataikat tágabb társadalmi és etikai kérdésekkel. Az autonómia, az aktív részvétel és a belső motiváció erősíti az önrendelkezést, a rugalmasságot, a személyes felelősségvállalást és azt az érzést, hogy minden gyermek érdemben

befolyásolhatja a tanulási folyamatot. Végül a demokratikus és etikus pedagógia alakítja a társadalmi igazságosságot, az összetartozás érzésének, a kölcsönös gondoskodásnak, a kollektív felelősségvállalásnak és minden gyermek méltányos részvételének feltételeit.

A. A PSZICHOEMOCIONÁLIS BIZTONSÁG ELVE

A pszichoszociális és érzelmi biztonság az értelmes részvétel és tanulás sarokkövét jelenti. Egy olyan környezetben, ahol a gyermek gúny, elutasítás vagy könnyörtelen kritik tárgyának érzi magát, az aktív elköteleződés gátolt, míg az önbizalom, a koncentráció és a kísérletezési hajlandóság nem kap teret. A pszichológiai biztonság fogalma arra az érzésre utal, hogy az egyének interperszonális kockázatokat vállalhatnak, például valami újat kipróbálhatnak, hibázhatnak vagy segítséget kérhetnek anélkül, hogy félnének a megaláztatástól vagy elutasítástól (Edmondson, 1999).

A tanulás humanista elméleteire, és különösen Abraham Maslow szükségleti hierarchiájára támaszkodva világossá válik, hogy a biztonságérzet az egyéni fejlődés, a részvétel és az önmegvalósítás elengedhetetlen alapja. Amikor a tanulók úgy érzik, hogy támogató és elfogadó környezetben vannak, fokozatosan túllépnek a védekező állásponton, és képessé válnak arra, hogy a felfedezés állapotába kerüljenek, gyakorolják az önrendelkezést és kifejezzék kreativitásukat.

Ez az igény különösen jelentős a testnevelésben, ahol a test, a mozgás, a hibák és a teljesítmény közvetlenül látható mások számára. A sikertelen próbálkozás, vagy a vereség nem pusztán technikai események, gyakran intenzíven átélhetők társadalmi és érzelmi szinten egyaránt. Ezért a pszicho-érzelmi biztonság biztosítása nem ássa alá az óra mozgásalapú jellegét. Éppen ellenkezőleg, megteremti a szükséges feltételeket ahhoz, hogy a gyerekek kipróbálják a dolgokat, elfogadják a hibákat a tanulás részeként, kitartsanak a nehézségeken, együttműködjenek, és testileg, személyesen és szociálisan fejlődjenek (Hellison, 2011; Siedentop et al., 2019).

A TESTNEVELŐTANÁR SZEREPE A PSZICHO-ÉRZELMI BIZTONSÁG ELŐSEGÍTÉSÉBEN

A testnevelő tanár az elfogadás légkörének őrzőjeként működik, a leckét „biztonságos tanulási laboratóriummá” alakítva, ahol a gyerekek a társadalmi minősítéstől való félelem nélkül fejlődhetnek. Egy népszerű elméletre támaszkodva (Vygotsky, 1978; Wood, Bruner és Ross, 1976) a tanár megfelelő támogatást nyújt ahhoz, hogy a tanulók új kihívásokkal szembesülhessenek a proximális fejlődési zónájukon belül. Bár a tanulás gyakran megkívánja, hogy túllépjünk a „komfortzónákon”, ez az átmenet csak akkor következhet be, ha a hibákat a tanulási folyamat szerves részeként értelmezzük, nem pedig személyes kudarcként.

A gyakorlatban a hibákból származó megbélyegzés eltávolítása a hibákat tanulási és visszacsatolási lehetőségekké alakítja. Olyan kérdéseken keresztül, mint „Mit változtathatnánk meg a következő próbálkozásunkkal?” vagy „Mit tanultunk a játékból?”, a tanár eltereli a figyelmét a teljesítményszorongásról, és a folyamat, az erőfeszítés és a fejlesztés felé tereli a figyelmét. A tanulás, az erőfeszítés és a haladás hangsúlyozása a növekedési gondolkodásmódhoz (growing mindset) kapcsolódik, amely erősíti a tanulók kitartását és részvételét (Ames, 1992; Dweck, 2006). A differenciált oktatás ugyanakkor jelentősen hozzájárul a biztonságos és befogadó környezet kialakításához. Ha a tevékenységeket a gyerekek képességeihez, szükségleteihez és tanulási üteméhez igazítják, akkor minden tanuló megtapasztalhatja a siker elégedettségét (Tomlinson, 2014).

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

A befogadás kultúráját tovább erősíti a kölcsönös tiszteleten alapuló szabályok felállítása és a különféle szerepek kiosztása, mint például a bátorító, a játékvezető, a felügyelő és az együttműködés megfigyelője. Ily módon minden gyermek aktív és felismerhető szerepet kap az órán, függetlenül a versenyteljesítménytől vagy a fizikai képességektől (Hellison, 2011; Siedentop et al., 2019).

Emellett a „jog az ideiglenes kihagyásra” olyan feszültségoldó mechanizmusként szolgálhat azokban a tevékenységekben, amelyek nagyfokú társas kitettséggel járnak, és időt, valamint kontrollérzetet adnak a gyermekeknek ahhoz, hogy akkor vegyenek részt, amikor készen állnak. Ez a gyakorlat nem a részvétel elkerülését jelenti, hanem inkább annak pedagógiai elismerését, hogy az értelmes elkötelezettséghez biztonságérzetre, minden gyermek tempójának tiszteletben tartására és fokozatos bátorításra van szükség. A választási lehetőségek biztosítása és a tanulói autonómia erősítése a belső motiváció és az értelmes részvétel magasabb szintjéhez kapcsolódik (Ryan és Deci, 2000; CAST, 2018).

B. A TESTBE ÁGYAZOTT TANULÁS ELVE

<p>A testbe ágyazott tanulás egy kortárs pedagógiai megközelítés, amely megkérdőjelezi a test és lélek közötti hagyományos dualizmust. E perspektíva szerint a tudás nem absztrakt mentális folyamat, amely fizikai létüinktől függetlenül fejlődik. Inkább a testi cselekvés, az érzés, valamint az egyénnek a környezettel való folyamatos interakciója révén szervesen alakul ki (Wilson, 2002; Barsalou, 2008).</p> <p>A hagyományos megközelítésekkel szemben, amelyek a testet csupán az elme „eszközének” tekintik, a testbe ágyazott tanulás azt állítja, hogy a kognitív funkciók, mint például a gondolkodás, az észlelés, a megértés és a döntéshozatal, elválaszthatatlanul kapcsolódnak a szenzomotoros tapasztalatokhoz. A testnevelés kontextusában a tanulás megszűnik szűken vett kognitív információfelhalmozásnak lenni, és mélyen tapasztalati gyakorlattá alakul át, ahol a test, a mozgás, az érzelmek és a gondolatok egységes egészként működnek (Stolz, 2015; Thorburn és Stolz, 2017).</p>	<p>E megtestesült élmény minősége közvetlenül függ a tanulási környezet érzelmi légkörétől. Amikor a gyerekek biztonságot és elfogadást tapasztalnak, testük felszabadul a védekezési kényszer alól, lehetővé téve számukra, hogy kísérletezzenek a mozgással és felfedezzék kreatív potenciáljukat. Ebben a támogató keretben a mozgás harmonikusan kapcsolódik a gondolatokhoz és az érzelmekhez, hozzájárulva a holisztikus tanuláshoz és a személyes fejlődéshez. Ezzel szemben az intenzív szorongás, a kudarctól való félelem vagy a szigorú értékelés kényszere a testi feszültségen és a motoros merevségen keresztül fejeződik ki. A félelmet átélő test hajlamos visszahúzódni és korlátok közé kerülni, ami korlátozza a mozgás természetes áramlását és megzavarja a tanulási folyamatot. Ezért a pozitív légkör ápolása a testnevelés órákon nem pusztán pedagógiai döntés, hanem megalapozott szükséglet, mivel az érzelmek, a társas tapasztalat és a tanulás szorosan összefügg egymással (Immordino-Yang & Damasio, 2007).</p>
--	---

A TESTNEVELÉS TANÁR SZEREPE A TESTBEN MEGÉLT TAPASZTALAT ELŐSEGÍTÉSÉBEN

A testbe ágyazott tanulás keretein belül a testnevelő tanár szerepe alapvetően átalakul: a technikai utasítások pusztá közvetítőjéből egy holisztikus tapasztalati utazás hangszerelőiként és elősegítőiként lépnek fel. Szerepük nem korlátozódik a motoros készségek oktatására, hanem egy olyan környezet megteremtésére is kiterjed, ahol a gyerekek tudatosan, biztonságban és magabiztosan „lakhatják be” testüket.

Azok a tanárok, akik elfogadják a testbe ágyazott tanulás elvét, felismerik, hogy minden tanítás nem csak a gyermek hallására vagy intellektusára vonatkozik, hanem testi, érzelmi és mozgási tapasztalatainak teljességére is. Ahelyett, hogy mereven előre meghatározott mozgásmintákat írna elő, amelyek mechanikus megfelelést igényelnek, a tanár a felfedező és aktív tanulás formáit részesíti előnyben. Az irányított felfedezés, a motoros problémamegoldás és a játékkörülmények adaptálása lehetővé teszi a gyermekek számára, hogy saját mozgásmegoldásokat keressenek, erősítve a kapcsolatot a szándék, a cselekvés és az érzékszervi visszacsatolás között (Mosston és Ashworth, 2008; Chow et al., 2007).

E folyamat központi pontja a tanár azon képessége, hogy értelmezze a tanulók „testbeszédét”. A feszült mozgás, tétoválzás vagy a részvétel elkerülése nem feltétlenül utal a képesség hiányára. Ehelyett szorongást, kitettségől való félelmet vagy érzelmi bizonytalanságot fejezhetnek ki.

		
---	--	---

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

Ilyenkor a tanár szerepe különösen meghatározóvá válik: megfelelő támogatással, a nehézségi szint beállításával, a visszajelzések ösztönzésével segítik a gyermeket fokozatosan átlépni fizikai és érzelmi korlátjain.

A testben megélt tapasztalat akkor erősödik, ha a tanár olyan tanulási környezetet alakít ki, amely lehetővé teszi a gyermekek számára, hogy cselekedjenek, érezzenek, figyeljenek, elmélkedjenek és újra próbálkozzanak. A tanulás nem pusztán egy technika megismétlésének eredménye, hanem az egyén, a feladat és a környezet közötti dinamikus kapcsolatból. A nemlineáris pedagógia és a korlátokra épülő megközelítés azt hangsúlyozza, hogy a tanulók funkcionális mozgásmegoldásokat fejleszthetnek ki, amikor a környezet úgy van megszervezve, hogy lehetővé tegye számukra a felfedezést, az alkalmazkodást és a cselekvésen keresztüli döntéshozatalt (Renshaw et al., 2019; Chow et al., 2007).

C. A GYERMEKKÖZPONTÚ REFLEXIÓ ELVE

A reflexió az a belső folyamat, amelyen keresztül a gyerekek értelmet tulajdonítanak élményeiknek, és a fizikai tevékenységet tudatos tudássá alakítják át. Ez nem egyszerűen retrospektív gondolkodás, hanem egy aktív folyamat, amelynek során a tanulók felismerik a felmerülő nehézségeket, értékeli a választott stratégiákat, és személyes megértést alkotnak cselekedeteikről, valamint arról, hogy ezek hogyan érintik magukat és a csoportot. Ez a megközelítés szorosan kapcsolódik a tapasztalati tanuláshoz, amely szerint a tapasztalat reflexió, konceptualizálás és aktív kísérletezés révén tudássá alakul át.

Donald Schön szerint az értelmes tudás nem a gyakorlatok kritikátlan ismétléséből származik. Inkább akkor alakul ki, amikor az egyének kritikusan reflektálnak tapasztalataikra, mind a cselekvés során, mind azt követően. A testnevelés kontextusában a reflexió lehetővé teszi a gyermekek számára, hogy túllépjenek a mechanikus teljesítmény szintjén, és fejlesszék a metakognitív készségeket. Ily módon a mozgás megszűnik a fizikai elengedés átmeneti formája lenni, és pedagógiai mélységet nyer, mivel a tanulók megtanulják megvizsgálni az egyes mozdulatok, választások vagy döntések mögötti „hogyan” és „miért” kérdéseket.

A folyamat sikeréhez biztonságos pedagógiai környezet szükséges, amely mentes a folyamatos értékeléstől való szorongástól. Ahhoz, hogy a reflexió őszinte és valóban gyermekközpontú legyen, a gyerekeknek szabadon kell kifejezniük gondolataikat, bizonytalanságukat és érzelmeiket anélkül, hogy félnének a negatív ítéletektől. Ilyen kontextusban a „kudarcc” és a nehézség nem rejtőzik el, hanem a párbeszéd, a visszajelzés és a személyes fejlődés értékes anyagává válik.

A formatív értékelés és a minőségi visszajelzés erősíti a tanulást, amikor segít a tanulónak megérteni, hol tartanak, mi a következő céljuk, és hogyan léphetnek előre (Black és Wiliam, 1998; Hattie és Timperley, 2007).

A TESTNEVELŐTANÁR SZEREPE A KRITIKUS GONDOLKODÁS ÉS A METAKOGNICIÓ ELŐSEGÍTÉSÉBEN

A gyermekközpontú reflexió elve keretében a testnevelő tanár szerepe alapvetően átalakul. Már nem ő a tekintély egyedüli forrása, és a kritikai gondolkodás, a metakogníció és a tapasztalatból származó személyes jelentésalkotás tapasztalt segítőjévé válik. Alapvető küldetésük, hogy a motoros élményt a puszta fizikai cselekvésből tudatos tudássá alakítsák, építésként viselkedve, aki strukturálja a teret és az időt az értelmes párbeszédhez.

Ahelyett, hogy kész megoldásokat kínálna vagy technikai korrekciókra szorítkozna, a tanár felfedező és párbeszédre épülő megközelítést alkalmaz. Nyitott kérdésekkel készíti a gyermekeket cselekedeteik „hogyanjának” és „miértjének” átgondolására: „Mi segített meghozni ezt a döntést?”,

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

„Hogyan érezted magad, amikor megváltozott a szabály?” vagy „Mit tehetett volna másképp a csapat?”. Ez a szemlélet a párbeszédet emeli ki a gondolkodás fejlesztésének elsődleges pedagógiai eszközeként egy „vizsgálódó közösségen” belül.

Ezzel a megközelítéssel a tanár elősegíti a cselekvésben való reflexiót, és arra ösztönzi a gyerekeket, hogy ismerjék fel stratégiai döntéseiket, érzelmi állapotaikat és tetteik következményeit, miközben a játék kibontakozik. Ugyanakkor „kritikus barátként” működnek, biztonságos kutatóközösséget hoznak létre, ahol a tanulók bizonytalanságokat, nehézségeket és alternatív ötleteket fejezhetnek ki anélkül, hogy félnének a negatív kritikától. A visszajelzés nem kizárólag az eredményekre összpontosít, hanem a folyamatra, az együttműködésre, a stratégiai gondolkodásra és a fejlődés lehetőségére (Hattie & Timperley, 2007).

Ugyanannyira meghatározó, hogy a tanár képes-e átruházni hatáskörének egy részét, elfogadva a gyerekek gondolkodásából fakadó javaslatokat, mint például egy szabály módosítása, szerepek megváltoztatása vagy egy tevékenység átszervezése. Ez megerősíti a tanulóknak az önrendelkezés érzését és az óra közös felelősségvállalását. A döntéshozatalban való részvételük összhangban van a pedagógiai megközelítésekkel, amelyek a gyermekek aktív szerepvállalását és felelősségvállalását hangsúlyozzák (Cardiff et al., 2024).

A testnevelésben a gyermekközpontú reflexió beépíthető a játék közben tartott, a gyermekek saját döntéshozatalát szolgáló rövid szünetekkel, a kritikus szakaszt közvetlenül követő célzott kérdésekkel és az óra végi megbeszélőkörökkel (feldolgozó beszélgetéssel). Jellegzetes példa a “Játékok tanítása a megértésért modell” (TGfU), amelyben a játék megértésének középpontja az elszigetelt technikai gyakorlásról a taktikai gondolkodásra, a döntéshozatalra és magának a játékelménynek a tapasztalati feldolgozására helyeződik át (Kirk & MacPhail, 2002).

Végül a tanár a reflektív gyakorlat példaképévé válik, aki pedagógiailag megfelelő módon osztja meg saját gondolatait, bizonytalanságait és alkalmazkodásait a tanítási folyamat során. Ezzel a tanár bebizonyítja, hogy a tudás nem statikus, hanem egy folyamatos fejlődési folyamat része, amely a cselekvés, a gondolat, a test és az érzelmek őszinte interakcióján alapul. Így a testnevelés egy olyan térré alakul, ahol a gyerekek nemcsak mozgást tanulnak meg, hanem azt is, hogyan gondolják át cselekedeteiket, hogyan értsék meg magukat, hallgassanak meg másokat, és vállaljanak felelősséget a játék kollektív élményéért.

D. AZ AUTONÓMIA ÉS AZ AKTÍV RÉSZVÉTEL ELVE

<p>A kortárs pedagógiában az értelmes tanulást már nem az utasításoknak való passzív megfelelésként határozzák meg, hanem a kezdeményezés aktív folyamatként értelmezik újra. Ez akkor valósul meg, amikor a gyerekekben kialakul a személyes felelősségérzet a tetteikért, és a mozgásélményt személyes vívmányokká alakítják át. Ennek a megközelítésnek a középpontjában az öndeterminációs elmélet áll, amely szerint az autonómia, a kompetencia és a rokonság alkotja azt a három alapvető pszichológiai szükségletet, amelyek támogatják a belső motivációt, az aktív részvételt és az egyéni jólétet (Ryan és Deci, 2000). Ha a tanulók azt érzékelik, hogy cselekedeteik saját akaratukból fakadnak, és nem külső kényszer eredménye, belső motivációjuk és a tanulási folyamat iránti hosszú távú elkötelezettségük megnő.</p> <p>Az iskolai kontextuson belül az autonómiát nem szabad összetéveszteni a korlátlan szabadsággal vagy a pedagógiai keretek hiányával. Éppen ellenkezőleg, ez a tér fokozatos és módszeres elosztására vonatkozik a gyermek számára, lehetővé téve, hogy aktívan részt vehessen a döntéshozatalban, válasszon stratégiákat, és közösen fogalmazzon meg személyes fejlesztési célokat. Az autonómiát támogató tanítás olyan gyakorlatokhoz kapcsolódik, mint a választási lehetőségek biztosítása, a</p>	<p>A döntések lehetősége – legyen szó egy gyakorlat nehézségi szintjének megválasztásáról, vagy összetett mozgási vagy taktikai problémák megoldásáról – a felhatalmazás erős mechanizmusként működik. Ezzel a folyamattal a gyermekek hangja jelentős pedagógiai jelentőséget kap. Ha döntéseiket érvényesnek és értelmesnek ismerik el, megerősödik önbizalmuk, kompetenciaérzésük és aktív szerepvállalásuk. Ennek a megközelítésnek a gyakorlati alkalmazása azonnali előnyökkel jár az óra napi rutinjában. Az autonómia támogatásával és a gyermekek alapvető pszichológiai szükségleteinek kielégítésével a pedagógus magasabb színvonalú motivációt ér el, lényegesen nagyobb részvételi arányt rögzít, és összességében pozitívabb tanulási élményt biztosít az egész osztály számára (Standage et al., 2005; Haerens et al., 2015).</p> <p>Az elv alapvető eltolódást hoz a súlypontban: a hangsúly egy sportág pusztán tanításáról a gyermek holisztikus pedagógiai támogatására helyeződik át. A pedagógus a parancsok pusztán közvetítőjéből egy autonómiát támogató környezet megteremtőjeként lép elő, ahol a mozgás nemcsak a cél, hanem az eszköze is az autonóm, gondolkodó és felelősségteljes tanulók fejlesztésének.</p>
--	---

		 Co-funded by the European Union
---	--	---

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

tanulók szempontjainak elismerése, a nem kontrolláló nyelvhasználat és egy tevékenység értékének magyarázata (Reeve, 2006; Reeve és Jang, 2006).

A TESTNEVELŐTANÁR SZEREPE AZ AUTONÓMIA ÉS AZ CSELEKVŐKÉPESSÉG ELŐMOZDÍTÁSÁBAN

A testnevelő tanár az autonómiát támogató tanulási környezet megalkotójaként működik. Elsődleges küldetésük a megfelelő feltételek megteremtése a cselekvőképesség kialakulásához. Ahelyett, hogy csak kész megoldásokat és standardizált mozgásmintákat kínálna, a tanár szisztematikusan alkalmazza az irányított felfedezés, a motoros problémamegoldás és az alternatív cselekvési módok feltárása diákközpontú stratégiáját. Ezek a megközelítések lehetővé teszik a gyerekek számára, hogy gondolkodjanak, kísérletezzenek, és megválasszák saját mozgásválaszaikat, megerősítve a kapcsolatot a gondolkodás, a döntéshozatal és a cselekvés között (Mosston és Ashworth, 2008). Ilyen módon a tanár támogatja a belső motivációt, mivel felismeri és tiszteletben tartja a gyerekeknek azt az igényét, hogy érezzék, hogy van hangjuk, és bizonyos mértékig kontrollálják a tanulási folyamatot. Ugyanakkor értelmes magyarázatot adnak az egyes tevékenységek hasznosságáról és céljáról, segítve a gyerekeket abban, hogy magukévá tegyék annak értékét, nem pedig pusztán külső parancsként éljék meg. Egy tevékenység jelentésének magyarázata az autonómiát támogató tanítás alapvető elemének tekintendő, mert lehetővé teszi a tanulók számára, hogy összekapcsolják a tevékenységet a személyes célokkal és értékekkel (Reeve & Jang, 2006).

A tanár szerepének fontos szempontja az irányítás fokozatos megosztása és a tanulók hangjának megerősítése. A tanár azzal ösztönzi a kezdeményezőkétsztséget, hogy lehetővé teszi a gyerekeknek, hogy részt vegyenek az óratervezésben, a szabályok módosításában, a megfelelő nehézségi szint kiválasztásában és a tevékenység funkciójának értékelésében. A tanulók hangjának hasznosítása a testnevelésben tartalmasabb tanulási tapasztalatokkal jár, mivel a gyerekeket nem az utasítások passzív befogadóinak, hanem a tanuló közösség aktív tagjainak tekintik. A tanulók javaslatainak aktív meghallgatásával és a gyakorlatba való beépítésével a tanár demokratikus tanulási közösséggé alakítja az órát, amelyben minden gyermek értékesnek érzi magát, és képes befolyásolni az eredményeket. A kontrolláló kritika helyett a tanár bátorító visszajelzést ad, amely az erőfeszítésekre, a folyamatokra, a stratégiai gondolkodásra és a fejlesztésre összpontosít. Ezzel egyidejűleg kerülnek a gyermekek kezdeményezőkétsztségét korlátozó kontrollformákat, mivel a tanítás ellenőrzése alááshatja a motiváció minőségét és korlátozhatja a testnevelésben való hiteles részvételt (Haerens et al., 2015).

Végső soron a testnevelő tanár katalizátorként működik a függőségből a felelős autonómiába való átmenetben. A választás, a párbeszéd, a döntéshozatalban való részvétel és az irányított felelősségvállalás révén a tanulók megtanulnak gondolkodni, dönteni, együttműködni és aktívan részt venni. A testnevelés tehát nem korlátozódik a mozgáskétsztségek elsajátítására, hanem hozzájárul az autonóm, felelősségteljes és szociálisan aktív egyének fejlődéséhez.

E. A BELSŐ MOTIVÁCIÓ ELVE

<p>A tanulók fizikai tevékenységben való hosszú távú elköteleződésének biztosítása közvetlenül függ a testnevelés órán művelt motiváció természetétől és minőségétől. Ha az oktatás egyoldalúan a társadalmi összehasonlításra, a szigorú külső értékelésre és a versenyteljesítményre összpontosít, fennáll annak a veszélye, hogy a tanulók a mozgást a kudarc miatti szorongással és a motoros inkompetencia érzésével társítják. Ilyen környezetben a motiváció külső és törekeny marad, ami gyakran elszakadáshoz vezet, különösen azoknál a diákoknál, akiknek nincs magas önbizalma.</p> <p>Ezzel szemben a kortárs pedagógia a tanulásra és a személyes fejlődésre orientált légkör megteremtését támogatja. ez a keret, a részvétel öröme,</p>	 <p>A kompetencia érzésének hangsúlyozása támogató gyakorlatokon keresztül lehetővé teszi, hogy minden diák a saját feltételein belül tapasztalja meg a sikert. Ha áthelyezi a hangsúlyt a „Ki a legjobb?” kérdésről a „Hogyan tudok fejlődni a tegnapihoz képest?” kérdésre, a tanár védi a tanulók önképét, és erősíti az erőfeszítésekre való hajlandóságot.</p> <p>Végső soron a motiváció elve a testnevelésben nem pusztán egy gyakorlat végrehajtását célozza, hanem a gyermek és a mozgás közötti mély, belső kapcsolat ápolását. Ennek a kapcsolatnak az alapja az önbizalom, az autonómia, a kompetencia érzése, a társadalmi elfogadás és az erőfeszítés élvezete.</p>
---	--

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

az együttműködés értéke és a személyes fejlődés kerül a nevelési folyamat középpontjába. Ha a fejlődést az egyéni fejlődés alapján értékelik, nem pedig a társak teljesítményével, akkor a belső motiváció erősödik. A gyerekek megtanulják, hogy magából a tanulási folyamatból és saját határaik túllépéséből szerezzenek elégedettséget – ez az elmozdulás jelentősen megnöveli annak valószínűségét, hogy a fizikai aktivitás állandó életmóddá válik, és messze túlmutat az iskolai tanterv szűk határain.

A TESTNEVELŐTANÁR SZEREPE A BELSŐ MOTIVÁCIÓ ELŐSEGÍTÉSÉBEN

A testnevelő tanár a tanulás-orientált motivációs légkör elsődleges megalkotójaként működik, olyan stratégiákat alkalmazva, amelyek a személyes fejlődést helyezik előtérbe a társadalmi összehasonlítás helyett. A TARGET modell szerint (Feladat, Felhatalmazás, Jutalmazás, Csoport felosztás, Értékelés és Időzítés) a tanár strukturálisan beavatkozhat az órán belül a belső motiváció erősítésére. Ezt úgy érik el, hogy változatos tevékenységeket kínálnak, hatáskört ruháznak a tanulókra, felismerik az erőfeszítés és a haladás értékét, kooperatív csoportokat szerveznek, a tanulókat egyéni fejlesztések alapján értékelik, és elegendő időt biztosítanak a tanulásra. Ily módon olyan tanulási légkör jön létre, amely az erőfeszítést, a személyes fejlődést, az önálló célok elérését és az együttműködést hangsúlyozza (Bortoli et al., 2017).

Ugyanakkor a tanulási folyamatra és a kifejtett erőfeszítésre összpontosítva a tanár bátorítás és pozitív visszajelzés forrásaként szolgál. Ahelyett, hogy csak a „születetten tehetséges” tanulókat jutalmazná, a tanár szisztematikusan kiemeli minden gyermek kitartását, részvételét és fejlődését, ezáltal erősítve a kompetenciaérzését az egész osztályban. Ez a megközelítés csökkenti a kudarc miatti szorongást, és olyan környezetet táplál, ahol a képességet nem rögzített, statikus tulajdonságként határozzák meg, hanem erőfeszítéssel, gyakorlással és támogatással kifejlesztett minőségként (Ames, 1992; Standage et al., 2005).

A tanár emellett gondoskodik a kölcsönös tiszteleten és együttműködésen alapuló csoportkapcsolatok kialakításáról, kielégítve a gyermekek társas kapcsolódás iránti szükségletét. Méltányos, támogató magatartásával és a tanulók szükségletei iránti őszinte érdeklődésével a testnevelést a pszichológiai biztonság és a pozitív bevonódás terévé alakítja. Ilyen környezetben a mozgást nem kötelezettségként, hanem az öröm, az önkifejezés és a személyes kiteljesedés forrásaként élik meg.

Végezetül a tanár célja, hogy a tanulókat önbizalommal és belső motivációval ruházza fel, amely ahhoz szükséges, hogy életük során fizikailag aktívak maradjanak. A testnevelés tehát nem korlátozódik az iskolai tevékenységekben való átmeneti részvételre, hanem hozzájárul a gyermek és a testmozgás közötti pozitív, autonóm és élethosszig tartó kapcsolat kialakításához.

F. A DEMOKRATIKUS ÉS ETIKUS PEDAGÓGIA ELVE

<p>A demokratikus és etikus pedagógia elve alapvető előfeltétele a felelős, aktív és szociálisan tudatos jövőbeli polgárok alakításának. Dewey demokratikus pedagógiájára támaszkodva a tanulást társadalmi folyamatként, míg az iskolát a demokratikus társadalom mikrokozmoszának tekintik. Ezen a kereten belül a diákok megélt tapasztalatokon keresztül megtanulják a részvételt, az együttműködést, a megfontolást és a közös cselekvési keretükért való felelősségvállalást.</p> <p>A testnevelés órákon ez az elv azonnali pedagógiai alkalmazásra talál, mivel a játék hiteles feltételeket biztosít a közös cselekvéshez. A</p>	<p>Ugyanakkor a testnevelés etikai dimenziója a gyerekek által tapasztalt valós élethelyzeteken keresztül derül fényre: konfliktusok, igazságtalanságok, győzelem, vereség, szabályok betartása vagy megsértése, a sokféleség elfogadása és az ellenfél tisztelete. Ezek a pillanatok értékes lehetőségeket nyújtanak a kritikai gondolkodás fejlesztéséhez. Arra kérik a diákokat, hogy ne csak a „Mi megengedett?” hanem a „Mi a tisztességes?”, „Kit érint a döntésem?” és a „Hogyan járhatunk el tisztelettel és felelősséggel?” kérdéseket is feltegyék. Ez a megközelítés összefügg az erkölcsi fejlődés</p>
---	--

		
---	--	---

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

<p>tanulóktól nemcsak motoros készségek teljesítését vagy szabványos utasítások követését várják el, hanem részt kell venniük egy olyan tanulási közösségben, ahol minden gyermek hangját jelentősnek ismerik el. A szabályokat nem a tanár által kiszabott önkényes parancsokként jelenítik meg, hanem olyan szükséges megállapodásokként, amelyek védik a méltányosságot, a biztonságot, a befogadást és mindenki méltányos részvételét.</p> <p>A fair play művelése ezért túlmutat a szabályok formális betartásán. Ez magában foglalja az olyan alapvető értékek internalizálását, mint az őszinteség, a szolidaritás, a felelősség, az empátia és az ellenfél méltóságának tisztelete, függetlenül a játék kimenetelétől. Az erkölcsi fejlődés a testnevelésben nem következik be automatikusan a sporttevékenységekben való részvétel révén; pedagógiai útmutatást, reflexiót és a játék során keletkező élmények szisztematikus feldolgozását igényli (Shields & Bredemeier, 1995; Hellison, 2011).</p>	<p>elméleteivel is, mint például Kohlbergé, mivel a gyerekeket a pusztán engedelmességtől fokozatosan kell elmozdítani, hogy mélyebben megértsék azokat az okokat, amelyek egy cselekvést igazságossá, felelőssé vagy erkölcsileg elfogadhatóvá tesznek.</p> <p>Ebben a demokratikus megközelítésben az osztálytermi tekintély hagyományos hierarchiáját alapvetően újragondolják. A tanulók megszűnnek az utasítások passzív befogadói lenni, és a tanuló közösség aktív tagjaivá válnak. Részt vesznek a szabályok közös létrehozásában, a tevékenységek adaptálásában, a szerepek felvállalásában és a mindenki befogadását biztosító megoldások meghatározásában. Így a testnevelés a tapasztalati demokratikus és erkölcsi pedagógia terévé alakul, ahol a gyerekek megtanulnak játszani, döntéseket hozni, nem értenek egyet, kijavítják a károkat és együtt élnek.</p>
--	---

A TESTNEVELŐTANÁR SZEREPE A DEMOKRATIKUS ÉS A MORÁLIS PEDAGÓGIA ELŐMOZDÍTÁSÁBAN

<p>A testnevelő tanár a demokratikus folyamatok és az óra erkölcsi légkörének biztosítója. Szerepük nem korlátozódik a tevékenységek megszervezésére vagy a szabályok betartásának felügyeletére. Éppen ellenkezőleg, feladatuk, hogy a leckét a demokrácia hiteles tapasztalati gyakorlatává alakítsák át, ahol a tanulóknak van hangjuk, szerepük és felelősségük.</p> <p>A tanár az egyoldalú szabályok előírása helyett a közös alkotás stratégiáját alkalmazza. Lehetőséget biztosítanak a gyerekeknek arra, hogy javaslatokat tegyenek, megvitassák, teszteljék és módosítsák a szabályokat, ha ezek már nem szolgálják a tisztességes és befogadó részvételt. Ezen a folyamaton keresztül a gyerekek felismerik, hogy a szabályok nem pusztán korlátozások, hanem közös megállapodások, amelyek védik a kollektív működést, a kölcsönös szabadságot és mindenki méltóságát.</p> <p>A tanári szerep központi aspektusa a játék során óhatatlanul megjelenő konfliktusok és morális dilemmák pedagógiai hasznosítása. A tanár nem csupán játékvezetőként működik, akinek a szerepe a büntetés kiszabására korlátozódik, hanem a gyümölcsöző erkölcsi párbeszéd elősegítőjeként. Amikor igazságtalanság, feszültség vagy kirekesztés lép fel, a tanár nem kizárólag a rend azonnali helyreállítására összpontosít, hanem segít a gyerekeknek elgondolkodni arról, hogy mi történt, kit érintett, milyen választás volt igazságos, és hogyan folytathatja a csoport nagyobb tisztelettel. Ebben a perspektívában a siker fogalma elválik a pontszám szűk kvantitatív értékelésétől.</p> <p>Eközben a tanár a befogadó méltányosság garantálójaként is fellép. Biztosítja, hogy minden gyermek szóhoz jusson, azok is, akik gyakran háttérbe szorulnak alacsonyabb motoros kompetencia, nem, nyelvi nehézségek, kulturális háttér vagy korlátozott önbizalom miatt. A társadalmilag igazságos testnevelés nem pusztán azzal elégszik meg, hogy minden gyermeket „beilleszt” a játékba, hanem aktívan igyekszik átalakítani a részvétel feltételeit, hogy minden gyermeknek értelmes szerepe legyen, elismerésben részesüljön, és befolyásolni tudja a csoportot (Lynch et al., 2021; Philpot et al., 2021).</p> <p>Végül a tanár a demokratikus jellem mintájaként szolgál. A pártatlanság, az érzelmi stabilitás, a tisztességes konfliktuskezelés és a sokféleség gyakorlati elfogadása révén az elvont erkölcsi értékeket a tisztelet és méltóság napi gyakorlataivá alakítják át. Így a testnevelés nem csupán a testet neveli, hanem hozzájárul a tanulók formálásához, akik megtanulnak gondolkodni, együttműködni, tisztelni másokat, és egy demokratikus közösség felelős tagjaként részt venni.</p>
--

 UNIVERSITY OF THESSALONIKI	 	 Co-funded by the European Uni
---	--	--

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

TANULÁSI ELMÉLETEK

A DIALECT5 pedagógiai alapelvei meghatározzák az oktatási beavatkozás értékalapú és filozófiai kereteit, meghatározva azt a tanulótípust és tanulóközösséget, amelyet a Testnevelés óra igyekszik művelni. Ezek az elvek azonban nem működhetnek függetlenül. Ahhoz, hogy a kívánatos pedagógiai célokból értelmes tanulási tapasztalatokká alakuljanak át, megfelelő elméleti kereteken kell alapulniuk, amelyek elmagyarázzák, hogyan tanulnak, fejlődnek és hogyan lépnek kapcsolatba a tanulók a környezetükkel.

Ebben az összefüggésben az öndeterminációs elmélet, a konstruktivista elmélet, a reflektív gyakorlat, a tapasztalati tanulás és az erkölcsi fejlődés elmélete különböző, de egymást kiegészítő perspektívákat kínál a tanulási folyamat megértéséhez. Megadják a szükséges alapot ahhoz, hogy megértsük azokat a mechanizmusokat, amelyeken keresztül az önismeret, az önszabályozás, a társas tudatosság, a kapcsolati készségek és a kollektív cselekvés fejlődik.

Lényegében ezek alkotják a DIALECT5 pedagógiai döntéseinek elméleti alapjait és gyakorlati alkalmazását a testnevelésben.



ÖNDETERMINÁCIÓS ELMÉLET

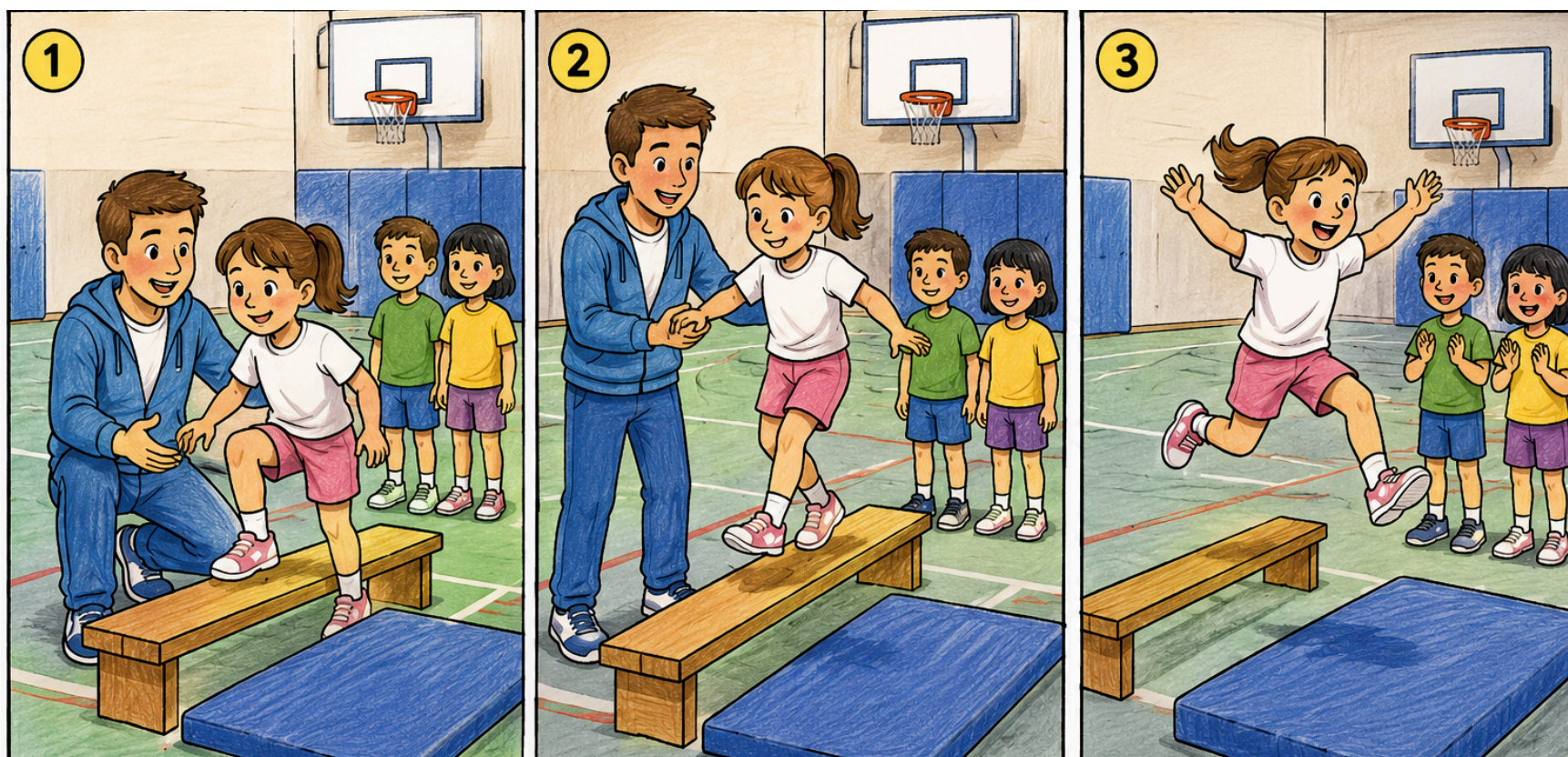
Deci és Ryan (2000) által kidolgozott öndeterminációs elmélet az egyik legszélesebb körben elismert elméleti keret az emberi motiváció és a pszichológiai jólét elemzésére. Központi előfeltétele három alapvető és egyetemes pszichológiai szükséglet létezésére vonatkozik: az autonómia, a kompetencia és a kapcsolódás. Ezeknek az igényeknek a kielégítése elengedhetetlen előfeltétele a belső motiváció kialakulásának, amelyet az egyén hiteles elköteleződése jellemez az általa kínált öröm és elégedettség érdekében, anélkül, hogy külső nyomásra vagy jutalomra lenne szükség.

Amikor ezeket az igényeket kielégítik a testnevelésben, a gyermekek motivációja eltolódik a külső tényezőktől, például az osztályzatoktól vagy a kritikától való félelemtől a belső motiváció felé, ahol a mozgás és a tanulás önmagában is értékes és kifizetődővé válik.

A DIALECT5 keretein belül ez a megközelítés túlmutat a motiváció elméletén, és szilárd alapot biztosít az önismeret és az önszabályozás fejlesztéséhez. Pontosabban, az autonómia növelése azáltal, hogy a tanóra során értelmes választási lehetőségeket biztosítanak, elősegíti az önismeretet és az önszabályozást, lehetővé téve a tanulók számára, hogy felelősséget vállaljanak saját tanulásukért. Ugyanakkor a kompetencia fejlesztése mozgási kihívásokkal, amelyek megfelelnek minden gyermek egyéni szintjének, erősíti az önbizalmat és az ellenálló képességet, felkészíti a tanulókat a kudarcok kezelésére és a céljaik felé való kitartásra.

Végül, a kapcsolódás igénye közvetlen összefüggésben van az érzelmi szabályozással. A támogató és biztonságos csoportkörnyezet lehetővé teszi a gyermekek számára, hogy az impulzusokat és érzelmeket, például a szorongást vagy a haragot kezeljék, nem külső kontroll vagy elnyomás révén, hanem belső felhatalmazással és saját erősségeik mélyebb tudatosításával.

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén



KONSTRUKTIVISTA TANULÁSELMÉLET

A konstruktivista tanuláselmélet a tanulást dinamikus és aktív folyamatként értelmezi, amelyben a tanulók nem passzívan szívják magukba a kész információkat, hanem a környezettel való interakción keresztül alkotják meg saját jelentésüket. Jean Piaget szerint a tudás az egyén belső kognitív sémáinak folyamatos átszervezésén keresztül jön létre, az asszimilációs és alkalmazkodás egymással összefüggő folyamatain keresztül.

Ugyanakkor Lev Vygotsky bemutatta a konstruktivizmus szociális dimenzióját, hangsúlyozva, hogy a tanulás elsősorban a társadalmi interakció terméke. Elméletének központi eleme a Proximális Fejlődési Zóna (ZPD), amely leírja azt a tartományt, amely az egyén jelenlegi képességei és a kompetensebb társ, vagy felnőtt irányítása alatti fejlődési potenciálja között van.

A nevelési gyakorlatban a tanár átmeneti és célzott támogatást nyújt, amelyet fokozatosan visszavon, ahogy a gyermekben egyre nagyobb a függetlenség és az önrendelkezés (Wood, Bruner és Ross, 1976). A konstruktivizmus különösen a testnevelésben helyezi át a hangsúlyt a technikai modellek pusztá utánzásáról a problémamegoldásra és a felfedezésre. A tanulókat arra ösztönzik, hogy kísérletezzenek testükkel és a rendelkezésre álló térrel, elemezzék tapasztalataikat, és kapcsolják össze az új mozgáskészségeket az előzetes tudással és tapasztalattal, mélyen személyessé és tartalmassá téve a tanulást (Rovegno és Dolly, 2006). A konstruktivizmus tehát nem egyszerűen egy alternatív tanítási módszer, hanem egy olyan perspektíva, amely a tanulót képes felfedezőnek tekint, aki aktívan alakítja a világról alkotott képét.

A DIALECT5 keretében a konstruktivista elméletet a közös felelősségvállalás és a társas tudatosság elveinek támogatására alkalmazzák. Itt a tanulást már nem szigorúan egyéni teljesítményként értelmezik, hanem a kollektív cselekvés aktusává alakítják. A tanár aktívan hozzájárul a megkülönböztetés folyamatainak megkérdőjelezéséhez azáltal, hogy rámutat: minden csoporttag egyedi és értékes előzetes tudást és tapasztalatot hoz magával.

Ebből a szemszögből a tanulók közösen alkotnak szabályokat és tevékenységeket, erős érzést fejlesztve ki, hogy egy demokratikus közösség valódi társformálói, nem pedig passzív fogadói a külső parancsoknak.



REFLEKTÍV GYAKORLAT

A reflektív gyakorlat a kortárs oktatás egyik alapvető pillére, mivel kritikai elemzésen keresztül a tapasztalatot értelmes tanulássá alakítja. A reflektív gyakorlat fogalmát meghonosító Donald Schön szerint a tanulás nem a cselekvés közvetlen vagy automatikus eredménye, hanem a tapasztalatok tudatos feldolgozása és értelmezése révén jön létre.

A testnevelésben a reflektív gyakorlatot a tanárok és a tanulók egyaránt alkalmazzák. A reflexió hídként szolgál a mozgásélmény és annak megértése között, miközben a tanár párbeszédre, önértékelésre és kritikai vizsgálódásra ösztönöz. Az olyan célzott kérdéseken keresztül, mint „Miért ezt a passzt választottad?” vagy „Hogyan érezted magad, amikor nem találtad el a célt?”, a tanulók elemzik döntéseiket, stratégiáikat és érzelmeiket, így metakognitív készségeket és saját tanulási útjuk fokozottabb tudatosságát alakítják ki. A hibák így megszűnnek a csalódás forrásai lenni, és tanulási lehetőségekké válnak, miközben a tanulók autonómiát, kritikai gondolkodást és mélyebb önismeretet fejlesztenek. Ebből a nézőpontból a reflexió tágabb „életszemléletté” válik, amely nyitottságot és felelősséget kíván.

A DIALECT5 keretében a reflexió az empátikus hallgatás és a konfliktusátalakítás fejlesztésének alapvető eszközeként jelenik meg. A cselekvés közbeni reflexió révén a tanulók a másokkal való interakció során azonnal tudatosítják saját észleléseiket, attitűdjeiket és viselkedésüket. Ennek megfelelően a cselekvés utáni reflexiót a tanulási folyamatban felmerült sztereotípiák, előítéletek és konfliktushelyzetek kritikai vizsgálatára használják. A párbeszéd és a tapasztalat közös feldolgozása révén a tanulók megtanulják a mindennapi nézeteltéréseket a megértés és az együttműködés lehetőségeivé alakítani. A kritikai gondolkodás így összekapcsolódik az etikus vezetéssel és a csoport keretében vállalt felelősségteljes cselekvéssel.

Schön a reflexió két fő formáját különböztette meg: a cselekvésben való reflexiót, amelynek során az egyének egy esemény kibontakozása közben módosítják viselkedésüket és döntéseiket, és a cselekvésre való reflektálást, amely egy tevékenység befejezése után történik, és a kritikus értékelést és a jövőbeni fejlesztést célozza.

TAPASZTALATI TANULÁS

A tapasztalati tanulás holisztikus oktatási megközelítés, amely a tapasztalatot helyezi a tanulási folyamat középpontjába. Míg a reflektív gyakorlat elsősorban a tapasztalat tudatos feldolgozására összpontosít, a tapasztalati tanulás azt a tágabb mechanizmust vizsgálja, amelynek során a tapasztalat tudássá alakul. A memorizálásra épülő hagyományos módszerekkel szemben ez a megközelítés azt vallja, hogy a tanulás az egyén környezettel való aktív kölcsönhatásából és a megélt tapasztalat rendszeres felhasználásából bontakozik ki. John Dewey, e megközelítés egyik megfogalmazója szerint az oktatásnak közvetlenül kapcsolódnia kell a tanulók tapasztalataihoz, és lehetőséget kell teremtenie az aktív részvételre, a vizsgálódásra és a társas interakcióra.

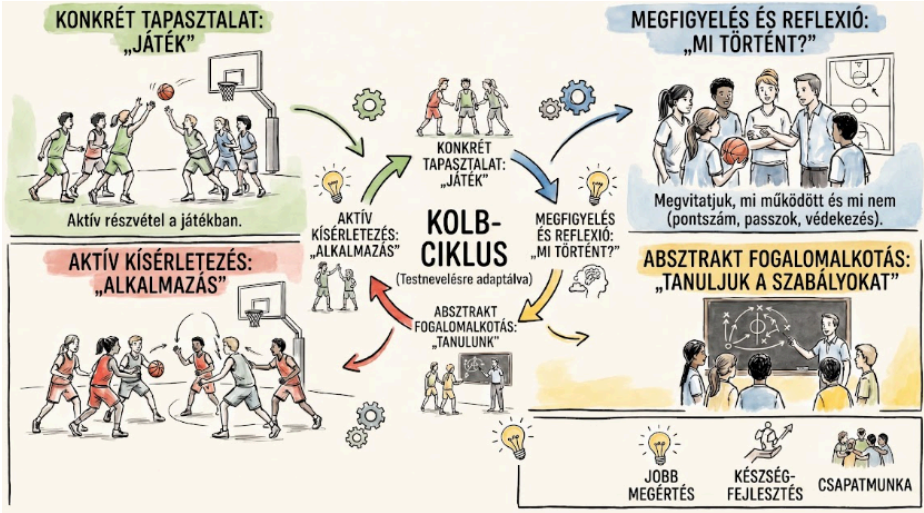
A testnevelésben a tapasztalati tanulás különösen termékeny alkalmazási területre talál, mivel a mozgás, a játék és a részvétel eredendően tapasztalati tevékenységek. A tanár olyan tanulási élményeket tervez, amelyekben a tanulók aktívan részt vesznek, különböző megoldásokat próbálnak ki, együttműködnek, döntéseket hoznak és reflektálnak választásaikra. E folyamat során nemcsak motoros készségeket, hanem együttműködést, problémamegoldást és érzelemszabályozást is fejlesztenek. Itin (1999) szerint a hatékony tapasztalati tanuláshoz biztonságos, ugyanakkor kihívást jelentő tanulási környezet szükséges, amelyben a próbálkozás, a hiba és a visszajelzés tanulási lehetőségként hasznosul.

Ennek az elméletnek a legszélesebb körben elismert kortárs megfogalmazását David Kolb dolgozta ki, aki leírta a **tapasztalati tanulási ciklust**. This cycle consists of four successive stages:

- Konkrét tapasztalat:** Az egyén aktívan részt vesz egy tevékenységben.
- Reflektív megfigyelés:** Az egyén kritikusan mérlegeli, hogy mi történt, és hogyan érezte magát.
- Absztrakt konceptualizálás:** Az egyén következtetéseket von le, és összekapcsolja az élményt az elméleti fogalmakkal.
- Aktív kísérletezés:** Az egyén az újonnan megszerzett tudást új helyzetekben alkalmazza.

Ezen a spirális folyamaton keresztül a tapasztalat tudássá alakul, a tudás pedig új és érettebb cselekvési formákhoz vezet.

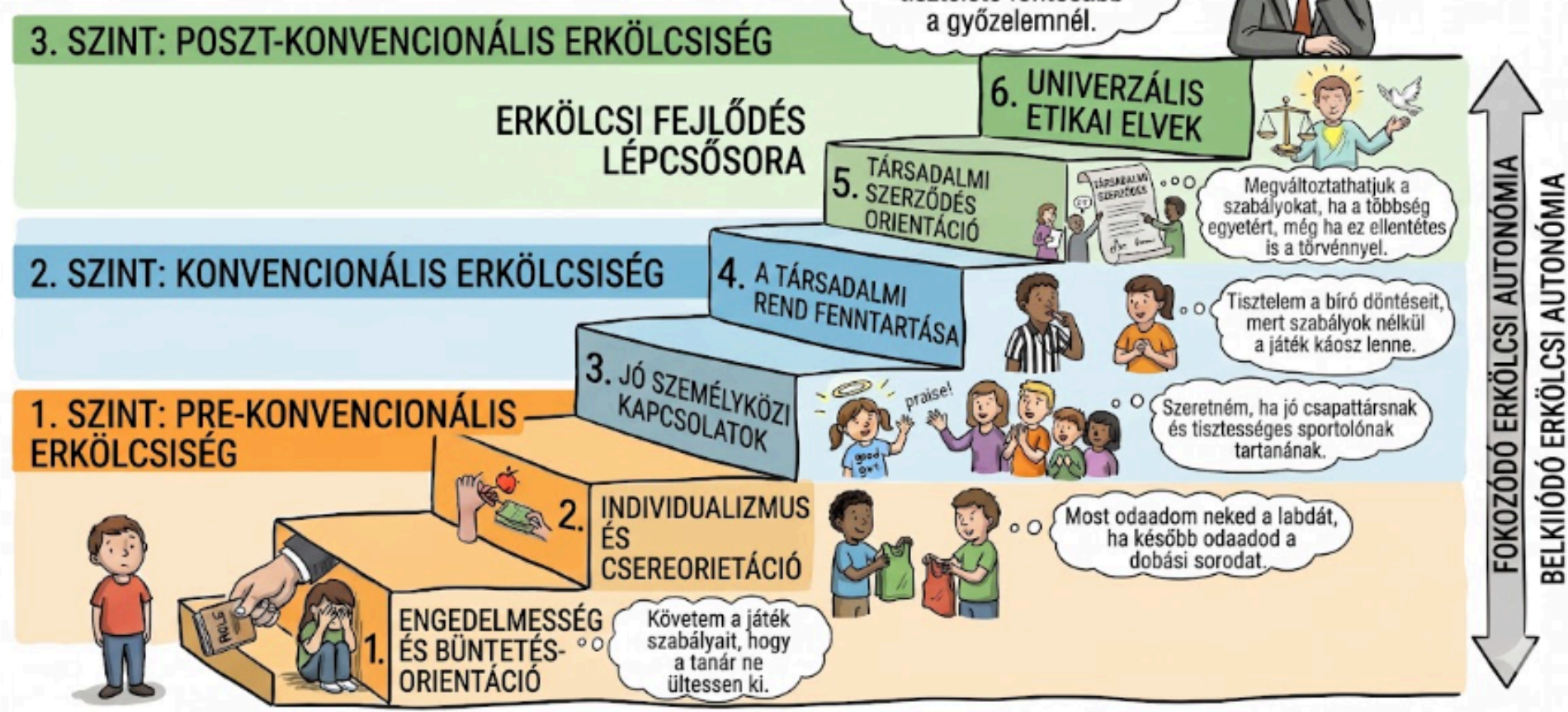
A DIALECT5 keretein belül a testnevelés órákon végzett tapasztalati tanulás a társas tudatosság és az arányos méltányosság fejlesztésének alapja. Kolb tapasztalati tanulási ciklusát úgy használják, hogy a tanulási tapasztalatok értelmes interakcióba hozzák a tanulókat a sokszínűséggel és az együttműködéssel. Tapasztalataik reflexiója révén arra ösztönzik őket, hogy felismerjék a sztereotípiákat, megértsék a különböző nézőpontokat, és tudatosítsák mások szükségleteit. Ezzel párhuzamosan a kommunikáció, az együttműködés és a részvétel új módjaival való kísérletezés erősíti az összetartozás érzését és a kollektív felelősséget. Ily módon a játék és a mozgás olyan mezőkké alakul át, ahol az egyenlőség, az igazságosság és a befogadás értékeit a gyakorlatban is megtapasztalják.



Ily módon a tapasztalati tanulás a tanulókat a tudás passzív befogadóból saját tanulási útjuk aktív társformálójává alakítja. Ahogy Beard és Wilson (2010) rámutat, a megközelítés igazi ereje a cselekvés dinamikus kapcsolatában rejlik a gondolattal, a reflexióval és az érzelmekkel, ami mélyen értelmessé és közvetlenül alkalmazhatóvá teszi a tanulást a valós élethelyzetekben.

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

A ERKÖLCSI FEJLŐDÉS ELMÉLETE (LAWRENCE KOHLBERG)



AZ ERKÖLCSI FEJLŐDÉS ELMÉLETE

Az erkölcsi fejlődés elmélete, amelynek elsődleges képviselője Lawrence Kohlberg, Piaget elképzeléseinek kiterjesztését jelenti, és arra összpontosít, hogyan alakítja ki az egyén az igazságosság és az erkölcsi ítélet fogalmát. Kohlberg azzal érvelt, hogy az erkölcsi érés nem a társadalmi szabályok pusztá passzív elfogadásával megy végbe, hanem hat szakaszon keresztül, amelyek három fő szintre oszthatók.

A prekonvencionális szinten, amely elsősorban a gyermekkorhoz kapcsolódik, az erkölcs külsőleg szabályozott. A szabályokat rögzítettnek és abszolútnak érzékelik, és az erkölcsi ítélet főként egy cselekvés saját magára gyakorolt közvetlen következményein alapul. Az 1. szakaszban: Heteronóm erkölcs, a domináns kérdés a következő: „Büntetést kapok?“, és az egyének pusztán a negatív következmények elkerülése érdekében engedelmeskednek a szabályoknak. A 2. szakaszban: Individualizmus és Cserelv, a hangsúly a következőre helyeződik át: „Mi hasznom van belőle?“ Az egyén felismeri, hogy különböző nézőpontok léteznek, és a cselekvéseket az alapján ítélik meg, hogy kielégítik-e a személyes szükségleteket, bevezetve a haszonelvű csere fogalmát.

A konvencionális szinten, amely általában a serdülőkorhoz kapcsolódik és a felnőttkorba nyúlik, az erkölcs szociálisan orientálttá válik. A szabályok belsővé válnak, de az erkölcsi megítélés mások elvárásain, a társadalmi törvényeken és a társadalmi rend fenntartásán alapul. A 3. szakaszban: Interperszonális kapcsolatok – A „jó gyerek“ orientáció, az uralkodó kérdés: „Mit várnak el tőlem mások?“. Az egyének megpróbálnak megfelelni családjuk és közösségük elvárásainak, a bizalomra, törődésre, hűségre és jóváhagyásra helyezve a hangsúlyt. A 4. szakaszban: Társadalmi rend és lelkiismeret a központi kérdés: „Mi a törvény?“. Az egyének a törvények tiszteletben tartását és a köteleességek teljesítését elengedhetetlennek tartják a stabil és működő társadalom fenntartásához.

Végül, a posztkonvencionális szinten az erkölcsi ítélet belsővé és elvonotttá válik. Az egyének túllépnek a konvencionális társadalmi normákon, és ítéleteiket egyetemes erkölcsi elvekre alapozzák, amelyek esetenként ütközhetnek a meglévő írott törvényekkel. Az 5. szakaszban: Társadalmi szerződés, az irányadó kérdés: „Mi a tisztességes mindenki számára?“. Az egyének megértik, hogy a törvények társadalmi megállapodások, amelyek célja a jogok védelme és a közjó előmozdítása. Ha egy törvény nem teljesíti ezt a célt, demokratikusan megtámadható vagy felülvizsgálható. A 6. szakaszban: Egyetemes etikai elvek, az erkölcsi érvelés az igazságosság, az egyenlőség és az emberi méltóság tiszteletben tartása egyetemes elvein alapul. Az egyének belső lelkiismeretük szerint cselekszenek, még akkor is, ha ez az intézményesített kerettel való konfrontációt jelenti.

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

Ennek az elméletnek közvetlen és jelentős jelentősége van a testnevelés szempontjából, mivel a sporttevékenységek és a játékok dinamikus környezetet biztosítanak, amely tele van hiteles erkölcsi dilemmákkal. Shields és Bredemeier (1995) szerint a sportban való részvétel elősegítheti az erkölcsi fejlődést, ha a tanulókat szisztematikusan arra ösztönzik, hogy gondolkodjanak el cselekedeteik másokra gyakorolt következményeiről. A "fair play" fogalma nem korlátozódik a szabályok formális betartására a büntetés elkerülése érdekében (konvenció előtti szint), hanem kiterjed az ellenfél iránti tisztelet és a játék integritásának eredendő értékének elismerésére (posztkonvencionális szint).

A testnevelő tanár így segíti a gyermekeket abban, hogy végighaladjanak az erkölcsi érés „szakaszain”: a büntetéstől való félelemtől a játék demokratikus átalakításához vezető belső lelkiismeretig. Ahelyett, hogy a tanulók pusztán azért tartanak be a szabályokat, hogy a tanár ne állítsa ki őket (1. szakasz), vagy hogy előnyökhöz jussanak (2. szakasz), arra ösztönzik őket, hogy támogató osztálytársakká váljanak (3. szakasz), megértsék, hogy a szabályok magát a játékot védik a káosztól (4. szakasz), végül pedig aktívan vegyenek részt a döntéshozatalban, és úgy módosítsák a játékszabályokat, hogy azok mindenki számára méltányosabbak és befogadóbbak legyenek (5. szakasz).

Szintén jelentős Carol Gilligan hozzájárulása, aki kiegészítette Kohlberg elméletét a „gondozás etikájának” hangsúlyozásával. Gilligan azzal érvelt, hogy az absztrakt igazságosságon túl az erkölcsi fejlődés eleve magában foglalja a felelősség, a kapcsolat és a szolidaritás ápolását az interperszonális kapcsolatokban. A testnevelésben ez abban nyilvánul meg, hogy a tanulók képesek aktívan törődni osztálytársaik biztonságával, érzelmeivel és befogadásával, így a leckét élő közösséggé alakítják, amely elősegíti az egyéni integritást és a kollektív jólétet.

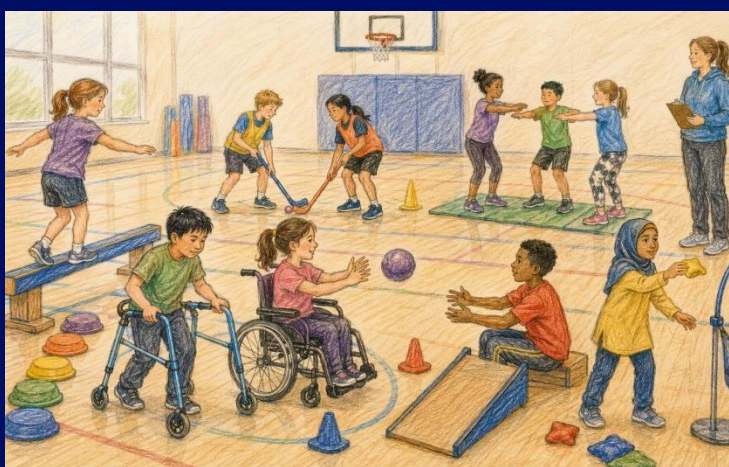
A DIALECT5 keretein belül az erkölcsi fejlődés teljes mértékben kapcsolódik a demokratikus közösség megteremtésével a testnevelés órán. Az erkölcsi érvelés fejlettebb formái felé való haladás azt jelenti, hogy a tanulók önrendelkezéssel cselekszenek, és döntéseiket a büntetéstől való félelem helyett az arányos méltányosságra alapozzák. Ezzel párhuzamosan a „Gondoskodás etikája” empátikus meghallgatásra és a csoport kiszolgáltatottabb tagjainak aktív védelmére fordítódik. Az etikus vezetés akkor mutatkozik meg, amikor a tanulók úgy döntenek, hogy tisztességesen cselekszenek, figyelembe véve a „másikat”, felismerve, hogy a személyes siker értelmetlen, ha nem jár együtt a kollektív jóléttel és a pluralizmus tiszteletével.

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

PEDAGÓGIAI MODELLEK

1. A személyes és társadalmi felelősségvállalási modell (TPSR) tanítása

2. Sportoktatási modell (SEM)



3. Kooperatív tanulási modell

4. Kritikai szociokulturális pedagógia

5. Befogadó pedagógiai modell (Universal Design for Learning – UDL)

Az öt DIALECT5 pillér alkalmazása a testnevelésben olyan pedagógiai modellek alkalmazását igényli, amelyek támogatják a személyes, szociális és demokratikus készségek fokozatos fejlődését. Mindegyik modell sajátos módon járul hozzá ezeknek a pilléreknek a műveléséhez, olyan koherens tanulási keretet hozva létre, amely összekapcsolja az egyéni fejlődést a kollektív részvétellel.

A folyamat az egyénnél kezdődik a Személyes és társas felelősség tanításának modelljén (TPSR) keresztül, amely megalapozza az Önismeret és az Önszabályozás fejlődését. Azzal, hogy fokozatosan felelősséget vállalnak viselkedésükért és döntéseikért, a tanulók megtanulják felismerni érzelmeiket, szükségleteiket és reakcióikat, szabályozni impulzusaikat, valamint rezilienciát kialakítani a nehézségekkel és a kudarccal szemben.

A hangsúly ekkor az egyénről a csoportra tolódik. A kooperatív tanulás és az inkluzív pedagógia hozzájárul a társas tudatosság és a kapcsolatteremtési készségek fejlesztéséhez.

A közös tevékenységek és az egymásra épülő tanulási folyamatok révén a tanulók megtanulják felismerni és tiszteletben tartani a sokféleséget, hatékonyan kommunikálni, meghallgatni mások szempontjait, és együttműködni a közös célok elérésében. Ugyanakkor az arányos méltányosság, a pluralizmus és az inklúzió elméleti fogalmakból mindennapi gyakorlattá alakul át az órán belül.

Ezt a fejlődést a sportoktatás és a kritikus társadalmi-kulturális pedagógia teszi teljessé, amelyek erősítik a kollektív cselekvést és cselekvőképességet. A tanulók aktív szerepet vállalnak a döntéshozatalban, a szabályok kialakításában és a tanulási folyamat megszervezésében, miközben kritikusan tudatosítják a sztereotípiákat, a hatalmi viszonyokat és a kirekesztés olyan formáit, amelyek a sportban és a társadalmi környezetben megjelenhetnek. Ily módon a testnevelés demokratikus tanulóközösséggé fejlődik, ahol a részvétel, a felelősség, a tisztelet és az együttműködés alapvető előfeltételei mind az egyéni, mind a kollektív fejlődésnek.

SZEMÉLYES ÉS TÁRSADALMI FELELŐSSÉGVÁLLALÁSI MODELL (TPSR) TANÍTÁSA

A Don Hellison által kidolgozott Személyes és társas felelősség tanításának modellje (TPSR) a felelősség, az önkontroll, a tisztelet és az aktív részvétel kialakítását célozza a tanulóiban a testnevelésen belül és azon túl is. Központi célja nem korlátozódik a mozgáskészségek fejlesztésére, hanem olyan személyek formálására is kiterjed, akik felelősséget vállalnak tetteikért, harmonikusan együttműködnek másokkal, és pozitívan járulnak hozzá ahhoz a tágabb közösséghez, amelyhez tartoznak.

A DIALECT5 keretein belül a TPSR a személyes és társadalmi felelősségvállalás fejlesztésének alapja, mivel az önismeretet, az önszabályozást, a kapcsolati készségeket, a társas tudatosságot és a kollektív cselekvést összekapcsolja egy egységes pedagógiai folyamatban. Az önmagunkért és másokért való felelősség fokozatos vállalása révén a tanulók az iskolai közösség aktív, demokratikus és szociálisan érzékeny tagjaivá formálódnak.

Önismeret	Önszabályozás	Társas tudatosság
A TPSR erősíti a tanulók azon képességét, hogy felismerjék érzelmeiket, gondolataikat és viselkedésüket, miközben fizikai tevékenységekben vesznek részt. A szisztematikus önértékelési és reflexiós folyamatokon keresztül a tanulókat arra ösztönzi, hogy kritikusan vizsgálják meg, hogyan befolyásolja személyes álláspontjuk saját teljesítményüket és a csapat általános működését. Ily módon jobban felismerik személyes erősségeiket, korlátaikat és felelősségeiket.	Az önszabályozás fejlesztése a modell központi tengelye. A tanulók megtanulják szabályozni az impulzív reakciókat, kreatívan kezelni a frusztrációt, kitartóan néznek szembe a fizikai és szociális kihívásokkal, és feszültség vagy heves verseny mellett is tiszteletet tanúsítanak. Ez a folyamat a pszichológiai rugalmasságot fejleszti, mivel a hibák és a kudarcok már nem csüggesztőek, hanem a tanulási út szerves elemeiként és a személyes fejlődés lehetőségeiként kezelik őket.	A TPSR jelentősen hozzájárul a társas tudatosság fejlesztéséhez, mivel arra ösztönzi a tanulókat, hogy ismerjék fel és tartsák tiszteletben mások szükségleteit, érzelmeit és tapasztalatait. A kooperatív tevékenységeken, a csoportos kihívásokon és a reflektív megbeszéléseken keresztül a gyerekek megtanulják megérteni a különböző nézőpontokat, értékelni a sokszínűséget, és közvetlenül érzékelni, hogy tetteik hogyan hatnak osztálytársaikra. Ily módon az empátia, az igazságérzet és a csoport iránti felelősség olyan kiművelt tulajdonságok, amelyek elengedhetetlenek egy befogadó és demokratikus tanulási környezet megteremtéséhez.

Kapcsolati készségek és kommunikáció <p>A TPSR elősegíti a kölcsönös tiszteletet, együttműködést és kölcsönös támogatást a csoport tagjai között. A diákokat arra ösztönzi, hogy aktívan hallgassanak, békésen kezeljék a felmerülő konfliktusokat, és tegyenek olyan kezdeményezéseket, amelyek elősegítik a pozitív csoportklímát, és fejlesztik az értelmes interperszonális kapcsolatok kialakításához szükséges készségeket.</p>	Kollektív cselekvés és cselekvőképesség <p>A modell haladóbb szintjein a tanulókat arra ösztönzi, hogy teljes mértékben aktív szerepet vállaljanak a tanulási folyamatban és a csoport működésében. Társalakítói a tanulási környezetnek, kezdeményeznek, támogatják osztálytársaikat, és a felelősség és tisztelet értékeit az iskolai kontextuson túlra is átadják. Ezen a szinten a vezetést nem hatalomgyakorlásnak vagy kényszerítésnek tekintik, hanem a csoport szolgálatának és a közjóért való felelősség tudatos vállalásának.</p>
--	---

SPORTOKTATÁSI MODELL (SEM)

A Daryl Siedentop által kifejlesztett Sportoktatási Modell (SEM) hiteles sportélményt kíván nyújtani a tanulóknak a stabil csapatokban való részvétel és a különféle szerepek elvállalása révén. Az óra egy kis sportközösségként szerveződik, amelyben a tanulók nem korlátozódnak a mozgáskészségek teljesítésére, hanem aktívan részt vesznek a tanulási folyamat tervezésében, szervezésében, döntéshozatalában és értékelésében. Ily módon a testnevelés a személyes, szociális és demokratikus készségek fejlesztésének kontextusává válik.

A DIALECT5 keretein belül a Sportoktatási Modell hatékony eszköz a testnevelés demokratikus tanulási közösséggé alakításához. A szerepvállalás és a tevékenységek kollektív megszervezése erősíti az önrendelkezést és a felelősségvállalást, míg a tartós együttműködés elősegíti a társas tudatosságot, az empátikus meghallgatást és az összetartozás érzését. Ugyanakkor a tanulók párbeszéden keresztül gyakorolják a konfliktusátalakítást, fejlesztik az etikus vezetési formákat, és a gyakorlatban is megtapasztalják az arányos méltányosság és a pluralizmus elvét. A lecke így a demokratikus részvétel laboratóriumává válik, amelyben a sikert nem csak a sportteljesítményen, hanem a kapcsolatok minőségén, az együttműködésen és az egyes tagok közjóhoz való hozzájárulásán is mérik.

Önismeret	Önszabályozás	Társas tudatosság
A különböző szerepkörök (például csapatkapitány, edző, játékvezető, felszerelésmenedzser, titkár vagy csapatújságíró) vállalása lehetőséget biztosít a tanulóknak, hogy felismerjék érdeklődési köreiket, erősségeiket és nehézségeiket. Ezeken a tapasztalatokon keresztül jobban megértik, hogyan befolyásolják személyes döntéseik és viselkedéseik a csoport működését. Ugyanakkor kialakul bennük a személyes felelősségérzet és a kollektív kontextusban betöltött szerepük tudata.	A szervezett és tartós csoportos tanulási folyamatban való részvétel megköveteli a tanulóktól, hogy célokat tűzzenek ki, kezeljék a frusztrációt, kezeljék a sikereket és a nehézségeket, és megőrizték elkötelezettségüket a csapat iránt. Ezen a folyamaton keresztül megtanulják szabályozni impulzusaikat, elfogadni a hibákat tanulási lehetőségként, és kitartást mutatnak a közös és személyes célok elérésében, ezáltal erősítik az önszabályozást, a felelősségvállalást és a pszichológiai rugalmasságot.	A SEM erősíti a tanulóknak a sokszínűség megértését, valamint annak elismerését, hogy az egyes tagok hozzájárulnak a csapat sikeréhez. A tanulók érzékelik, hogy a részvétel nem korlátozódik a legsportosabb tehetségekre, hanem minden egyén különböző módon járulhat hozzá. Az együttműködés és az egymásrautaltság révén empátiát, tiszteletet és igazságérzetet fejlesztenek ki bennük, felismerve mások szükségleteit és lehetőségeit.

Kapcsolati készségek és kommunikáció A stabil csapattagság hosszú távú fenntartása erős együttműködési kötelekeket hoz létre, és megerősíti az összetartozás érzését. A tanulók megtanulnak hatékonyan kommunikálni, koordinálni a cselekvéseket, megoldani a konfliktusokat és kollektív döntéseket hozni. A stratégiával, játékvezetéssel vagy a szerepek elosztásával kapcsolatos nézeteltéréseket párbeszédrel és kölcsönös tisztelettel kezelik, elősegítve ezzel a kommunikáció demokratikus formáit.	Kollektív cselekvés és cselekvőképesség A kollektív cselekvés és cselekvőképesség a modell magja, mivel a tanulók a tanulási folyamat társformálóiként működnek, és megosztják a felelősséget csapatuk sikeréért. Kezdeményeznek, részt vesznek a döntéshozatalban, és az együttműködésen és a kollektíva szolgálatán alapuló vezetési formákat gyakorolnak. A vezetés nem a hatalomhoz kötődik, hanem a felelősségvállaláshoz, mások támogatásához és a közjó iránti elkötelezettséghez.
---	---

 UNIVERSITY OF THESSALONIKI	 	 Co-funded by the European Uni
--	--	---

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

KOOPERATÍV TANULÁSI MODELL

A kooperatív tanulási modell azon az elven alapul, hogy a tanulás olyan társadalmi folyamat, amely a tanulók együttműködésén és interakcióján keresztül épül fel (Johnson, Johnson és Smith, 2014). A siker nem egyéni kérdés, hanem az összes csoporttag hozzájárulásán múlik, összhangban a társadalmi egymásrautaltság elméletével. A pozitív egymásrautaltság, az egyéni elszámoltathatóság és az együttműködésen alapuló problémamegoldás révén a tanulók kognitív és szociális készségeiket egyaránt fejlesztik, miközben a tisztelet és szolidaritás attitűdjét ápolják (Slavin, 2011).

A testnevelésben a kooperatív modell különösen hatékornak bizonyult nemcsak a mozgásteljesítményhez kapcsolódó tanulási eredmények elérésében, hanem a szociális tanuláshoz és együttműködéshez (Dyson és Casey, 2012; Casey és Goodyear, 2015).

A DIALECT5 keretein belül a kooperatív tanulás a társas tudatosság, az empatikus hallgatás és az összetartozás érzésének fejlesztésének elsődleges eszköze. A tanulók megtanulják felismerni és tisztelni a sokféleséget, megkérdőjelezni a sztereotípiákat, és a konfliktusokat párbeszéd és tanulás lehetőségének tekinteni. Ezzel párhuzamosan az arányos méltányosság és a pluralizmus gyakorlatba is kerül, mivel minden tagnak lehetősége van arra, hogy a maga módján hozzájáruljon a csoport sikeréhez. Az osztály így demokratikus tanulóközösséggé alakul, amelyben az együttműködés a személyes fejlődés és a kollektív jólét alapjaként szolgál.

Önismeret és metakognitív tudatosság

A kooperatív folyamat révén a tanulók önismerete és metakognitív tudatossága is fejlődnek, mivel visszajelzést kapnak társaiktól, és arra ösztönzik őket, hogy gondolkodjanak el a csoporton belüli szerepükön és hozzájárulásukon. Ez a folyamat erősíti személyes képességeik, preferált tanulási módjaik és alkalmazott stratégiáik megértését, ezáltal hozzájárul az önszabályozáshoz és a személyes fejlődéséhez (Johnson és Johnson, 2009; Slavin, 2011).

Önmenedzsment és rugalmasság

A kooperatív munka megköveteli a tanulóktól, hogy kezeljék az olyan érzelmeiket, mint a frusztráció, a nézeteltérés vagy a csoporton belüli kitettség miatti szorongás. Megtanulják szabályozni az impulzust, hogy uralják a folyamatot, tiszteljék mások idejét és szerepét, és kitartsanak a közös cél elérésében, még akkor is, ha nehézségek merülnek fel. Ezen a folyamaton keresztül az önszabályozás, a felelősségvállalás és a pszichológiai rugalmasság fejlődik.

Társas tudatosság

A modellre jellemző pozitív egymásrautaltság segít a tanulóknak felismerni minden csoporttag értékét és hozzájárulását képességi szinttől, nemtől, kulturális háttértől vagy bármely más jellemzőtől függetlenül. Ily módon a sztereotípiák és a kirekesztő gyakorlatok megkérdőjeleződnek, miközben erősödik a sokszínűség elfogadása és a pluralizmus tisztelete. A tanulók megértik, hogy a csapat sikere mindenki részvételén múlik, és hogy a különböző tapasztalatok és készségek a gazdagodás forrását jelentik, nem pedig akadályt.

Kapcsolati készségek és kommunikáció

Az együttműködéshez hatékony kommunikáció, aktív meghallgatás és kölcsönös tisztelet szükséges. A tanulókat arra ösztönzik, hogy fejtsék ki véleményüket, hallgassák meg mások gondolatait, találjanak megoldásokat, és demokratikusan oldják meg a konfliktusokat. Ezzel a folyamattal fejlesztik az empátiát, a bizalmat és az együttműködési készségeiket, miközben erősítik az összetartozás érzését és a tanuló közösségben való részvételüket is.

Kollektív cselekvés és cselekvőképesség

A kooperatív tanulás a tanulókat passzív befogadóból a tanulási folyamat aktív társformálóiá alakítja. A csoport tagjai kezdeményeznek, döntéseket hoznak, megosztják a felelősséget, és együtt dolgoznak a közös célok elérése érdekében. A kollektív cselekvés erősíti a részvétel és a demokratikus felelősség érzését, miközben erősíti azt a hitet, hogy az együttműködés révén változás és haladás jöhet létre.

KRITIKAI SZOCIOKULTURÁLIS PEDAGÓGIA

A kritikai szociokulturális pedagógia modellje a tanulást társadalmi, kulturális és politikailag meghatározó folyamatként közelíti meg, amelyben a tudás nem semleges, hanem a hatalmi viszonyokhoz és az egyenlőtlenséghez kapcsolódik. A testnevelésen és a sporton belül ez a modell arra ösztönzi a tanulókat, hogy kérdőjelezzék meg a domináns feltételezéseket, sztereotípiákat és kirekesztési struktúrákat, amelyek gyakran a játék és a hagyományos oktatási gyakorlatok révén reprodukálódnak (Kirk, 2010; Tinning, 2010).

A DIALECT5 keretein belül a Kritikai szociokulturális pedagógia a leckét a kritikai párbeszéd és reflexió terévé alakítja. A tanulók nem passzívan fogadják el a játék megszervezésének feltételeit, hanem azt vizsgálják, hogy a társadalmi struktúrák, a nemi torzítások és a domináns testi ideálok hogyan befolyásolják osztálytársaik részvételét és hozzájárását. Ily módon a modell összekapcsolja a személyes felhatalmazást a kollektív igazságszolgáltatással, aktívan népszerűsítve a pluralizmus és a méltányosság értékeit.

A kapcsolati készségek, a kommunikáció és az önszabályozás közvetetten, de jelentősen megerősödik, mivel a tanulók szisztematikusan részt vesznek a kritikus vitában és a társadalmi jelentések tárgyalásában. A kognitív és szociális feszültség ezen kontextusában a gyermekekben kialakul az a képesség, hogy tiszteletteljesen vitatkozzanak, türelmesen meghallgatják a különböző és gyakran ellentétes nézőpontokat, és szabályozzák viselkedésüket és reakcióikat a demokratikus párbeszéd fenntartása érdekében.

Önismeret: kritikus és tükröző dimenzió	Társas tudatosság	Kollektív cselekvés és cselekvőképesség
Az önismeret fejlesztése mélyen kritikus és reflektív dimenziót kap, mivel a tanulókat arra ösztönzik, hogy reflektáljanak saját helyzetükre az osztály társadalmi és pedagógiai struktúrájában. Ahelyett, hogy kizárólag egyéni képességeikre összpontosítanak, megtanulják felismerni, hogy személyes vagy társadalmi kiváltságaik (pl. magas atlétikai készség vagy térbeli dominancia) hogyan befolyásolják pozitívan vagy negatívan mások részvételét, társadalmi helyzetű alanyként értelmezve magukat (Kirk, 2010; Tinning, 2010).	A társas tudatosság azáltal bővül, hogy a tanulók képesek felismerni és megkérdőjelezni a nemi alapú, testi és társadalmi egyenlőtlenségeket a mozgási környezetben. A tanulók fejlesztik azt a képességet, hogy felismerjék, mikor és miért vannak bizonyos osztálytársak marginalizálva vagy kirekesztve egy tevékenységből, így az empátiát a társadalmi igazságosság eszközévé és a kialakult privilégiumok kihívásává alakítják (Penney és Chandler, 2000).	A kollektív cselekvés és cselekvőképesség a lehető legnagyobb mértékben megvalósul, mivel a leckében való részvétel szabályai, szerepei és formái már nem természetesek, hanem kollektív tárgyalások tárgyává válnak. A tanulókat arra ösztönzik, hogy a tanulási környezet autonóm társformálóiaként lépjenek fel, olyan lényeges változtatásokat javasolva és végrehajtva, amelyek biztosítják mindenki méltányos befogadását, ezáltal fejlesztik a magas társadalmi felelősségtudatot (Oliver és Kirk, 2015; Ennis, 2017).

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

EGYETEMES TANULÁSTERVEZÉSI MODELL (UDL)

Az univerzális tanulási tervezés (UDL) egy kortárs befogadó pedagógiai megközelítés, amely azon az előfeltevésen alapul, hogy a tanulók sokszínűsége minden tanulóközösség természetes és elvárt jellemzője. Központi gondolata az, hogy a tanulási környezetet kezdettől fogva kellő rugalmassággal kell megtervezni, hogy minden gyermek számára értelmes hozzáférési, részvételi és kifejezési lehetőségeket biztosítson. Az UDL szerint a tanár nem utólag működik, megvárja a nehézség megjelenését, mielőtt módosítana egy tevékenységet. Ehelyett proaktívan szerveznek többféle tanulási és részvételi utat, figyelembe véve a tanulók eltérő igényeit, érdeklődési körét és motorikus profilját, ezáltal a hangsúlyt a kényszerű „adaptációról” a nyitott és támogató környezet kialakítására helyezik át.

A modell három alapelven alapul: többféle elköteleződési mód biztosítása a tanulók érdeklődésének és motivációjának serkentésére; többféle ábrázolási mód biztosítása annak érdekében, hogy az információ különböző módon érthető legyen; és többféle cselekvési és kifejezési eszköz biztosítása, hogy minden gyermek részt vehessen, és bizonyíthassa képességeit az erősségeinek és képességeinek megfelelő módon (CAST, 2024).

A DIALECT5 keretein belül az UDL-t pedagógiai megközelítésként használják, amely elősegíti az arányos méltányosságot, a befogadást és a megkülönböztetés dekonstrukcióját. Olyan feltételeket teremt, amelyek között minden tanuló értelmesen részt vehet a tanulási folyamatban, anélkül, hogy a sokszínűséget akadályként vagy leküzdendő gyengeségként kezelnék, hanem inkább a csoport gazdagításának forrásaként. Ily módon az UDL támogatja egy demokratikus közösség létrehozását, amelyben minden gyermeknek hiteles hangja van, méltányos szerepe van, és valódi növekedési lehetőségei vannak, fejlesztve a szociális-érzelmi készségek teljességét (CAST, 2024).

Önismeret

Az önismeret fejlesztése az UDL kontextusában fokozódik, mivel a tanulók a kifejezés és a részvétel többféle választásán keresztül megtanulják felismerni személyes tanulási és interakciós módját. Világosan tisztában vannak érdeklődési körükkel, képességeikkel és igényeikkel, és pozitív, reális és megbélyegzésmentes képet alakítanak ki magukról, mint az osztály egyenrangú tagjairól.

Önszabályozás

Az önszabályozás azon keresztül fejlődik, hogy a tanulók képesek személyes célokat kitűzni, és kiválasztani a sikerüket támogató stratégiákat. A gyerekeket arra ösztönzik, hogy autonóm módon kövessék nyomon fejlődésüket, és a tanulási folyamat természetes részeként nézzenek szembe a fizikai kihívásokkal, erősítve az önszabályozást és a nehézségekkel szembeni kitartást.

Társas tudatosság

A társas tudatosságot mélyen művelik, mivel az emberi sokszínűség a közösség strukturális elemeként kiemelkedik. A tanulók tapasztalati úton sajátítják el, hogy a képességek és mozgásmódbeli különbségek nem hátrányt jelentenek, hanem az emberi természet természetes megnyilvánulásait, a másik iránti őszinte tisztelet kialakítását és a méltányos részvételt mindenki elidegeníthetetlen jogaként ismerik el.

Kapcsolati készségek és kommunikáció

A kapcsolati készségek és a kommunikáció megerősödik, mert az UDL megszünteti a részvétel akadályait, és lehetővé teszi minden gyermek számára, hogy méltányos feltételek mellett kommunikáljanak egymással. A közös részvételen keresztül az empátia, az aktív meghallgatás, valamint az osztálytársaik különféle tapasztalatai és motorikus sajátosságai iránti kölcsönös tisztelet ápolják.

Kollektív cselekvés és cselekvőképesség

A kollektív cselekvés és cselekvőképesség a tanulók tudatos erőfeszítései révén fejeződik ki egy olyan tanulási környezet fenntartása és védelme érdekében, amely mindenki igényeinek megfelel. A tanulás és a játék sikere megosztott felelősséggé válik, erősítve az összetartozás érzését, a tanulási folyamatban való közös felelősségvállalást, valamint a csoport tartós elkötelezettségét a befogadás és a társadalmi igazságosság elvei iránt.

C. RÉSZ. A DIALECT5 PILLÉREI A TESTNEVELÉSBEN



Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

tanulási légkör kialakításához való hozzájárulást. Ily módon az összetartozás érzése és a kollektív felelősség folyamatosan épül.

szakaszban a személyes fejlődés értelmes társadalmi hozzájárulássá, etikus vezetéssé és a közjóért felelős cselekvéssé alakul át.

ÖNISMERET



Alapkérdés: Ki vagyok én, és hogyan hat a pozícióm a csoportra?

Alapötlet: Az önismeret olyan alapvető személyes kompetencia, amelyre más szociális-érzelmi és állampolgári kompetenciák épülnek (CASEL, 2020; Sala et al., 2020). Arra utal, hogy az egyén képes felismerni és megérteni érzelmeit, gondolatait, értékeit, motivációit, erősségeit és korlátait, valamint azt, hogy ezek milyen módon befolyásolják viselkedésüket és másokkal való kapcsolatukat (CASEL, 2020).

A testnevelés kontextusában az önismeret a testi tapasztalatokon, a társaikkal való interakción és a mozgásos tevékenységekben, játékokban és sportolási kihívásokban való részvételen keresztül megjelenő reflexión keresztül fejlődik (Bailey et al., 2009; Hellison, 2011). A test, a mozgás, az együttműködés, a siker, a kudarc, a versengés, a csoporton belüli alkalmazkodás igénye értékes lehetőséget ad a tanulóknak arra, hogy autentikus szociális és érzelmi helyzetekben megfigyelhessék magukat. Ezeken a tapasztalatokon keresztül mélyebben megértik önmagukat, felismerik fizikai és érzelmi reakcióikat, és fokozatosan tudatosítják döntéseiket és viselkedésüket.

Ugyanakkor a tanulók kezdik megérteni, hogy a csoporton belüli pozíciójuk – valamint erősségeik, nehézségeik, kiváltságaik, elfogultságaik, valamint önmagukról és másokról alkotott felfogásuk – közvetlenül befolyásolják részvételük, együttműködésük és a kollektív eredményhez való hozzájárulásuk módját. Ezért az önismeret megteremti az önszabályozás, a reziliencia, a társadalmi felelősségvállalás és a demokratikus részvétel fejlődésének előfeltételeit (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019; Sala et al., 2020; Zimmerman, 2000).

A DIALECT5 keretein belül az önismeretet két fő részcélon keresztül közelítik meg:

- Fizikai és érzelmi állapotának felismerése.
- A személyes kiváltságok és az önmagával kapcsolatos sztereotípiák tudata.

1. RÉSZCÉL: ÉRZELMI ÉS TESTI TUDATOSSÁG

Mi ez?

Az érzelmi és testi tudatosság arra utal, hogy a gyermek képes felismerni és megfigyelni azokat a testi érzeteket, gondolatokat és érzelmeket, amelyek a mozgásos tevékenységekben való részvételét kísérik. Az önismeret alapvető dimenziója, segít a gyerekeknek megérteni, hogy a test nem pusztán a mozgáskészségek végrehajtásának eszköze, hanem fontos információforrás a belső és érzelmi állapotukra vonatkozóan.

Ez a folyamat az interocepció fogalmához kapcsolódik, nevezetesen a belső testi állapotok, például a szívverés, a légzésszám, az izomfeszültség, a fáradtság vagy a fiziológiás izgalom észlelésének képessége (Craig, 2003).

Hogyan fejlődik a testnevelésben?

Az érzelmi és testi tudatosság akkor fejlődik ki, amikor a tanulók megtanulják a mozgás, a testi érzetek, a gondolatok és az érzelmek interakcióját integrált tanulási élményként megfigyelni. A testnevelés keretein belül a tanulókat arra ösztönzik, hogy figyelmüket olyan testi jelekre összpontosítsák, mint a szívverés, a légzés, az izomfeszülés, az ellazulás vagy a fáradtság érzése, és ismerjék fel ezeket személyes megélt élményük elemeiként.

Az interoceptív tudatosság fejlesztése segít a gyerekeknek felismerni a szorongás, a düh, a frusztráció vagy a túlzott belső izgalom korai jeleit, mielőtt ezek fokozódnának, és impulzív vagy konfliktusokkal kapcsolatos viselkedésként nyilvánulnának meg a pályán.

Az érzelmi és testi tudatosság fejlesztésének központi eszköze az éber reflexió. A tevékenység alatt vagy után eltöltött rövid, strukturált szünetekkel a tanulókat arra kérik, hogy megfigyeljék testi érzéseiket, gondolataikat és érzelmeiket, dolgozzák fel tapasztalataikat, és vonjanak le olyan értelmes következtetéseket, amelyek megalapozhatják jövőbeli viselkedésüket (Craig, 2003, 2009; Mehling et al., 2011).

Ugyanakkor megtanuljanak reflektálni azokra a gondolatokra és érzelmekre, amelyek a mozgással kapcsolatos és szociális helyzetekben való részvételüket kísérik, mint például siker, kudarc, együttműködés, versengés, konfliktus vagy a csoporton belüli alkalmazkodás igénye (Bailey et al., 2009; Hellison, 2011). A testnevelés tehát azonnali és tapasztalati kontextust biztosít, amelyben a tanulók megfigyelhetik, hogyan reagálnak, mikor érzik magukat nyomás alatt, mi motiválja őket, és belső állapotaik hogyan befolyásolják másokkal szembeni viselkedésüket.

Ily módon a mozgásélmény az önismeret mélyreható gyakorlatává alakul át, amely megalapozza az önszabályozást, a pszichológiai rugalmasságot és a felelős társas viselkedést.



Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

Az érzelmi és testi tudatosság az önismeret alapja. Segíti a gyermeket áttérni az automatikus reakcióról a belső tapasztalatok tudatos felismerésére, fokozatosan fejlesztve önmaga mélyebb megértését.

Tanulási célok: A tanuló képes lesz:

Alapszint

- Felismerje a fizikai aktivitás során bekövetkező alapvető testi változásokat, például a gyors légzést és a megnövekedett pulzusszámot.
- Egyszerű szavakkal írja le, hogyan érzi magát egy tevékenység előtt, közben és után.
- Használjon egyszerű szavakat a testi érzések és érzelmek kifejezésére, például „fáradtnak érzem magam”, „szorongtam” vagy „boldognak éreztem magam”.
- Felismerje, hogy a test jelzéseket adhat arról, hogy érzi magát.

Középszint

- Konkrét testi érzések összekapcsolása bizonyos érzelmekkel, például: „A szívem gyorsabban ver, ha szorongok” vagy „A testem megfeszül, ha dühös vagyok.”
- Fel kell ismerni, ha egy érzelem, például szorongás, harag, csalódottság vagy izgalom befolyásolja egy tevékenységben való részvételüket.
- Írja le, hogyan reagál a sikerrel, kudarccal, együttműködéssel vagy konfliktussal járó helyzetre.
- Kezdje el észrevenni, mi segít neki megnyugodni, koncentrálni vagy folytatni az erőfeszítést

Haladó szint

- Megfigyeli és leírja a testi érzetek és érzelmek finom változásait egy tevékenység során.
- Felismeri, hogy a különböző részvételi beállítások, például a nyereség, a veszteség vagy a másokkal való együttműködés hogyan befolyásolják személyes tapasztalatait.
- Reakcióira reflektál, és elmagyarázza, hogy ezek hogyan befolyásolták részvételüket, együttműködésüket és viselkedésüket a csoporton belül.
- Egyszerű, praktikus stratégiákat javasol a belső állapota hatékonyabb kezeléséhez hasonló jövőbeni tevékenységek során.

AZ ÉRZELMI ÉS TESTI TUDATOSSÁG FEJLESZTÉSÉNEK TECHNIKÁI

Az érzelmi és testi tudatosság fejlesztésének a testnevelésben nem célja a tanulók érzelmeinek pszichológiai elemzése vagy értelmezése a nevükben. Inkább arra törekszik, hogy fejlessze a tanulók azon képességét, hogy megfigyeljék és felismerjék, mi történik testükben, gondolataikban és érzelmeikben, miközben mozgásos tevékenységeket végeznek. Megfelelően megtervezett tevékenységeken keresztül a tanulók megtanulják figyelmüket a belső testi jelzésekre irányítani, felismerni izgalmi szintjüket, és reflektálni azokra a tapasztalatokra, amelyek befolyásolják részvételüket és viselkedésüket (Craig, 2003, 2009; Mehling et al., 2011).

A következő technikák progresszív pedagógiai szekvenciába szerveződnek, amely elvezeti a gyerekeket a testi jelzések egyszerű megfigyelésétől a belső állapotuk mélyebb megértése felé: Az interoceptív szünet fejleszti a tanulók képességét a testi jelzések megfigyelésére, és megválaszolja a kérdést: „Mi történik a testemben?”. A “belső energia hőmérő” segít a tanulónak felismerni izgalmi szintjét, és megválaszolja a kérdést: „Milyen állapotban vagyok?”. Végül az “Érzelmi ellenállás feltérképezése” lehetővé teszi a tanulónak, hogy reflektáljanak azokra a gondolatokra, érzelmekre és belső korlátokra, amelyek a részvételüket kísérték, és megválaszolja a kérdést: „Mit vettem észre magamon, és hogyan befolyásolta a részvételemet?” (Payne és Crane-Godreau, 2013; Shusterman, 2012).

E fokozatos folyamat révén a tanulók a testi jelzések egyszerű megfigyelésétől a személyes tapasztalataik értelmesebb megértése felé haladnak. Ez lefekteti az önismeret, majd az önszabályozás fejlesztésének alapjait (Brackett et al., 2012; CASEL, 2020).

AZ INTEROCEPTÍV SZÜNET

Az Interoceptív Szünet egy rövid és strukturált önfigyelési folyamat, amelynek során a tanulókat arra kérik, hogy figyelmüket tudatosan irányítsák testük belső jelzéseire. A technika célja, hogy fejlesszék képességüket a mozgásos tevékenységekben való részvételt kísérő testi érzetek felismerésére és megfigyelésére, ezáltal erősítve az érzelmi és testi tudatosságot és az önismeretet (Craig, 2003; Mehling et al., 2011).

A testnevelésben a technika alkalmazható egy tevékenység előtt, közben vagy után, egyénileg vagy csoportosan, az adott tanulási céltól függően. A tanár szünetelteti a tevékenységet, és felkéri a gyerekeket, hogy figyeljék meg, mi történik a testükben abban a pillanatban. Figyelmük a

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

légzésszámukra, szívverésükre, izomfeszültségükre vagy fáradtságérzetükre irányulhat anélkül, hogy értékelnék, ítélnének vagy értelmeznék az élményt.

A következő irányadó kérdések használhatók:

Hogyan lélegzik jelenleg?

Milyen gyorsan ver a szíve?

Hogyan érzi magát a teste ezen erőfeszítés után?

Van olyan testrésze, amely fáradtabbnak, feszültebbnek vagy aktívabbnak érzi magát?

Mit vesz észre a testében ebben a pillanatban?

Milyen szóval jellemezné általános állapotát?

E technika szisztematikus alkalmazása révén a tanulók jobban tudatosítják testük belső jelzéseit, és kialakítják a tudatos önfigyelés szokását. Az Interoceptív Szünet így megalapozza az önismeret fejlesztését, és felkészíti a tanulókat az önszabályozási készségek későbbi fejlesztésére.

Alkalmazási példa a testnevelésben

A tanulók üldözős játékban vesznek részt. A tevékenység befejezése után a tanár megkéri a gyerekeket, hogy álljanak le, vagy üljenek körbe.

A tanár egy rövid, egyperces interoceptív szünetet vezet a

következő kérdések segítségével:

„Hogyan lélegzel?”

„Milyen gyorsan ver a szíved?”

„Melyik része a testednek volt leginkább igénybe véve?”

A tanár megkérheti a tanulókat, hogy helyezték a kezüket a mellkasukra vagy a hasukra, így könnyebben észrevehetik légzésük ritmusát és szívverésüket.

Lényeges, hogy a tanulókat ne kérjék arra, hogy értékeljék teljesítményüket, és ne hasonlítsák össze válaszaikat osztálytársaik válaszaival. Az egyetlen cél az, hogy megfigyeljék és felismerjék a testük által a fizikai aktivitás után küldött jeleket. Az óra és a tevékenység ezután a szokásos módon folytatódik.



Az alkalmazás pedagógiai előnyei

Ez a példa közvetlenül segíti a gyermeket, hogy:

- ✓ vegye észre a mozgás közben fellépő testi jelzéseket.
- ✓ felismerje a kapcsolatot a test és az érzelmek között.
- ✓ egyszerű kifejezésekkel nevezze meg, mit érez.
- ✓ mozgás alapú tapasztalattal erősítse önismeretét.

A BELSŐ ENERGIA HŐMÉRŐ

A belső energia hőmérő egy önfigyelési és önértékelési technika, amely segít a gyerekeknek felismerni és kifejezni fizikai és érzelmi izgalmi szintjét. Egy egyszerű vizuális vagy mentális skála segítségével felkéri őket, hogy értékeljék belső állapotukat a testnevelési tevékenységekben való részvétel előtt, közben vagy után.

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

Ennek a technikának az a célja, hogy a tanulók alapvető szókinccset fejlesszenek ki testi érzéseik, érzelmeik és belső aktivációjuk szintjének leírására. Ugyanakkor segít felismerni, hogy mikor vannak funkcionális készenléti és fókuszállapotban, és mikor túl alacsony vagy túl magas az érzelmi vagy fizikai izgatottságuk, ami befolyásolja részvételüket és viselkedésüket. Ily módon megteremtődnek az előfeltételek a mélyebb önismerethez, majd egy későbbi szakaszban az önszabályozási és önszabályozási készségek fejlesztéséhez.

Ennek a technikának a testnevelésben való alkalmazása négy színzóna kialakításával valósítható meg a tornateremben vagy az iskolaudvaron belül. A tanulókat bizonyos pillanatokban felkérjük arra, hogy válasszák ki azt a zónát, amely a legjobban megfelel az adott időpontban fizikai és érzelmi állapotuknak:

- Kék zóna (alacsony energia és csökkent izgalom):** „Fáradtnak, szomorúnak vagy motiválatlannak érzem magam.”
- Zöld zóna (kiegyensúlyozott állapot és funkcionális izgalom):** „Nyugodtnak, koncentrálnak érzem magam, és készen állok a részvételre.” Ez a tanulás és a hatékony részvétel zónája.
- Sárga zóna (fokozott belső izgalom):** „Izgatottnak, szorongónak, türelmetlennek vagy kissé ingerültnek érzem magam.”
- Piros zóna (túl magas belső izgalom és nehézségek az önuralomban):** „Dühösnek, dühösnek, kontrollálhatatlannak érzem magam, vagy teljesen elnyomott a feszültség.”

A zóna kiválasztása után a tanulókat arra biztatjuk, hogy röviden indokolják meg választásukat azzal, hogy leírják, mit tapasztalnak a testükben és az érzelmeikben. Például:

"A sárga zónában vagyok, mert hevesen ver a szívem, és szorongok a következő meccs miatt" vagy "A zöld zónában vagyok, mert nyugodtnak érzem magam, és készen állok a csapattal való együttműködésre."

Alkalmazási példa a testnevelésben

Egy focimeccs kezdete előtt a tanár négy színzónát helyezett el (kúpok, karikák vagy színes kártyák segítségével) a pálya különböző pontjain. A tanár arra kéri a gyerekeket, hogy válasszák ki azt a zónát, amely a legjobban tükrözi az adott pillanatban a fizikai és érzelmi állapotukat. Giannis és Nikos a sárga zónát választják:

Giannis: "Alig várom, hogy elkezdődjön a játék. Rengeteg energiám van!"

Nikos: "Én is izgatott vagyok, mert nagyon szeretem a futballt."

A tanár felhívja az osztály figyelmét, hogy minden állapot természetes, és az óra során változhat. A tanár arra kéri a tanulókat, figyeljék meg, hogy a játék előrehaladtával változik-e belső állapotuk.

A játék során, miközben küzdött a labdáért, Giannis úgy gondolja, hogy Nikos szabálytalankodott vele, míg Nikos határozottan nem ért egyet:

Giannis: „Löktél! Ez szabálytalanság volt!”

Nikos: "Egyáltalán nem lökdöstelek! Ne hazudj!"

A két diák nagy intenzitással kiabálni kezd egymásnak. A tanár ideiglenesen leállítja a játékot, és megkér minden gyereket, hogy térjenek vissza fél percre a színzónákhoz.

Tanár: „Mielőtt folytatnánk, szeretném, ha elmélnéd, és megmutatnád, melyik zónában vagy éppen.”

Giannis és Nikos azonnal a piros zónába vonulnak.

Tanár: „Mi miatt választottad a piros zónát?”

Giannis: „A szívem nagyon gyorsan dobog, és nagyon dühös vagyok!”

Nikos: "Rettenetesen ingerültnek érzem magam, és az egész testem olyan feszült, mint egy szikla."

Alkalmazási Példa a Testnevelésben

Az Energiahőmérő

1 Mielőtt a játék elkezdődik.

Válasszátok ki azt a zónát, amely legjobban tükrözi az érzelmi állapotot.

Giannis: „Alig várom, hogy elkezdődjön a játék. Rengeteg energiám van!”

Nikos: „Én is izgatott vagyok, mert nagyon szeretem a futballt.”

Minden zóna normális és változhat.

2 Játék közben.

Giannis: „Löktél! Ez szabálytalanság volt!”

Nikos: „Egyáltalán nem lökdöstelek meg!”

Tanár: „Álljunk meg egy pillanatra. Melyik zónában vagytok most?”

3 Átmennek a piros zónába.

Giannis: „Nagyon gyorsan ver a szívem és dühösnek érzem magam.”

Nikos: „Zoklatottnak érzem magam és a testem nagyon feszült.”

Tanár: „Miért ezt a zónát választottátok?”

Rövid szünet után → Sárga zóna

Giannis: „Észleltek valamilyen változást most, hogy egy pillanatra megálltunk?”

4 A játék befejezése után.

Giannis: „Amikor megálltam és rájöttem, hogy a piros zónában vagyok, jobban meg tudtam érteni, mi történt velem.”

Nikos: „Rájöttem, hogy nagyon zaklatott voltam, és nem figyeltem a másikra.”

Tanár: „Nagyon jó reflexiót így tovább!”

A diákok megtanulták felismerni belső aktivációs szintjüket, és azt, hogy ez hogyan befolyásolja részvételüket és viselkedésüket.

 UNIVERSITY OF THESSALONIKI	 	 Co-funded by the European Union
--	--	---

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

A tanár nem arra kéri a gyerekeket, hogy ítéljék meg, helyes vagy helytelen volt-e a reakciójuk, hanem egyszerűen arra irányítja Őket, hogy figyeljék meg, mi történik a testükben. Ezután a tanár megkérdezi:

Tanár: *"Észreveszel valami változást a zónában most, hogy megálltunk egy kicsit?"*

Rövid szünet után a két diák felismeri, hogy fizikai és érzelmi intenzitásuk csökkenni kezdett, és automatikusan visszakerülnek a sárga zónába. A mérkőzés vége után a tanulók visszatérnek a színzónákhoz a végső értékeléshez. Giannis és Nikos most a zöld zónát választja, miután teljesen megnyugodtak:

Giannis: *„Amikor megálltam, és rájöttem, hogy a piros zónában vagyok, tisztán láttam, mi történik velem abban a pillanatban.”*

Nikos: *"Azt is megértettem, hogy annyira ingerült vagyok, hogy egyszerűen nem hallgattam a másakra."*

Pedagógiai előnyök

Ez a példa közvetlenül segíti a gyermekeket, hogy:

- ✓ korai stádiumban felismerik belső aktiválásuk szintjét.
- ✓ kapcsolja össze a testi érzeteket érzelmeikkel.
- ✓ egyszerű és hozzáférhető módon fejezzék ki belső állapotukat.
- ✓ megértsék, hogy belső állapotuk hogyan befolyásolja részvételüket, együttműködésüket és viselkedésüket.
- ✓ készüljenek fel a megfelelő önszabályozási stratégia kiválasztására.

ÉRZELMI ELLENÁLLÁS FELTÉRKÉPEZÉSE

Az érzelmi ellenállás feltérképezése egy önismereti technika, amely segít a tanulóknak felismerni a kapcsolatot a testi érzetek, érzelmek és a kihívások, nehézségek, kudarcok vagy fáradtság pillanataiban felmerülő gondolatok között. A technika azon az előfeltevésen alapul, hogy az érzelmeket nem kizárólag kognitív szinten éljük meg, hanem gyakran kísérik azokat fizikai érzések, mint például feszültség, nehézség, feszülés, légzési változások vagy kimerültség (Nummenmaa et al., 2014).

A testnevelés kontextusában ez a technika a fizikai erőfeszítést az önmegfigyelés és a reflexió lehetőségévé alakítja. Egy megterhelő tevékenység közben vagy után a gyerekeket arra kérik, hogy figyeljék meg, hogyan reagál a testük, amikor fáradtsággal, kudarcral, bizonytalansággal vagy az értékeléstől való félelemmel szembesülnek. A cél nem az, hogy nyomást gyakoroljanak rájuk, hogy túllépják fizikai korlátaikat, hanem megtanítsuk felismerni, hogy az átélt nehézség elsősorban a tényleges fizikai kimerültséghez kapcsolódik-e, vagy kísérik-e gondolatok és érzelmek is, mint például kétség, csalódás, alacsony önbizalom vagy félelem a kudartól.

Ez a folyamat fokozza az érzelmi és testi tudatosságot, és hozzájárul egy realisabb énkép kialakulásához. A tanulók megtanulják felismerni személyes határaikat és képességeiket anélkül, hogy negatívan értékelnék tapasztalataikat. Ezzel párhuzamosan létrejönnek az önszabályozás és a reziliencia fejlesztésének előfeltételei, amelyek szorosan kapcsolódnak az önszabályozás következő szakaszához.

Mozgásos tevékenység közben vagy közvetlenül utána a tanár megkéri a gyerekeket, hogy figyeljék meg testüket, és a következő irányító kérdések segítségével határozzák meg, hol jelennek meg a legintenzívebb fizikai érzések:

- "Hol érzi a legnagyobb feszültséget a testében ebben a pillanatban?"
- "Hogyan írná le ezt az érzést?"
- "Ha ez a testrésze beszélni tudna, mit mondana?"
- "Milyen érzelem vagy gondolat kísérheti ezt az érzést?"
- "Kedvetlensége inkább a fizikai fáradtságból, vagy a gondolatokból és érzelmekből fakad?"
- "Mi segítene biztonságosan, nyugodtan és magabiztosan folytatni?"

A tanulók így megtanulják felismerni, hogy a különböző belső állapotokat különböző testi érzetek kísérhetik. Ezek az összefüggések nem mindenkinél azonosak, de kiindulópontként szolgálnak a személyes megfigyeléshez és elmélkedéshez. A lehetséges korrelációk indikatív példái a következők:

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

- Állapocsfeszesség: Lehetséges harag vagy irritáció.
- Gombóc a gyomorban: lehetséges szorongás vagy bizonytalanság.
- Nehézség a mellkasban: potenciális csalódás vagy szomorúság.
- Feszült vállak: lehetséges feszültség vagy nyomás.
- Remegő kéz: lehetséges félelem vagy bizonytalanság.
- Gyors légzés: potenciális izgalom, feszültség vagy szorongás.

Alkalmazási példa a testnevelésben

Futballmeccs közben Giorgos elhibázott passzát követően az ellenfél csapata gólt szerez. Giorgos frusztrált lesz, belerúg a fűbe, és azt kiabálja: "Nem játszom tovább! Mindig az én hibám!", és nem hajlandó folytatni. A tanár diszkréten közeledik hozzá, és felkéri, hogy tartson egy rövid önmegfigyelési szünetet.

Tanár: "Giorgos, mielőtt úgy döntesz, hogy nem akarsz folytatni, figyeld meg egy pillanatra, mi történik benned. Hol érzed jelenleg a legnagyobb feszültséget a testedben?"

Giorgos: "A mellkasomban és a kezemben. A szívem nagyon gyorsan ver, és a kezem erősen szorul."

Tanár: „Ha ez a feszültség beszélni tudna, mit mondana?”

Giorgos: "Mindent tönkretettem. Az én hibám."

Tanár: „Milyen érzelem vagy gondolat kíséri ezt az érzést?"

Giorgos: "Düh. És egy kicsit szégyellem magam, mert mindenki más előtt hibáztam."

Tanár: „Tehát feszültséget észlelsz a testedben, haragot, és azt a gondolatot, hogy „ez a te hibád”. Hogyan hatottak a részvételedre?"

Giorgos: „Arra készítették, hogy elhagyjam a játékot."

Tanár: "Ez egy nagyon fontos megfigyelés, Giorgos. Nem kell megítélnünk, hogy helyes-e vagy helytelen. Egyszerűen feltérképezzük, mi történt: test, érzelmek, gondolatok és viselkedés. Most, hogy megfigyelted, mi segítene nyugodtan visszatérni a játékba?"

Giorgos: (Mély levegőt vesz) "Hogy vegyek még néhány levegőt, és emlékeztessem magam arra, hogy ez csak egy rossz passz volt, nem a világ vége. Megpróbálhatom újra."

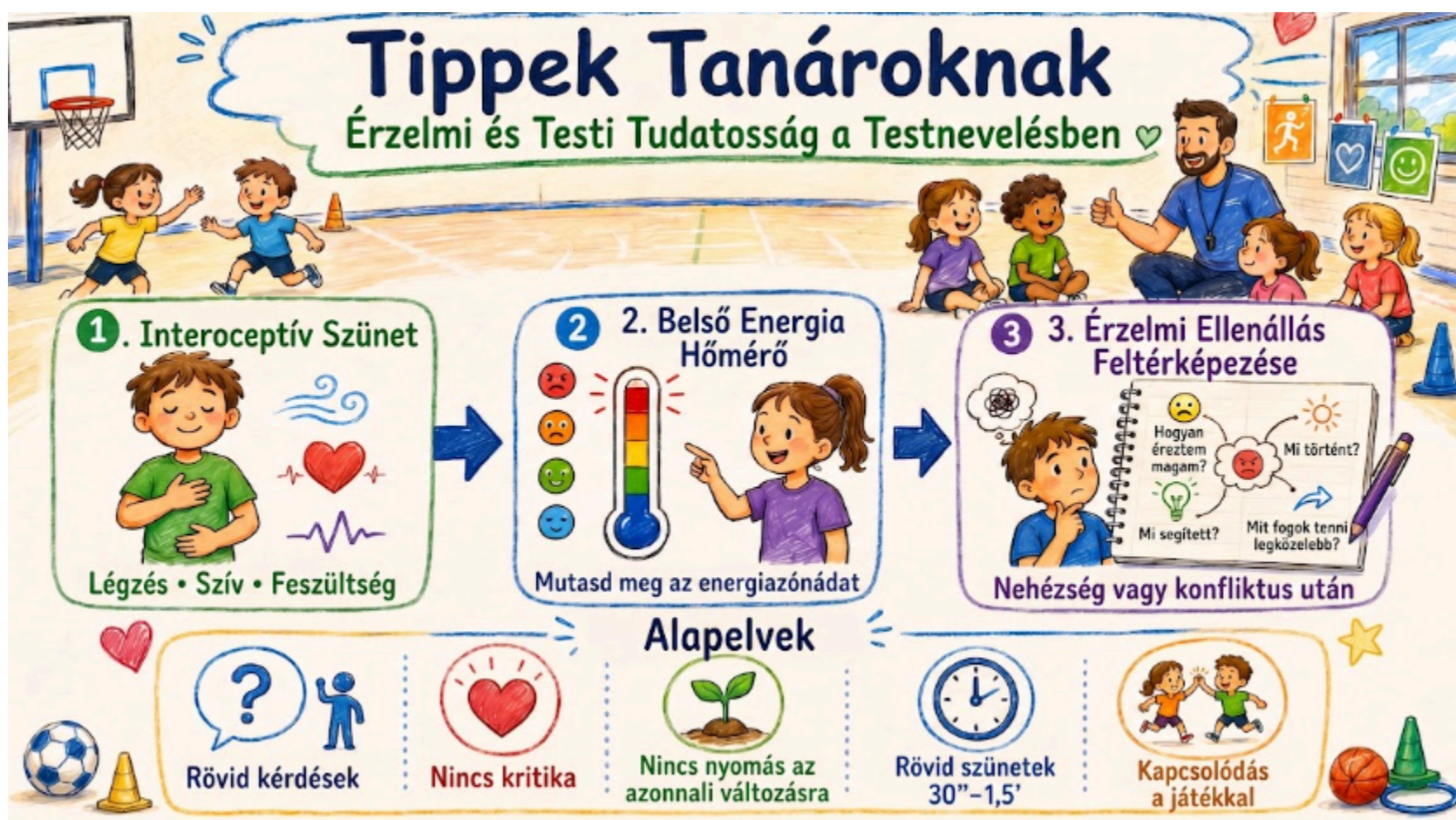
Az alkalmazás pedagógiai előnyei

Ez a példa közvetlenül segíti a gyermekeket:

- ✓ felismerni és megnevezni testi érzéseiket.
- ✓ összekapcsolni a testet, az érzelmeket és a gondolatokat.
- ✓ megérteni, hogyan befolyásolják az érzelmek mozgásukat és cselekvéseiket.
- ✓ Reflektálni a fizikai erőfeszítés során felmerülő döntéseikre, viselkedésükre.



Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén



2. RÉSZCÉL: A KIVÁLTSÁGOK ÉS SZTEREOTÍPIÁK TUDATOSÍTÁSA

Mi ez?

A kiváltságok és sztereotípiák tudatosítása a gyermek azon képességére utal, hogy felismeri, hogy a játékban és a motoros tevékenységekben való részvételét nem kizárólag objektív képességei határozzák meg. Befolyásolják az általuk birtokolt előnyök, a megszerzett tapasztalatok, valamint az önmagukról kialakított hiedelmeik és felfogásuk is (Bandura, 1997; CASEL, 2020).

Ez a fogalom két egymással összefüggő dimenziót foglal magában, amelyek segítenek a gyermeknek megérteni, hogy sem az előnyei, sem a meggyőződései nem semlegesek. Éppen ellenkezőleg, befolyásolják részvételi módjukat, döntéseiket, önbizalmukat, a nehézségekhez való hozzáállásukat, valamint azt, hogy hogyan észlelnek, bíznak, értékelnek vagy közelednek másokhoz.

Az első dimenzió a személyes privilégiumok tudatára vonatkozik, vagyis azokra az előnyökre, amelyekkel a gyermek egy csoporton belül rendelkezhet. Ilyen előny lehet például az erősebb motoros képesség, korábbi sporttapasztalat, megnövekedett önbizalom, társadalmi elfogadottság, kommunikáció, vagy a kezdeményezőkézség és a másokra gyakorolt befolyás könnyedsége.

A második dimenzió a sztereotípiák és énkép tudatosítását foglalja magában. Ide tartoznak az olyan felfogások, mint „nem vagyok jó ebben”, „nem tudok vezetni”, „mások mindig jobbak nálam”, vagy fordítva: „Én mindig jobban csinálok”. Ezek a hiedelmek alakítják azt, hogy a gyermek hogyan érzékeli képességeit, nehézségeit, hibáit, erőfeszítéseit és a csoporton belüli szerepét.

Ennek következtében a gyermek fokozatosan a tudatosabb önmegértés felé terelődik. Megtanulják felismerni nemcsak azt, hogy mit tehetnek, hanem azt is, hogy a csoporton belüli pozíciójuk, az általuk birtokolt előnyök és az általuk felvett hiedelmek hogyan befolyásolják viselkedésüket, részvételüket és másokkal való kapcsolatukat.

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

Hogyan fejlődik a testnevelésben?

A testnevelés rendkívül termékeny környezetet biztosít e tudatosság fejlesztéséhez, mivel a részvétel, a befolyás, az önbizalom és a kortársak általi elfogadás különbségei közvetlenül láthatóvá válnak a játékon és a motoros tevékenységeken keresztül.

A csoportos tevékenységek során a gyerekek megfigyelhetik, hogy mely csapattagok kezdeményeznek gyakrabban, kiket választanak először, kiket fogadnak el könnyebben, kik befolyásolják a csoport döntéseit, és kik az egyenlő feltételekkel való részvétel nehézségei. Ezen a folyamaton keresztül fokozatosan kezdik felismerni, hogy Ők maguk is rendelkeznek bizonyos előnyökkel, vagy hátrányokkal, amelyek befolyásolják pozíciójukat és a csapaton belüli szerepüket.

A testnevelés kontextusában a kiváltságok nem csak a tágabb társadalmi jellemzőkhöz kapcsolódnak, hanem olyan készségekhez is, amelyek magán a tevékenységen belül sajátos értéket szereznek. Ilyen tulajdonságok közé tartozik a gyorsaság, az erő, a technikai jártasság, a korábbi tapasztalat, a kommunikációs készség vagy az önbizalom. Ezek több lehetőséget biztosíthatnak a gyermek számára a részvételre, fokozhatják befolyásukat, és megkönnyíthetik a társak általi elfogadását. A gyermek felismeri, hogy ezek az előnyök nem csupán személyes hasznot jelentenek, hanem közvetlenül érintik a többi csoporttag részvételi lehetőségeit is.

Ugyanakkor az önismeret akkor fejlődik, ha a gyerekeket arra készítetik, hogy reflektáljanak a magukról kialakított hiedelmekre, és megvizsgálják, hogy ezek hogyan irányítják viselkedésüket.

Például előfordulhat, hogy egy gyerek elkerüli a labdát, mert úgy gondolja, hogy „nem elég jó”, visszautasíthatja a vezetői szerepet, mert úgy érzi, hogy „nem való neki”, vagy könnyen visszavonulhat egy tevékenységtől, mert a hibázást személyes alkalmatlanságával társítja. Másrészt egy másik gyerek monopolizálhatja a cselekvést, mert magától értetődőnek veszi, hogy ő a legtehetősebb. Ezek a hiedelmek kognitív szűrőként működnek, amelyek befolyásolják a gyermek elvárásait, motivációit, választásait és a csapattal való kapcsolatát (Bandura, 1997; Dweck, 2006).

A reflexió és a vita során a gyerekek fokozatosan ráébrednek, hogy személyes előnyeik és meggyőződéseik egyaránt befolyásolják az együttműködést és a másokhoz való viszonyukat. Ennek a tudatosságnak a fejlődését erősíti, ha a pedagógus alkalmazza a szereprotációt, a felelősségek differenciálását, a szabályok módosítását és a célzott reflexiók kérdéseket.

Ily módon a motoros élmény a mélyebb önmegértés lehetőségévé alakul. A gyermek megtanulja önmagát nem elszigetelten, hanem a csoporttal való interakcióban szemlélni, felismerve, hogy saját helyzete, attitűdje és viselkedése miként erősítheti vagy korlátozhatja mások részvételét. Így a méltányosabb, felelősségteljesebb és tudatosabb részvétel alapjai megvalósulnak.

Tanulási eredmények: a tanuló képes lesz:

Alapszint	Középszint	Haladó szint
<ul style="list-style-type: none">Fel kell ismerni azokat a területeket, amelyekben úgy érzik, hogy előnyben vagy könnyebben rendelkeznek egy tevékenység során, például sebesség, erő, tapasztalat, önbizalom vagy együttműködési készség.Írják le az egyszerű gondolataikat és hiedelmeit, amelyeket magukról vallanak a részvételükkel kapcsolatban, például "meg tudom", "nem tudom megtenni", "félek kipróbálni" vagy "jó vagyok ebben."Fel kell ismerni, hogy nem minden gyerek vesz részt egyformán, és nem mindig vannak ugyanazok a lehetőségek a játékban.	<ul style="list-style-type: none">Magyarázzák el, hogy egy személyes előny, például tapasztalat, képesség vagy önbizalom, hogyan befolyásolhatja a játékban való részvételüket.Fel kell ismerni, hogy bizonyos önmagukkal kapcsolatos gondolatok elősegíthetik vagy akadályozhatják őket a részvételben, a kezdeményezésben vagy az együttműködésben.Azonosítsák azokat a pillanatokat, amikor megbíztak egy osztálytársukban, vagy elkerülték őket saját gondolataik vagy benyomásaik alapján.	<ul style="list-style-type: none">Magyarázzák el, hogyan befolyásolják személyes előnyeik részvételüket és pozíciójukat a csoportban.Ismerjék fel az önkorlátozó gondolatokat, mint például a „nem tudok”, „nem vagyok elég jó” vagy „csak én tudom ezt helyesen csinálni”, és próbálják megkérdőjelezni azokat.Magyarázzák el, hogy a magukról alkotott gondolataik hogyan befolyásolhatják azt, ahogyan másokat észlelnek, kiválasztanak vagy együttműködnek másokkal.Kíséreljék meg viselkedésüket úgy alakítani, hogy a csoport minden tagja igazságosabb, együttműködőbb és

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

- Fejezzék ki, hogyan érzik magukat, amikor magasabb vagy alacsonyabb önbizalmuk van egy tevékenységben.
- Hasonlítsák össze azt, amit kezdetben hittek magukról, azzal, amit a tevékenység során tapasztaltak.
- befogadóbb részvételéhez járuljon hozzá.

A KIVÁLTSÁGOK ÉS SZTEREOTÍPIÁK TUDATOSÍTÁSÁNAK TECHNIKÁI

A testnevelésben a kiváltságokkal és sztereotípiákkal kapcsolatos tudatosság ápolásának célja, hogy segítse a tanulókat annak felismerésében, hogy a játékban való részvételük nem kizárólag személyes erőfeszítéseiktől vagy képességeiktől függ. Befolyásolják az általuk birtokolt előnyök, a megszerzett tapasztalatok és az önmagukról kialakított hiedelmeik is.

Sok gyermek úgy kapcsolódik be a fizikai tevékenységekbe, hogy már kialakult elképzelései vannak saját képességeiről, például: „Nem vagyok jó a sportban”, „Nem tudok vezető lenni”, „Mások mindig jobbak nálam”, vagy éppen ellenkezőleg: „Én tudom a legjobban” és „Mindig nekem kell kezdeményeznem”. Ugyanakkor egyes gyermekek olyan előnyökkel rendelkeznek, amelyek magasabb pozíciót biztosítanak számukra a csoportban – például nagyobb sporttapasztalattal, mozgásos magabiztossággal, erősebb önbizalommal vagy magas társas elfogadottsággal –, anélkül hogy feltétlenül felismernék, miként alakítják ezek az előnyök a döntéseiket és az osztálytársaikhoz való viszonyukat.

A következő technikák tapasztalati tanulást, motoros tapasztalatot és reflexiót alkalmaznak, hogy lehetővé tegyék a gyerekeknek, hogy tudatosabban vizsgálják helyzetüket a csoporton belül, felismerjék személyes meggyőződéseiket, és megértsék, hogy ezek a tényezők miként befolyásolják viselkedésüket és azt, hogyan észlelnek másokat. Ennek a folyamatnak a célja nem a gyerekek értékelése vagy kritizálása, hanem egy realitásabb, rugalmasabb és befogadóbb énkép kialakítása.

A technikák progresszív pedagógiai sorrendbe vannak rendezve: A “Privilégiumváltás” segít a gyerekeknek felismerni, hogy a részvétel és a siker lehetőségei nem mindenki számára azonosak, megválaszolva a következő kérdést: *"Mindannyian ugyanabból az alaphelyzetből indulunk ki?"*. Az “Empátia állomás” lehetővé teszi a gyerekeknek, hogy megtapasztalják a részvétel alternatív formáit, és feltegyék maguknak a kérdést: *"Milyen valaki más helyében lenni?"*. A “Reflektív tükrözés” segít azonosítani és megkérdőjelezni a személyes sztereotípiákat és önkorlátozó hiedelmeket, válaszolva a következő kérdésre: *"A magamról alkotott felfogásom korlátozza-e a lehetőségeimet?"*.

E fokozatos fejlődés révén a tanulók a különböző kiindulási pontok felismerésétől a személyes meggyőződésük kritikus vizsgálatáig vezetnek, szilárd alapok lefektetéséhez a mélyebb önismerethez, a társadalmi felelősségvállaláshoz és a méltányos, befogadó részvételhez.

A PRIVILÉGIUMVÁLTÁS

A Privilégiumváltás egy tapasztalati technika, amely segít a gyerekeknek felismerni, hogy a részvétel és a siker lehetőségei nem mindig kizárólag a személyes erőfeszítéseken vagy képességeken múlnak, hanem jelentősen befolyásolják a kezdeti feltételek. Ennek a technikának az a célja, hogy láthatóvá tegye azokat az előnyöket, amelyeket gyakran magától értetődőnek tekintenek, és javítsa a méltányosság és a csoporton belüli befogadás megértését.

A testnevelésben a pedagógus olyan mozgástevékenységet szervez, ahol a tanulók szándékosan különböző alapállásokból indulnak ki. Például bizonyos gyerekeket közelebb helyezhetnek a célhoz, vagy több lehetőséget kapnak a cselekvésre. A tevékenység befejezését követően strukturált gondolkodásra kerül sor arról, hogy ezek az egyenlőtlenségek hogyan befolyásolták az eredményt.

Ezen a folyamaton keresztül a gyerekek ráébrednek, hogy a siker nem mindig az egyéni érdemek kizárólagos eredménye, hanem gyakran olyan kedvező feltételek alakulnak ki, amelyek nem mindenki számára egyenlőek. Következésképpen jobban felismerik személyes előnyeiket, és megértik, hogy a különböző kiindulási pontok hogyan befolyásolják a csapaton belüli részvételt és fejlődést.



		 Co-funded by the European Union
---	--	---

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

A központi kérdés, amelyre ez a technika összpontosít, a következő: *"Mindannyian ugyanabból az alaphelyzetből indulunk ki?"*

Alkalmazási példa a testnevelésben

A pedagógus váltóversenyt szervez. Kezds előtt kis csapatokra osztják a gyerekeket, és mindegyikhez más-más rajtvonalat jelölnek ki anélkül, hogy először megmagyaráznák az okot. Egyes csapatok sokkal közelebb állnak a célhoz, míg mások lényegesen hátrébb kezdenek.

Természetesen könnyebben és gyorsabban haladnak át a célvonalon az előnyös pozícióból induló csapatok. Közvetlenül ezután a pedagógus körbe gyűjti a gyerekeket, és beszélgetést kezdeményez:

Tanár: *"Melyik csapat végzett előbb?"*

Diákok (a kiemelt csapatból): „A mi csapatunk!"

Tanár: *"Úgy gondoljátok, hogy ez kizárólag a saját erőfeszítéseknek, stratégiáknak vagy sebességeknek volt köszönhető?"*

A tanulók elkezdi nézni a vonalakat a földön, és rájönnek, hogy a kiindulási pont nem mindenkinél volt egyforma.

Nikos (a kiváltságos csapatból): *"Nem csak... lényegében már közelebbről indultunk. Kezdetől fogva tudtam, hogy nagy előnyünk van, bármi is történjen."*

Tanár: *"Hogy érezték magukat azok, akik hátulról kezdtek?"*

Eirini: *"Amilyen gyorsan csak tudtunk, futottunk, és nagyon keményen próbálkoztunk, de szinte lehetetlen volt utolérni őket. Igazágtalannak tűnt."*

Tanár: *"Pontosan. Most gondoljunk a napi rutinunkra az órán vagy a játékszünetben: Előfordult-e valaha, hogy különböző "pozíciókból" indultunk? Lehet, hogy néhány gyereknek már több sporttapasztalata, nagyobb önbizalma vagy több lehetősége van labdajátékokkal? Hogyan befolyásolja ez a többi gyerek erőfeszítéseit?"*

Az alkalmazás pedagógiai előnyei

Ez a példa közvetlenül segíti a gyermeket, hogy:

- ✓ felismerje, hogy a gyerekek különböző kiindulópontokból indulhatnak ki.
- ✓ azonosítsa a részvételüket befolyásoló személyes előnyöket.
- ✓ A sikert vagy a nehézséget a körülmények figyelembevételével értékelje, ne csak az egyéni erőfeszítéseket.

A RÉSZVÉTELI LÁBNYOM

A Részvételi lábnyom egy önfigyelési és reflexiós technika, amely segít a gyerekeknek felismerni, hogyan vesznek részt a motoros tevékenységekben és a csoportos interakciókban. Ennek a technikának az a célja, hogy láthatóvá tegye a személyes részvételi mintákat, a gyermek által választott kezdeményezéseket, azokat a pillanatokat, amikor úgy dönt, hogy aktívan részt vesz vagy visszavonul, valamint a csoporton belüli szerephez kapcsolódó hiedelmeket.

A testnevelés órákon a gyerekek gyakran öntudatlanul bizonyos szerepeket vesznek fel, mint például a vezető, a szervező, a támogató, a megfigyelő vagy az elkerülő, az expozíciót kerülő résztvevő. Ezeket a szerepeket nemcsak a tanulók tényleges motoros készségei, hanem korábbi tapasztalatai, személyes erősségei, önbizalmi szintjei és önmagukról alkotott sztereotip hiedelmei is alakítják.

A reflexiós folyamat révén a tanulók jobban ráébrednek a csapaton belüli pozíciójukra és arra, hogy énképük hogyan irányítja döntéseiket. Ennek a technikának nem az a célja, hogy közvetlenül megváltoztassa a gyerekek viselkedését, hanem segítse őket abban, hogy mélyebben megértsék, hogyan érzékelik magukat a csoportos cselekvés során.

Az alapvető kérdés, amelyet ezzel a technikával meg kell válaszolni: *"Hogyan befolyásolják erősségeim és tapasztalataim a részvételemet?"*

Alkalmazási példa a testnevelésben

Egy csapatjáték (pl. foci) befejezése után a tanár összegyűjti a gyerekeket, és felkéri őket, hogy gondolkodjanak el cselekedeteiken.

Tanár: *"Gondolj a most befejezett játékra. Mit gondolsz, mi volt a szereped a csapaton belül?"*

	 	 Co-funded by the European Uni
---	--	---

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

George: "Állandóan labdát kértem, mindenhova rohantam, és utasításokat adtam a többieknek, hogy merre menjenek."

Maria: "Leginkább segíteni és támogatni próbáltam a csapattársaimat, amikor láttam, hogy küszködnek."

Nikos: "Nem sokat beszéltem... kicsit hátrébb maradtam, és vártam, hogy a többiek megmondják, mit tegyek."

Ezt követően a tanár célzott reflexiós kérdésekkel mélyebbre ás:

"Mikor érezted a legnagyobb magabiztosságot vagy biztonságot a játék során?"

"Voltak pillanatok, amikor nem akartál kezdeményezni, és miért?"

"Szerinted mi készítetett arra, hogy ilyen módon működj?"

"Ez az ismerős szerep, amelyet általában elvállalsz, ha csapatba kerülsz?"

A beszélgetés során a tanulók kezdik felismerni, hogy a játékhoz való hozzáállásuk közvetlenül kapcsolódik múltbeli tapasztalataikhoz, személyes erősségeikhez, önbizalmukhoz vagy a magukról vallott mélyen gyökerező hiedelmeikhez.

Az alkalmazás pedagógiai előnyei

Ez a példa közvetlenül segíti a gyermekeket:

- ✓ felismerjék személyes részvételi mintáikat.
- ✓ azonosítsák azt a szerepet, amelyet általában betöltenek a csoporton belül.
- ✓ összekössék hiedelmeiket és előnyeiket játék közbeni viselkedésükkel.
- ✓ a csoporton belüli pozíciójukon és befolyásukon elmélkedjenek.
- ✓ kollektív cselekvéssel erősítsék önismeretüket.

REFLEKTÍV TÜKRÖZÉS

A reflektív tükrözés egy kritikus önismereti technika, amely segít a gyerekeknek felismerni a személyes sztereotípiákat és korlátozni a magukkal kapcsolatos hiedelmeket. A gyermek kezdeti elvárásai és a tevékenység során átélt tényleges tapasztalatok összehasonlításán alapul.

A tevékenység előtt a tanulókat megkérjük, hogy fejezzék ki gondolataikat vagy elvárásaikat egy adott motoros kihívásra való reagálási képességükkel kapcsolatban. Ezután részt vesznek a tevékenységben, és a befejezést követően összehasonlítják kezdeti értékelésüket a tényleges eredménnyel.

Indikatív kérdések:

"Szerinted mi fog történni, mielőtt elkezded?"

"Mi történt valójában a végén?"

"Milyen gondolat jellemezte az értékelésed?"

"Volt olyan sztereotípiád magaddal kapcsolatban, amit megkérdőjeleztél?"

Ezen a folyamaton keresztül a gyerekek felismerik, hogy a potenciáljukkal kapcsolatos bizonyos felfogások nem mindig a tényleges tapasztalatokon alapulnak, hanem belső sztereotípiákon vagy társadalmi elvárásokon. Így jobban tudatosítják bennük a magukról vallott hiedelmeket, és megértik, hogy ezek hogyan befolyásolják részvételüket és jövőbeli teljesítményüket.

A technika alapkérdése: "Valóság vagy hit, amit magamról hiszek?

Alkalmazási példa a testnevelésben

A tanár egy új futball-gyakorlattal készül: a bóják között csöpög szlalomozás, és kizárólag „gyenge” (nem domináns) lábukkal lőnek kapura. A tevékenység megkezdése előtt a tanár megkéri a gyerekeket, hogy gondolkodjanak el és válaszoljanak egy egyszerű kérdésre:

Tanár: "Úgy gondolod, hogy sikerül gólt lőnöd? Miért?"

Giannis: "Valószínűleg nem. A bal lábam csak az állásra való; egyáltalán nem tudok vele lőni."

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

Maria: "Azt hiszem, sikerül eltalálnom a célpontot, mert a szünetben néhányszor kipróbáltam."

A gyerekek részt vesznek a tevékenységben és végrehajtják a gyakorlatot. Giannis végigmegy a pályán, és kezdeti félelme ellenére erőteljes és pontos lövést tud végrehajtani. A gyakorlat végeztével a tanár összegyűjti a gyerekeket.

Tanár: "Giannis, miben hittél, mielőtt elkezdted, és mi történt valójában a végén?"

Giannis: "Azt hittem, hogy a labda teljesen elmegy, vagy nem is találok bele, de végül nagyon jó lövést lőttem, és gólt szereztem."

Tanár: "Mitől hitted, mielőtt még megpróbáltad volna, hogy nem fog sikerülni?"

Giannis: "Mert mindig csak a jobb lábammal játszom, és úgy gondolom, hogy a bal lábam egyáltalán nem 'hallgat rám.'"

Tanár: "Tehát a gondolatod inkább a testeddel kapcsolatos szilárd meggyőződésen alapult, nem pedig arra, hogy mit történne, ha összpontosítanál és megpróbálnád?"

Giannis: "Igen, azt hiszem, megragadtam a gondolatnál, hogy nem tudom megcsinálni."

Ezután a tanár megbeszéli a csoporttal, hogy a magukról alkotott felfogásuk hogyan befolyásolja a játékban való részvételüket.

Tanár: "Előfordult már veled a futballban, hogy nem kaptál passzt, vagy nem tettél erőfeszítést, mert korábban hitted, hogy elbuzgysz?"

A gyerekek példákat osztanak meg (pl. "Soha nem lépek fel a támadásra, mert úgy gondolom, hogy lassú vagyok"), és felismerik, hogy bizonyos hiedelmek magukról a pályán nem mindig felelnek meg a tényleges képességeiknek.

Az alkalmazás pedagógiai előnyei

Ez a példa közvetlenül segíti a gyermekeket:

- ✓ a személyes sztereotípiák és a korlátozó hiedelmek felismerése.
- ✓ megérteni, hogy az általuk adott címkék hogyan befolyásolják részvételüket.
- ✓ Megkérdőjelezni a motoros képességeikkel kapcsolatos merev hiedelmeket.
- ✓ kritikusan reflektálni a döntéseikre játék közben.
- ✓ nagyobb magabiztossággal próbálja ki új mozdulatokat.



Rövid útmutató

Személyes feltárukozás nélkül

Rövid kérdések

Nincs hibáztatás

Kapcsold a tevékenységhez

Előbb a tudatosítás, aztán a változtatás

A tudatosság a részvételen keresztül épül.

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

ÖNSZABÁLYOZÁS



Alapkérdés: "Hogyan kezelhetem a testemet, a gondolataimat és az érzelmeimet, ha nő a feszültség, vagy ha nehézségekkel szembesülök?"

Alapötlet: Az egyén azon képessége, hogy hatékonyan szabályozza érzelmeit, gondolatait és viselkedését, hogy tudatosan és funkcionálisan válaszoljon a különböző helyzetek követelményeire (CASEL, 2020; Zimmerman, 2000). Ez a képesség az önismeret természetes előrehaladását jelenti, mivel feltételezi, hogy az egyén már felismerte belső jelzéseit, érzelmi reakcióit és a viselkedését befolyásoló gondolatait.

Az önszabályozás fejlesztése két egymással összefüggő dimenzióra épül. Az első dimenzió magában foglalja az azonnali érzelmi reakciók (például harag, frusztráció, szorongás vagy csalódottság) irányításának képességét, lehetővé téve a gyermek számára, hogy tudatosan válassza ki, hogyan reagáljon egy helyzetre. A második dimenzió a gyermek azon képességére vonatkozik, hogy kitartson erőfeszítései mellett, felépüljön a kudarcokból, és a kudarcokat tanulási és személyes fejlődési lehetőségként tekintse (Dweck, 2006).

A testnevelés kontextusában az önszabályozás akkor nyilvánul meg, amikor a tanulók képesek irányítani heves reakcióikat, kezelni tudják a pillanatnyi szorongást vagy frusztrációt, fenntartják a fókuszot, és olyan magatartásformákat választanak, amelyek megkönnyítik a tanulást és a részvételt. Ugyanakkor magában foglalja a gyermek készségét arra, hogy a hibákat és a kudarcot a tanulási folyamat természetes és szerves részeként fogja fel, és a területen tapasztalható nehézségek ellenére is folytatja erőfeszítéseit.

A DIALECT5 összefüggésében az önszabályozást két alapvető részcélon keresztül közelítjük meg:

- Impulzuskezelés (a harag, a szorongás és a feszültség kontrollálása).
- Reziliancia fejlesztése a hibákkal és kudarcokkal szemben.

1. RÉSZCÉL: IMPULZUSKEZELÉS

Mi az?

Az impulzuskezelés a gyermek azon képességére utal, hogy felismeri és szabályozza az intenzív vagy megerőltető helyzetek által kiváltott azonnali érzelmi, kognitív és fizikai reakciókat. Ez az önszabályozás alapvető dimenziója, mivel lehetővé teszi a tanulók számára, hogy fenntartsák viselkedésük irányítását, amikor haragot, szorongást, frusztrációt, csalódottságot, kudartól való félelmet vagy akár intenzív izgalmat tapasztalnak (CASEL, 2020; Gross, 1998).

Ez a készség nem jelenti azt, hogy a gyerekek figyelmen kívül hagyják vagy elnyomják, amit éreznek. Éppen ellenkezőleg, azt jelzi, hogy megtanulják felismerni belső feszültségüket, szándékos szünetet tartani, és megválasztani, hogyan reagálnak. Ily módon az impulzuskezelés hídként működik a „mit érek” és a „hogyan döntök a cselekvés között”. Közvetlenül összefügg a gyermek azon képességével, hogy cselekvés előtt gondolkodik, késlelteti a spontán reakciókat, és a helyzetnek jobban megfelelő viselkedést alkalmaz (Diamond, 2013; Duckworth és Steinberg, 2015).

E képesség fejlesztése az önismeret előzetes kiművelésére épül. Amikor a gyermek megtanulta felismerni az intenzív reakciót megelőző fizikai és érzelmi jelzéseket, fokozatosan beavatkozhat, mielőtt az impulzus olyan viselkedéssé fokozódna, amely árthat magának, másoknak vagy a csoportnak.

Hogyan fejlődik a testnevelésben?

A testnevelés ideális környezetet biztosít az impulzuskezelés fejlesztéséhez, mivel a tanulók gyakran találkoznak olyan helyzetekkel, amelyek heves érzelmeket váltanak ki. Egy elmulasztott cél, egy igazságtalan (megítélésük szerint) döntés, egy megerőltető gyakorlat, egy vereség, egy konfliktus egy osztálytárrsal vagy a kudartól való félelem olyan napi ingerként szolgál, amely aktiválja a haragot vagy a szorongást (Bailey és mtsai, 2009; Hellison, 2011).

E készség fejlesztése a szünet, a mély légzés, a reflexió és az alternatív cselekvési módok választásának szisztematikus lehetőségeivel érhető el. A gyerekeket arra tanítják, hogy rövid "időablakot" hozzanak létre az inger és a végső reakció között, végül olyan viselkedésmódokat válasszanak ki, amelyek a tevékenység célját szolgálják, fokozzák az együttműködést és tiszteletet tanúsítanak mások iránt (Gross, 1998; Zimmerman, 2000).

Ily módon a testnevelés órák nem korlátozódnak kizárólag a motoros tanulásra, hanem élő keretként funkcionálnak az önszabályozás gyakorlásához. A gyerekek fokozatosan ráébrednek egy alapvető igazságra: előfordulhat, hogy nem mindig tudják kontrollálni, hogy mi történik a játék során, de teljes mértékben felelősek azért, és képesek ellenőrizni, hogyan reagálnak rá.

"A gyerekek nem azt tanulják meg, hogyan kerüljék el a haragot vagy a szorongást; megtanulják, hogyan válasszák meg, hogyan reagáljanak arra, amit éreznek."

Tanulási eredmények: a tanuló képes lesz:

Alapszint	Középszintű	Haladó szint
<ul style="list-style-type: none">Felismerje, hogy haragot, szorongást, frusztrációt, csalódottságot vagy erős izgalmat tapasztal.Írja le a feszültség egyszerű fizikai jeleit, például szapora légzést, öklöbe szorított öklét, általános izomfeszültséget vagy emelkedett pulzusszámot.A tanár parancsára azonnal szüneteltesse tevékenységét.Próbáljon egyszerű, irányított megnyugtatósi stratégiákat használni, például mély lélegzetet, rövid szünetet vagy rövid időn	<ul style="list-style-type: none">Határozzon meg konkrét helyzeteket, amelyek hajlamosak haragjukat, szorongást vagy frusztrációt kiváltani (pl. hiba, vereség, igazságtalan döntés vagy konfliktus).Időnként önállóan alkalmazzon önszabályozási stratégiákat, mielőtt impulzív módon reagálna.Kezelje a kisebb csalódásokat a pályán anélkül, hogy felhagyna a tevékenységgel.Egy intenzív érzelmi reakciót követően zökkenőmentesen térjen vissza az akcióhoz.	<ul style="list-style-type: none">Érzékelje korán az érzelmi feszültség első belső jeleit, megelőzve az impulzív reakciót.Válassza ki a megfelelő megnyugtatósi stratégiát az alkalomtól függően (pl. szándékos szünet, szabályozott légzés stb.).Hatékonyan szabályozza viselkedését nyomás, kudarc, heves verseny vagy konfliktus körülményei között.Fenntartja a fókuszot és az önkontrollt, és a csalódás, frusztráció vagy szorongás ellenére működőképes marad.Újra lépjen be a játékba oly módon, hogy elősegítse az együttműködést, a fair playt és a kölcsönös tiszteletet a csapaton belül.

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

belüli távolodást a feszültség forrásától.	• Kiabálás, lökdösődés vagy teljes visszahúzódás helyett próbálja meg szóban és higgadtan kifejezni, mi zavarta őket.	• Pozitív példakép az önszabályozásban, higgadt és felelősségteljes reakciókat mutatva.
• Egyszerű szavakkal fejezze ki érzéseit (pl. "dühös lettem", "szorongósnak éreztem magam", "frusztrált lettem" vagy "egy kis időre van szükségem").		

IMPULZUSKEZELÉS FEJLESZTÉSI TECHNIKÁK

Az impulzuskezelés nem egy automatikusan fejlődő készség; hanem fokozatosan, a valós cselekvési körülmények között szisztematikus gyakorlási lehetőségek révén művelik. A testnevelés keretében a tanulók gyakran szembesülnek olyan kihívásokkal, amelyek intenzív érzelmi nyomást váltanak ki, mint például a kudarc, az igazságtalanság érzése, az intenzív versengés, a teljesítmény miatti szorongás vagy a játék közbeni viták. Ezek a pillanatok értékes tanulási lehetőségekként szolgálnak, mivel lehetővé teszik a gyerekek számára, hogy gyakorolják azonnali érzelmi reakcióik felismerését, szabályozását és kezelését.

Az alább bemutatott technikák célja, hogy segítsenek a gyerekeknek tudatos „teret” teremteni az inger és a válasz között. A folyamat során a tanuló megtanulja megszakítani automatikus impulzivitását, megfigyelni, mi történik testében és gondolataiban, és funkcionálisabb viselkedési alternatívákat válasszon. Ennek a képességnek a fejlesztése az önszabályozás sarokkövét képezi, mivel lehetővé teszi a gyermek számára, hogy magas érzelmi izgalom mellett is megőrizze kontrollját tettei felett (Zimmerman, 2000; Gross, 2015).

A három technika progresszív utat mutat az önszabályozás felé: A Szünet Stratégia segít a gyermeknek meggátolni azonnali, spontán reakcióit, és értékes időt nyerni a gondolkodásra. A Szabályozott légzés a haragot vagy szorongást kísérő fiziológiai és pszichológiai feszültség csökkentésére összpontosít. A Jelzőlámpa strukturált döntéshozatali keretet biztosít, segítve a gyerekeket, hogy a belső feszültséget tudatos, célzott és felelősségteljes cselekvéssé alakítsák át.

E technikák szisztematikus alkalmazása révén a tanulók fokozatosan nagyobb önuralmat fejlesztenek ki, fejlesztik a harag és a szorongás kezelésére való képességüket, és megszerzik a szükséges eszközöket ahhoz, hogy higgadtan, tisztelettel és hatékonyan vegyenek részt a motoros tevékenységekben.

A SZÜNET STRATÉGIA

A Szünet Stratégia egy önszabályozási technika, amely segít a gyerekeknek rövid időintervallumot létrehozni az inger és a válasz között. Azon az elven alapul, hogy az impulzív viselkedések – mint például a harag, a verbális konfliktusok vagy az erőfeszítések idő előtti feladása – jelentősen csökkenthetők, ha az egyén megtanul átmenetileg megállni, feltérképezni, mi történik benne, és tudatosan választja meg a következő cselekvési módot (Zimmerman, 2000; Gross, 2015).

A cél nem az érzelmek elfojtása, hanem az, hogy visszanyerje az irányítást a viselkedése felett, mielőtt a gyermek impulzív módon cselekszik.

A technika lépései

- 1. lépés: Állítsd meg:** Ideiglenesen megszakítom az automatikus, impulzív reakciómat.
- 2. lépés: Figyeld meg:** Befelé fordítom figyelmemet, és felismerem, mire gondolok, mit érzek, és milyen változások mennek végbe a testemben (pl. izomfeszülés, szapora légzés).
- 3. lépés: Válassz:** Értelmezek, és nyugodtan eldöntöm, melyik viselkedés segít a leghatékonyabban kezelni a helyzetet.

Alkalmazási példa a testnevelésben

A tevékenység előtt (a tanár magyarázata):

"Ma egy „ 5 másodperces szünet” nevű extra szabályt alkalmazva fogunk futballozni. Valahányszor haragot, frusztrációt, igazságtalanságot vagy csalódottságot érzel – akár szabálytalanság, hiba, vita vagy kapott gól után –, nem válaszolsz vagy nem reagálsz azonnal. Először is megállsz néhány másodpercre. Ezután vegyél egy mély lélegzetet, majd tedd fel magadnak a kérdést. *'Mi a legjobb válasz részemről?'* és csak ezután dönts el, mit teszel vagy mondasz. A cél nem az, hogy abbahagyd a dühöt vagy a szomorúságot, hanem az, hogy az érzelmeid fölött vedd vissza az irányítást.

 UNIVERSITY OF THESSALONIKI	 	 Co-funded by the European Union
--	--	---

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

A tevékenység során:

A játék egy szakaszában George úgy gondolja, hogy szabálytalankodtak vele szemben. Agresszíven az ellenfél csapatának gyermeke felé fordul, dühös tiltakozásra készen.

Tanár: *"George, 5 másodperces szünet!"*

George hátrál egy lépést, vesz egy mély levegőt, gondolatban elszámol ötig, majd nyugodtan visszatér a játékba, megelőzve a konfliktust.

A tevékenység után (Elmélkedési kérdések):

"Ki emlékszik olyan pillanatra a játék során, amikor azonnal reagálni akart vagy feladni akart, de sikerült szünetet tartania?"

"Mit vett észre a testében vagy a pulzusában ez alatt az öt másodperc alatt?"

"Változott valami abban, ahogy a játékot láttad egy kis várakozás után?"

"Úgy gondolja, hogy a szüneteltetés segített jobb döntést hozni a csapat számára?"

"Milyen más pillanatokban lehet hasznos ez a technika az osztályteremben vagy otthon?"

Az alkalmazás pedagógiai előnyei

Ez a példa közvetlenül segíti a gyermeket:

- ✓ az impulzív reakciók korai szakaszában történő felismerése.
- ✓ szünet tartása, mielőtt nyomás alatt reagálna.
- ✓ kezelje a haragot, a frusztrációt és az irritációt.
- ✓ kapcsolja össze a gondolatokat és az érzelmeket a viselkedéssel.
- ✓ hozzon megfontoltabb döntéseket, mielőtt cselekszik.

SZABÁLYOZOTT LÉGZÉS

A szabályozott légzés egy fiziológiai önszabályozási technika, amely segít a tanulóknak csökkenteni a fizikai és pszichológiai feszültséget. A légzésszám tudatos lassításán alapul, ami aktiválja a paraszimpatikus idegrendszert (a szervezet természetes relaxációs mechanizmusait) és leszabályozza a fiziológiás izgalmat (Kabat-Zinn, 2003; Meiklejohn et al., 2012).

A technika arra tanítja a gyerekeket, hogy testükön keresztül tudatosan befolyásolhatják belső állapotukat, azonnali, praktikus eszközt biztosítva számukra a feszültségkezeléshez nehéz helyzetekben.

Alkalmazási példa a testnevelésben

Egy olyan képességfelmérés előtt, ahol a tanulóknak új motoros kihívást kell végrehajtaniuk az osztály előtt, több gyerek aggódónak tűnik. A tanár összegyűjti a csoportot.

Tanár: *"Mielőtt elkezdenénk, vegyünk három koncentráló lélegzetet."*

A folyamat (3-szor ismételve):

1. Lélegezzen be lassan az orron keresztül 4 másodpercig.
2. Rövid szünet (tartsa vissza a lélegzetet 1–2 másodpercig).
3. Lassan lélegezzen ki a szájon keresztül, mintha gyertyát fújna el 6 másodpercig.

Ezt követően a tanár kérdéseket tesz fel a csapat állapotának ellenőrzésére:

Tanár: *„Hogy érzitek magatokat most?”*

Maria: *"Kicsit megnyugodtam; éreztem, hogy a vállam ellazul."*

 UNIVERSITY OF THESSALONIKI	 	 Co-funded by the European Uni
--	--	---

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

Giorgos: *"Nem vagyok olyan ideges, mint korábban; jobban készen érzem magam."*

A gyerekek nagyobb összpontosítással és önuralommal kezdik a tevékenységet.

Az alkalmazás pedagógiai előnyei

Ez a példa közvetlenül segíti a gyermeket:

- ✓ csökkenti a szorongást és a fizikai feszültséget.
- ✓ tudatosan szabályozzák légzésüket és fiziológiai izgalmukat.
- ✓ irányítsa vissza figyelmüket a jelenre.
- ✓ visszanyerje a koncentrációt, mielőtt folytatná.
- ✓ erősítik önszabályozó képességüket.

A „KÖZLEKEDÉSI LÁMPA” JELZÉS

A közlekedési lámpa egy kognitív önszabályozási technika, amely segít a gyerekeknek a harag, a szorongás és az impulzív reakciók kezelésében egy egyszerű és vizualizált döntéshozatali folyamaton keresztül. Azon alapul, hogy a közlekedési lámpa ismert szimbólumát használják mentális eszközként (metafora), amely lehetővé teszi a tanulóknak, hogy döntő szünetet hozzanak létre az inger és a végső válasz között.

A cél az, hogy az automatikus, impulzív viselkedést tudatos gondolkodási és választási folyamattá alakítsuk át.

A technika szakaszai

1. Piros: Stop (megállás).

Amikor olyan inger lép fel, amely haragot, szorongást, frusztrációt vagy csalódást okoz, a gyermek mentálisan aktiválja a „piros” lámpát. Néhány másodpercre megállnak, mély levegőt vesznek, és testük fizikai és érzelmi jelzéseire összpontosítanak.

Mentális kifejezések: "dühös vagyok", "Gyorsan ver a szívem", "Kiabálni akarok."

Ennek a szakasznak a célja nem az érzelmek elfojtása, hanem az automatikus reakció gátlása.

2. Sárga: Gondolkozz és válassz (kiértékelés).

A kezdeti szünet megállapítása után a gyermek felkérést kap, hogy értékelje a helyzetet, és mérlegelje a rendelkezésre álló viselkedési lehetőségeket és azok következményeit.

Belső kérdések: "Mi történt pontosan?", "Milyen alternatíváim vannak most?", "Ha kiabálok, mi lesz?", "Melyik reakció segít a legtöbbet?"

Ez a szakasz segít a gyermeknek elhatárolódni az azonnali érzelmi reakciótól, és aktiválja a tudatosabb döntéshozatali folyamatot.

3. Zöld: Cselekedj (alkalmazkodás).

Az utolsó szakaszban a gyermek kiválasztja és megvalósítja az alkalomnak legmegfelelőbb viselkedést.

Cselekvési példák: A játék folytatása, egyet nem értés higgadt kifejezése, pontosítás kérése a tanártól.

Ily módon a viselkedést inkább a tudatos választás, mint az impulzus határozza meg.

Alkalmazási példa a testnevelésben

A tevékenység előtt a tanár egy posztert ajándékoz a gyerekeknek, amelyen a közlekedési lámpa három színe látható, és elmagyarázza az egyes szakaszok funkcióját. A tanár arra kéri a gyerekeket, hogy gondolják végig, hogyan fogják használni a következő futballmeccsen, amikor úgy érzik, hogy fellángolnak az érzelmeik.

A labdarúgó-mérkőzés során egy diák kemény szerelést kap, amelyet nem neveznek szabálytalanságnak. Kezdetben heves haragot érez, és tiltakozásra vagy megtorlásra készül. Pontosan abban a pillanatban belsőleg alkalmazza a technikát:

Aktiválja a piros színt: "Megállok, egy lépést sem teszek előre, és veszek egy mély levegőt."

Ezután a sárgára halad: "Ha agresszíven reagálok, valószínűleg konfliktus indul ki, vagy kiküldenek a játékból. Később folytathatom a játékot, és beszélhetek a tanárral."

Végül aktiválja zöld színt: "Továbbra is játszom, tisztán, és higgadtan kezelem a helyzetet."

Ezen a folyamaton keresztül a gyermek belsővé teszi, hogy nem mindig tudja irányítani a külső körülményeket, de teljes mértékben tudja szabályozni, hogyan reagál rájuk.

A tevékenység után a tanár összegyűjti a gyerekeket, és felkéri őket, hogy reflektáljanak tapasztalataikra:

"Mennyire volt könnyű vagy nehéz felkapcsolni a "piros" lámpát abban a pillanatban, amikor úgy érezted, hogy dühössé válsz?"



Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

„Melyik szín igényelte a legtöbb időt, vagy erőfeszítést?”

"Gyakorlatilag mi segített abban, hogy a vörösről (érzelem) a sárgára (gondolat) válts?"

"Úgy gondolod, hogy megóvott a gyakorlat attól, hogy rossz döntéseket hozz a pályán?"

Az alkalmazás pedagógiai előnyei

Ez a példa közvetlenül segíti a gyermekeket:

- ✓ korai szakaszban felismeri az érzelmi túlzott izgalmat.
- ✓ kezelje a haragot, a szorongást és a frusztrációt.
- ✓ álljon meg, és fontolja meg a válaszadás alternatív módjait.
- ✓ felelősségteljesen válassza meg viselkedését nyomás alatt.
- ✓ konstruktívabb módon kezelje az ütközéseket.
- ✓ konstruktívan térjen vissza a csapatjátékhoz.



Tippek Tanároknak



Önszabályozás a Testnevelésben

1. Szünet-stratégia



Álljunk meg, mielőtt reagálunk.

Először megállunk a feszült pillanatokban.

2. Szabályozott Légzés



Belégzés... és kilégzés.

Harag, szorongás, frusztráció vagy túlzott izgatottság esetén.

3. Közlekedési Lámpa Jelzés



Gondold át, mit tehetsz.

Állj
Gondolkozz
Menj



Nem büntetésként



Következetes alkalmazás

Fő iránymutatások



Pozitív megerősítés



A tanár mutatja a példát



A megfigyeléstől a tudatos választásig



A cél a fokozatos átmenet a külső irányítástól a tudatos választásig.



2. RÉSZCÉL: A HIBÁKKAL ÉS KUDARCOKKAL SZEMBENI ELLENÁLLÓ KÉPESSÉG FEJLESZTÉSE

<p>Mi ez?</p> <p>A hibákkal és kudarcokkal szembeni ellenálló képesség arra utal, hogy a gyermek a tanulási folyamat természetes részeként képes szembenézni a nehézségekkel, hibákkal, kudarcokkal és csalódásokkal anélkül, hogy feladná erőfeszítéseit vagy megkérdőjelezné általános értékét és képességeit. Ez az önszabályozás alapvető dimenziója, mivel segíti a tanulókat abban, hogy elkötelezettek maradjanak céljaik iránt, még akkor is, ha az eredmény nem a kívánt.</p> <p>A rugalmasság nem azt jelenti, hogy a gyermek nem érzi magát szomorúnak, csalódottnak vagy nem érinti a kudarc. Éppen ellenkezőleg, ez azt jelenti, hogy képesek felismerni ezeket az érzelmeket, kezelni őket, és folytatni a próbálkozást. Lényegében egy nehéz vagy negatív élmény utáni helyreállítási és alkalmazkodási képességről van szó.</p> <p>A reziliencia kulcseleme az a felfogás, hogy a hiba nem a hozzá nem értés bizonyítéka, hanem inkább tanulási lehetőség. A rugalmasságot fejlesztő gyerekek megtanulják, hogy a kudarcot a fejlesztési folyamat részeként tekintsék, és „növekedési gondolkodásmódot” alkalmaznak, amely szerint a képességek erőfeszítéssel, gyakorlással és kitartással fejleszthetők (Dweck, 2006).</p>	<p>Hogyan fejlődik a testnevelésben</p> <p>A testnevelés különösen alkalmas környezet a reziliencia fejlesztésére, mivel a tanulók gyakran szembesülnek kihívásokkal, hibákkal, vereségekkel és olyan helyzetekkel, amelyek kitartást, alkalmazkodást és önszabályozást igényelnek. Egy kihagyott gól, egy sikertelen kísérlet, egy nehéz gyakorlat, egy vereség vagy egy másokkal való összehasonlítás átmenetileg csalódást vagy önbizalomhiányt okozhat.</p> <p>A rugalmasság fejlesztése nem a hibák elkerülésével érhető el, hanem a gyerekeket szisztematikusan kitéve kezelhető kihívásoknak egy biztonságos és támogató tanulási környezetben. A tanár segít a gyerekeknek átgondolni a hibáikat, felismerni, mit tanulhatnak belőlük, és megtervezni a következő lépéseiket.</p> <p>Ugyanakkor a hangsúlyt az erőfeszítésre, a fejlődésre és a tanulási folyamatra kell helyezni, nem pedig kizárólag az eredményre, a győzelemre vagy a teljesítményre. Amikor a gyerekeket arra ösztönzik, hogy próbálkozzanak újra, teszteljenek különböző stratégiákat, és a fejlődést fokozatos folyamatként érzékelik, nagyobb önbizalmat, kitartást fejlesztenek ki a nehézségekkel szemben.</p> <p>A testnevelésben az ellenálló képességet akkor fejlesztik, amikor a gyerekek megtanulják az olyan gondolatokat, mint a <i>"nem tudom megcsinálni"</i>, olyan gondolatokkal helyettesíteni, mint a <i>"még nem tudom megcsinálni, de gyakorlással fejlődhetek"</i>. Ily módon a hiba a csüggedés forrásából a tanulás, a növekedés és a személyes szerepvállalás lehetőségévé válik.</p>
---	--

A hibák és a kudarcok nem a hozzá nem értés jelei, hanem a tanulás és a fejlődés természetes velejárói. Így a gyermek nem tanul meg félni a kudarcból, hanem inkább visszacsatolás, reflexió, továbbfejlesztés forrásaként hasznosítani.

Tanulási eredmények: a tanuló képes lesz:

Alapszint	Középszint	Haladó szint
<ul style="list-style-type: none">Felismerje és fogadja el, hogy a hibák elkövetése a tanulás természetes velejárója.Kisebb kudarc vagy csalódás után továbbra is részt vehet a játékban vagy tevékenységben.Fogadjon támogatást és visszajelzést a tanártól anélkül, hogy kivonná magát a tevékenységből.	<ul style="list-style-type: none">Határozza meg, mit lehet tanulni egy konkrét hibából vagy egy sikertelen kísérletből.A gyakorlat nyilvánvaló nehézségei ellenére is kitartanak és megtartják erőfeszítéseiket.Tűzzön ki egy kis, azonnali célt egy kudarc után, például "legközelebb jobban behajlítom a térdemet".Alkalmazza a kapott visszajelzést a következő kísérlet módosításához és javításához.	<ul style="list-style-type: none">Aktívan használja ki a hibákat és kudarcokat, mint értékes önfejlesztési lehetőségeket.Módosítsa stratégiáját vagy technikáját, ha azt látja, hogy egy megközelítés nem hoz eredményt.Magas erőfeszítést és energiát tartson fenn ismételt meghibásodások után is.Szisztematikusan használjon pozitív megerősítést, például „Még nem sikerült, de újra megpróbálom”.

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

- A sikertelen eredmény után ismételje meg az erőfeszítést, ha irányítják vagy biztatják.
- A vereségből vagy kudarcból eredő csalódást nyugodtan kezelje, és térjen vissza a tevékenységhez.
- Aktívan bátorítsa és támogassa azokat az osztálytársakat, akik csalódást vagy kudarcot tapasztalnak.
 - Magabiztosan nézzen szembe új, nagy igénybevételt jelentő motoros/kinetikai kihívásokkal.

A HIBÁKKAL ÉS KUDARCOKKAL SZEMBENI ELLENÁLLÓ KÉPESSÉG FEJLESZTÉSÉNEK TECHNIKÁI

A reziliencia nem akkor fejlődik ki, ha minden gördülékenyen megy, hanem akkor, amikor a tanulókat arra kérik, hogy kezeljék a hibákat, kudarcokat, csalódásokat és akadályokat. Ezeknek a kihívásoknak azonban kezelhetőnek kell lenniük, és be kell építeniük egy biztonságos és támogató pedagógiai környezetbe, lehetővé téve a gyermekek számára, hogy megpróbálják, és újra próbálkozzanak anélkül, hogy félnének a leleplezéstől vagy elutasítástól.

A következő technikák segítik a gyerekeket abban, hogy fokozatosan pozitív és funkcionális kapcsolatot alakítsanak ki a hibákkal: A „„Még” ereje” gyakorlat növekedési gondolkodásmódot alakít ki, segítve a gyerekeket, hogy a nehézségeket a tanulás átmeneti szakaszaiként érzékeljék, nem pedig állandó gyengeségként. A „Hibák, amelyek segítettek” gyűjtemény fokozza a reflexiót, mivel a tanulók megtanulják felismerni, mit nyernek a hibáikból, és hogyan használhatják fel azokat önfejlesztésre. A “Második esély kihívása” megerősíti a kitartást, megmutatva a gyakorlatban, hogy előrelépés érhető el, ha egy sikertelen eredmény után tovább próbálkozunk.

A tanár szerepe kulcsfontosságú abban, hogy a figyelmet az eredményről magára a tanulási folyamatra terelje. A szisztematikus bátorítás, a megfelelő visszajelzés és a reflektív kérdezés révén a gyerekek megtanulják, hogy a hibákat ne személyes kudarcnak tekintsék, hanem értékes visszajelzésnek a következő lépésükhöz.

A három technika kiegészíti egymást, és progresszív fejlődési utat követ:

Máshogyan gondolkodni a hibákról → Tanulni a hibákból → Folytatni a tevékenységet

A „MÉG” EREJE

A „Mégis” ereje egy kognitív újrakeretezési technika, amely segít a gyerekeknek a hibákat és kudarcokat a tanulás átmeneti szakaszaiként érzékelni, nem pedig a hozzá nem értés állandó mutatóiként. A növekedési gondolkodásmód elméletén alapul, amely szerint a képességek és készségek erőfeszítéssel, gyakorlással és kitartással fejleszthetők (Dweck, 2006).

A technikát abban a pillanatban alkalmazzák, amikor a gyermek korlátozó meggyőződését fejezi ki önmagával kapcsolatban, vagy motoros/kinetikai kudarcot tapasztal. A „mégis” szó hozzáadásával a statikus gondolkodásmód a növekedés dinamikus perspektívájává változik:

- „Nem tudok kézen állni.” → „Még nem tudok kézen állni...”
- "Nem vagyok jó a fociban." → „Nem vagyok jó a fociban... még.”
- "Nem sikerült." → „Még nem sikerült...”

A „még” szó hídként szolgál a jelenlegi nehézségek és a jövőbeni fejlesztések között. Arra emlékezteti a gyermeket, hogy a kudarc nem az erőfeszítés vége, hanem a tanulás köztes szakasza.

Hogyan működik

Szóbeli átfogalmazás: A tanár segít a gyerekeknek a negatív vagy abszolút állításokat a növekedés és fejlődés nyilatkozataivá alakítani.

Fókuszban a folyamat: A figyelem az eredményről az erőfeszítésre, a stratégiára és a fokozatos fejlesztésre terelődik.

A kitartás erősítése: A gyermek megérti, hogy a nehézség nem egyenlő a képtelenséggel, hanem azt jelzi, hogy több gyakorlásra, időre vagy más megközelítésre van szükség.

A „még” szerepe a tanári nyelvben

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

Ahelyett, hogy...	A tanár azt mondja...
„Nem tudod megtenni.”	"Még nem tetted meg. Mit próbálhatnál másképp?"
„Ismét kudarcot vallottál.”	„Mit tanultál ebből a kísérletből, ami most segíteni fog?"
"Te nem vagy jó ebben."	"Még mindig a készség elsajátítása előtt állsz."
„Nem érted el.”	"Közelebb vagy, mint korábban. Folytasd az erőfeszítést."

Gyakorlati alkalmazási példa a testnevelésben

A tanár tervezett egy focitevékenységet, amelynek középpontjában a „gyenge” (nem domináns) lábbal végzett labdakezelés. Mielőtt elkezdené, a tanár elmagyarázza a gyerekeknek, hogy az óra célja nem a tökéletes lebonyolítás, hanem a személyes fejlődés erőfeszítések révén.

Ezután a tanár bemutatja a "MÉG" szót egy nagy kártyán, és kijelenti:

"Ma egy kis szót fogunk használni, amely segít az agyunknak a tanulásban. Minden alkalommal, amikor úgy érezzük, hogy valamit nem tudunk megtenni, a végére a „még” szót adjuk hozzá. Például: Nem tudok bal lábammal labdátvezetni... még. A „még” nem azt jelenti, hogy már meg tudjuk csinálni; ez azt jelenti, hogy úton vagyunk a tanulás felé.

A tevékenység során Kostas jelentősen küzd. A labda folyamatosan kigurul az irányítása alól, és több sikertelen próbálkozás után szemmel láthatóan csalódottan áll meg.

Kosztas: "Én ezt nem tudom megcsinálni."

Tanár (nyugodtan közeledik): "Kosztás, melyik szó hiányzik a mondatodból?"

Kosztás: "Még..."

Tanár: "Pontosan. Még nem tudod megtenni. De gondolj csak bele: Mit sikerült már megtenned az első órán tett próbálkozáshoz képest?"

Kostas: "Nos... most két-három gurítást tudok csinálni, mielőtt elveszítem a labdát. Először azonnal elvesztettem."

Tanár: "Tehát már előrehaladott. Mi lehet a következő közeli, elérhető célod most?"

Kostas: „Hogy elérjük azt a sárga bolyát a labda elvesztése nélkül."

Tanár: "Tökéletes. Próbáld ki."

Kostas visszatér a gyakorlathoz, és tovább próbálkozik. Nem sokkal később sikerül teljesítenie az utat. A tanár bátorítja.

Tanár: „Látod? Nem arról volt szó, hogy nem tudod összességében megcsinálni. Csak még mindig tanultál."

A tevékenység után a tanár összegyűjti a gyerekeket egy elmélkedési körbe.

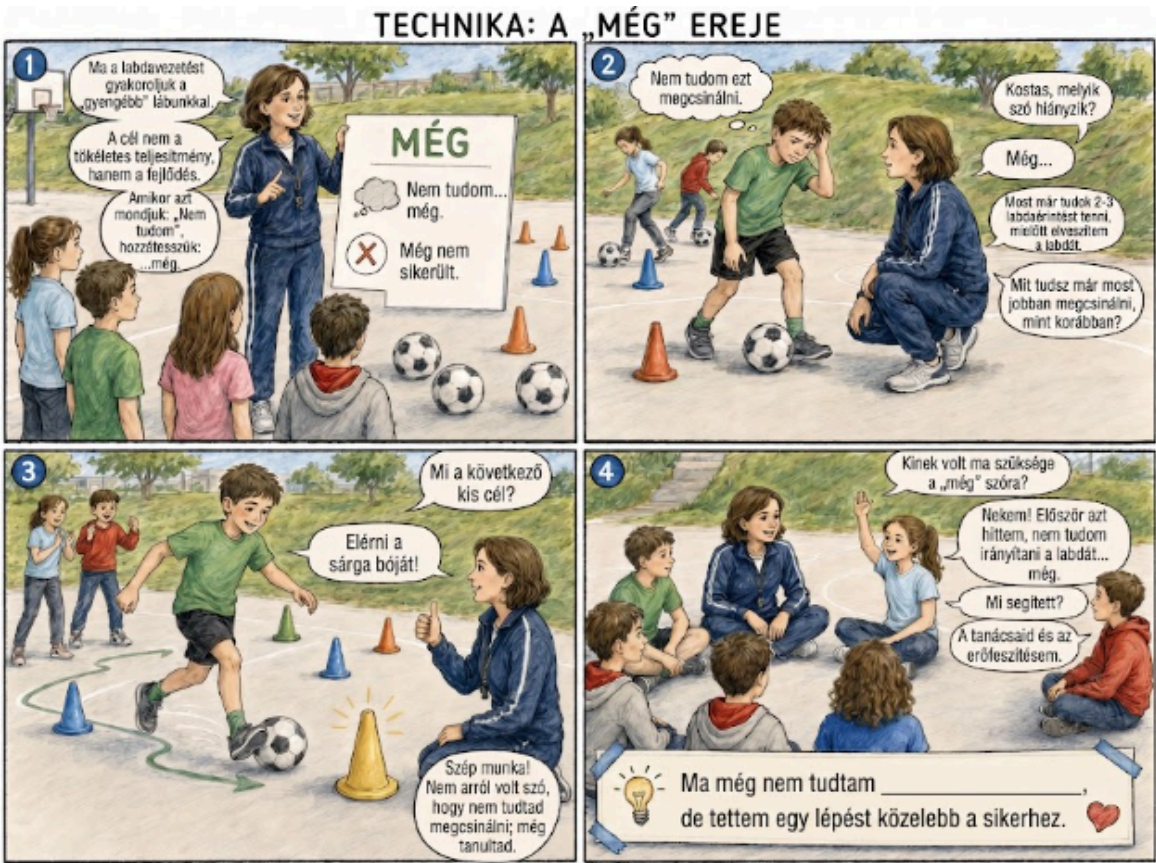
Tanár: „Kinek kellett ma a „még” szót alkalmaznia? (Több gyerek felemeli a kezét).

Maria: "Én! Először azt hittem, hogy a bal lábammal sem tudom irányítani a labdát, feleslegesnek éreztem magam. De aztán újra megpróbáltam."

Tanár: „Most hogyan fogalmaznád meg, Maria?"

Maria: "Nem tudtam irányítani... még."

Tanár: „Mi segített a fejlődésben?"



Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

Maria: „Meghallgattam a tanácsodat, tovább próbálkoztam, és jobban ment.”

Bezárásként a tanár megkéri a gyerekeket, hogy fejezzék be a következő mondatot:

"Ma még nem tudtam _____, de egy lépéssel közelebb kerültem ahhoz, hogy ez megvalósuljon."

Minden gyermek megosztja a saját választát.

Az alkalmazás pedagógiai előnyei

Ez a példa közvetlenül segíti a gyermekeket:

- ✓ megérteni, hogy a képességek erőfeszítéssel, gyakorlással és idővel fejlődnek.
- ✓ fogadja el a nehézségeket és az átmeneti kudarcot a tanulás természetes szakaszaként.
- ✓ tűzzön ki kicsi, elérhető célokat úgy, hogy egy nehéz feladatot egyszerűbb lépésekre bont.
- ✓ A személyes fejlődésre összpontosítson anélkül, hogy osztálytársaival összehasonlítaná magát.

HASZNOS HIBÁK MAPPA

A Hasznos hibák mappa egy reflektív technika, amelynek célja, hogy segítse a tanulókat annak megértésében, hogy a hibák nem akadályok a tanulásban, hanem értékes információforrások a személyes fejlődéshez. A technika arra az előfeltevésre épül, hogy a rezilienciát nem pusztán a vak ismétlés fejleszti, hanem elsősorban a gyermek azon képessége, hogy szünetet tartson, elemezze a történeteket, és új megközelítést tervez.

E technika filozófiája közvetlenül kapcsolódik a reflektív gyakorlathoz és a növekedési gondolkodásmóddhoz, ahol a fejlődés akkor következik be, amikor az egyének a kudarcot a visszacsatolás és az evolúció gazdag forrásaként használják fel (Dweck, 2006).

Alapüzenet: "A hibát nem lehet elrejteni, hanem tanulni kell belőle."

Ennek a technikának nem az a célja, hogy értékelje a kudarcot, vagy hogy hibáztasson, hanem hogy a negatív tapasztalatokat az önszabályozás és a korrekciós cselekvés aktív eszközévé alakítsa.

Gyakorlati alkalmazási példa a testnevelésben

A tanár kispályás focimeccset szervez (4v4), melynek célja a passzpontosság, a csapatmunka és a gyors döntéshozatal mérkőzés körülményei között. A kezdőrúgás előtt a tanár megadja a hangot:

"Ma nem csak a gólokra és a sikeres játékokra fogunk koncentrálni. Megpróbálunk azonosítani egy "hibát, amely segített a tanulásban". A játék végén megbeszéljük, hogy ez a hiba hogyan tehet minket jobb játékosokká."

A játék során Kostas több távoli passzal is próbálkozik. Közülük kettőt könnyen elkapnak az ellenfelek, így csapata elveszíti a labdát, és azonnali védelmi nyomás alá kerül.

Kosztas csüggedtnek tűnik, és magában azt motyogja: "Már megint elrontottam..."

A tanár egy rövid szünetben odalép hozzá, és azt mondja: "Tartsa pontosan ezt a játékot észben. A végén megbeszéljük. Tökéletes anyag a Hasznos hibák mappájához!"

Kostas bólint, és újult összpontosítással folytatja a játékot.

A játék végeztével a gyerekek egy elmélkedési körben ülnek, és kitöltik (akár írásban egy rövid feladatlapon, akár strukturált megbeszélés útján) a Hasznos hibák elmélkedési lapot. Kostas bejegyzése a képen látható.

A tanár befejezi a beszélgetést, és az aktív önszabályozás felé tereli a tanulót:

"Szóval, Kostas, a hibád nem volt elvesztegetett idő. Pontos adatokat szolgáltatott neked a viselkedésed szabályozásához és jobb taktikai döntések meghozatalához a következő meccsen."



Reflexiós Adatlap

Hibáim, Amik Segítettek Nekem

 Diák Neve: Kostas

 Tevékenység: Labdarúgás (4-4 elleni játék)

 A HIBÁK MAPPÁJA, AMELY SEGÍTETT

 Jegyzet és Gondolatok

Reflexiós Kérdés	Kostas Jegyzetei
1. Milyen hibát követtem el?	Két hosszú passzt adtam, amelyek egyenesen az ellenfélhez mentek.
2. Szerintem mi okozta a hibát?	Sietős volt. Erős passzt akartam adni anélkül, hogy megnéztem volna, a csapattársam üresen van-e, vagy fogják.
3. Mit tanultam belőle?	Megtanultam, hogy először fel kell mérnem a területet, és csak utána döntenem, hosszú vagy rövid passzt adjak-e.
4. Mit fogok másképp tenni legközelebb?	Felemelt fejjel passzolok majd. Ha nagy a nyomás, rövidebb és biztonságosabb passzt választok.



A mai hibáim, a holnapi győzelmeim!



		 Co-funded by the European Union
---	--	---

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

Az alkalmazás pedagógiai előnyei

Ez a példa közvetlenül segíti a gyermekeket:

- ✓ kezelje a frusztrációt, hogy megnyugodjon, tisztán gondolkodhasson, és folytathassa a próbálkozást.
- ✓ fogadja el a hibákat a tanulás részeként és a fejlődés lehetőségeként.
- ✓ konkrét tervet fogalmazzon meg a következő próbálkozásra, például: „Kinézek, mielőtt átmegyek.”
- ✓ nagyobb magabiztossággal kezdeményezzen, és próbáljon ki új mozdulatokat anélkül, hogy túlzottan félne a kudarctól.

A MÁSODIK ESÉLY KIHÍVÁS

A Második esély kihívása a kitartást fejlesztő technika, amely segíti a tanulókat abban, hogy kudarc vagy nehézség után is aktívak és bevonódottak maradjanak a tanulási folyamatban. A technika arra az elképzelésre épül, hogy a reziliencia nem akkor mutatkozik meg, amikor minden jól megy, hanem akkor, amikor a gyermek egy sikertelen próbálkozás után tudatosan az újbóli próbálkozást választja.

A technika arra tanítja a gyerekeket, hogy az első kudarc nem az eredmény, hanem az új próbálkozás kiindulópontja.

Alapüzenet: "Nem az a fontos, hogy elbuktam-e az első alkalommal, hanem az, hogy megpróbálom-e újra."

Ha egy gyermek kudarcot vall egy fizikai kihíváson, a tanár nem adja meg azonnal a megoldást, vagy nem szükségszerűen csökkenti a nehézséget. Ehelyett arra biztatják a gyermekeket, hogy:

- felismerni, mi történt.
- gondolja át, mi változhat.
- próbálja újra.

A hangsúly szigorúan az újrapróbálkozás folyamatára van helyezve, nem pedig az eredményre.

Gyakorlati alkalmazási példa a testnevelésben

A tanár büntetőpárbaj tevékenységet szervez. A próbálkozások megkezdése előtt elmagyarázzák az osztálynak:

"Ma nem foglalkozunk azzal, hogy ki szerzi a legtöbb gólt. Az érdekel, hogy mit csinálsz, ha nem sikerül. A mai igazi célunk a második próbálkozás."

A tevékenység során Maria büntetőrúgást végez, de a labda messze a kapu mellett megy el. A diák azonnal lehajtja a fejét, és csalódottan elmegy. A tanár nyugodtan odamegy hozzá.

Tanár: "Maria, mit vettél észre ezen a kísérleten?"

Maria: "Túl sokat rúgtam a labdát oldalról."

Tanár: "Mit tudnál most megváltoztatni, a második próbálkozásra?"

Maria: "Meg kell nézni jobban a helyet, ahová rúgni akarom a labdát, és jobban kell eltalálnom."

Maria visszatér a büntetőpontra második kísérletére. Ezúttal a labda a kapu felé megy, de a kapus blokkolja.

A **tanár** továbbra is támogatja Őt: „Miben fejlődött az első alkalomhoz képest?"

Maria: „Legalább célba ért!"

Néhány próbálkozással később, ugyanazokat a korrekciókat alkalmazva, Maria gólt szerez.

A tevékenység végeztével a tanár körbe gyűjti a gyerekeket.

Tanár: "Kinek sikerült csak a második vagy harmadik próbálkozás után célba találnia?" (Sok gyerek felemeli a kezét).

Tanár: "Mit tanultál azokból a próbálkozásokból, amelyek nem sikerültek jól?"

Diák: "Hogy minden alkalommal ki tudjak javítani valami apróságot."

Tanár: "Tehát, az első kudarc valóban segített abban, hogy végül fejlődj?"

Diákok: "Igen!"

 UNIVERSITY OF THESSALONIKI	 	 Co-funded by the European Union
--	--	---

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

Az alkalmazás pedagógiai előnyei

Ez a példa közvetlenül segíti a gyermeket:

- ✓ probléma vagy kudarc után folytassa a próbálkozást.
- ✓ a frusztrációt egy új, megfontoltabb próbálkozássá változtassa.
- ✓ módosítsa stratégiáját, és ismerje fel a fokozatos fejlődést.
- ✓ értékelje a kitartást és az erőfeszítést, nem csak az eredményt.

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén



TÁRSAS TUDATOSSÁG



Alapkérdés: Hogyan érzékelem a "másikat", és hogyan viselkedjek méltányosan velük szemben?

Alapötlet: A társas tudatosság az egyén azon képességére utal, hogy felismeri, megérti és tiszteletben tartja mások érzelmeit, gondolatait, szükségleteit, tapasztalatait és nézőpontjait, még akkor is, ha azok eltérnek a sajátjuktól (CASEL, 2020). Magában foglalja az empátiát, a sokféleség tiszteletét, a társadalmi egyenlőtlenségek felismerését és annak megértését, hogy a társadalmi dinamika hogyan befolyásolja az egyének részvételét és lehetőségeit egy csoporton belül (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019).

A testnevelés kontextusában a társas tudatosság túlmutat mások pusztá megfigyelésén vagy passzív megértésen. Aktívan kifejeződik a tisztelet, a befogadás és a méltányosság cselekedeteiben.

A diákoknak fel kell ismerniük társaik szükségleteit, képességeit és egyedi jellemzőit, és viselkedésüket úgy kell alakítani, hogy mindenki részvételét megkönnyítse és fokozza.

Ezen a folyamaton keresztül a lecke az egyéni megkülönböztetés és versengés teréből az együttműködés, a kölcsönös elismerés és a társadalmi felelősségvállalás terepe lesz. A társas tudatosság hídként szolgál az önismeret és az interperszonális kapcsolatok között, segítve a gyerekeket, hogy fokozatosan áthelyezzék figyelmüket az „én”-ről „mi”-re, és személyes tapasztalataikról mások megélt tapasztalatainak megértésére.

A DIALECT5 keretében a társas tudatosság két elsődleges részcélon keresztül fejlődik:

- Sztereotípiák dekonstruálása
- Pluralizmus és arányos méltányosság

1. RÉSZCÉL: A SZTEREOTÍPIÁK LEBONTÁSA

Mi ez?

A sztereotípiák dekonstrukciója arra utal, hogy a tanulók képesek felismerni, megkérdőjelezni és fokozatosan leküzdeni azokat a felfogásokat, előítéleteket és általánosításokat, amelyek bizonyos egyének „másik”, „kevésbé alkalmas” vagy „nem a csoporthoz tartozó” kategóriába való besorolásához vezetnek (UNESCO, 2020).

A mássá tétel az a társadalmi folyamat, amelynek során egy egyént vagy csoportot „másikként” kezelnek – vagyis olyanként, aki eltér attól, amit a többség normálisnak vagy elfogadhatónak tart. A testneveléssel összefüggésben a mássá tétel jellemzően akkor fordul elő, amikor a tanulók marginalizálják vagy alulértékelik társaikat az alacsony motoros teljesítmény, nem, etnikai vagy kulturális háttér, súly vagy testtípus miatt (Kirk, 2010).

Hogyan fejlődik a testnevelésben

A mássá tétel és a sztereotípiák dekonstrukciója akkor fejlődik ki, amikor a gyerekeket arra ösztönzik, hogy felismerjék, hogy a másokról alkotott felfogásuk nem mindig a tényleges viselkedésen vagy képességen alapul, hanem gyakran általánosítások, címkék és társadalmi sztereotípiák vezérlik őket.

A testnevelés egyedülállóan termékeny alapot biztosít ennek a tudatosságnak az ápolásához, mivel a társas interakciók folyamatosak, és a befogadás vagy kirekesztés mechanizmusai azonnal láthatóvá válnak a játék során. A gyerekek például megfigyelhetik, hogy bizonyos osztálytársakat szisztematikusan utolsónak választanak ki a csapatba, kevesebb passzt kapnak, vagy motoros teljesítményük, nemük, testtípusuk, nyelvük vagy kulturális háttérük miatt kizárják őket a döntő szerepekből.

E készség fejlesztése akkor kezdődik, amikor a tanulók először megtanulják megfigyelni, hogyan jönnek létre ezek a kizárások a csoporton belül. Ezt követően arra készítetik őket, hogy reflektáljanak a körülöttük lévőkkal szemben megfogalmazott elvárásokra, és őszintén megkérdőjelezzék e megosztottság kiváltó okait. A következő kérdéseket tehetik fel maguknak: "Miért gondolom azt, hogy ez az osztálytárs nem tudja megtenni?", "Valóban lehetőséget kaptak a részvételre?", és "A véleményem azon alapul, amit most láttam, vagy egy korábbi helyzeten?"

Másrészt a sztereotípiák leegyszerűsített és merev hiedelmeket képviselnek egy adott embercsoport jellemzőivel kapcsolatban. Bár kognitív parancsikonként működnek, amely lehetővé teszi az elmének, hogy gyorsan kategorizálja a világot, a gyakorlatban negatívan befolyásolják az elvárásokat, szabotálják a kapcsolatokat, és megfosztják a gyerekeket a részvételi esélyek egyenlőségétől.

E mechanizmusok dekonstrukciója nem egyszerűen a sokféleség passzív elfogadását vagy toleranciáját jelenti. Ez megköveteli az egyén egyediségének aktív felismerését, és annak mély megértését, hogy a tagok közötti különbségek nem jelentenek hiányt vagy hátrányt, hanem azok természetes és értékes elemek, amelyek gazdagítják az egész csapatot.

A tapasztalati tevékenységek, a szerepek állandó váltása, a különböző osztálytársakkal való együttműködés és a tevékenység utáni csoportos beszélgetések révén a gyerekek ráébrednek, hogy kezdeti benyomásaik gyakran eltérnek a valóságtól.

Következésképpen megtanulnak értékelni másokat tényleges viselkedésük, erőfeszítéseik és a csapathoz való hozzájárulásuk alapján, nem pedig előre meghatározott címkék vagy általánosítások alapján.

A tanár döntő szerepet játszik ebben a folyamatban azáltal, hogy olyan feltételeket teremt, amelyekben minden gyermek tartalmas részvételi, önkifejezési, együttműködési és vezetési lehetőségeket élvez. A gondosan felépített tevékenységeken keresztül az oktató segíthet a tanulóknak felismerni a sokszínűséget a tanulás és a csapat kölcsönös gazdagításának forrásaként, nem pedig a kirekesztés vagy megkülönböztetés ürügyeként (UNESCO, 2020; Kirk, 2010).

A mássá tétel és a sztereotípiák lebontása akkor ér véget, ha a gyerekek nem pusztán megállnak saját előítéleteik felismerésénél, hanem kiépítik azt a képességet, hogy aktívan beavatkozzanak a befogadás, a méltányosság és a csoporton belüli tisztelet támogatása érdekében. Ily módon a testnevelés a motoros tanulás pusztá teréből a társas tudatosság, a demokratikus részvétel és a mélységesen tiszteletteljes kapcsolatok ápolásának létfontosságú laboratóriumává válik.

"Megtanulom meglátni a címke mögött álló személyt, és felismerem a potenciált a sztereotípiák előtt."

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

Tanulási eredmények: a tanuló képes lesz:

Alapszint

- Felismerje, hogy az egyének képességeik, érdeklődési körük, tapasztalataik és jellemzőikben különböznek.
- Részvétel különböző osztálytársaival végzett tevékenységekben anélkül, hogy kizárná őket.
- Használjon olyan nyelvezetet és viselkedést, amely tiszteletet tanúsít a csapat minden tagja iránt.
- Vegye észre, ha egy osztálytársa kimarad a játékból, vagy ha nem vesz részt egyformán a tevékenységben.

Középszintű

- A játék és a csapattevékenységek során felmerülő sztereotip felfogások, címkék vagy általánosítások felismerése.
- Magyarazza el, hogy az előítéletek hogyan befolyásolhatják negatívan az osztálytársak kiválasztását, együttműködését és általános részvételét.
- Megmutatja, hogy hajlandó együttműködni olyan gyerekekkel, akiknek képességei, tapasztalatai vagy jellemzői különböznek a sajátjától.
- Ismerje meg mások potenciálját és hozzájárulását, túllépve az első benyomásokon, címkéken vagy sztereotip nézeteken.

Haladó szint

- Megtámadja a sztereotip felfogásokat és a tisztességtelen kizárási gyakorlatokat, amikor azok a játék vagy a csapat dinamikája során jelennek meg.
- Aktívan támogatja a kirekesztett, marginalizált vagy kevésbé részt vevő osztálytársak részvételét.
- Járuljon hozzá egy igazságosabb és befogadóbb környezet kialakításához.
- Értékelje a sokszínűséget, mint a tanulás, az együttműködés és a csapat szerepvállalásának forrását, és ennek megfelelően járjon el.

A SZTEREOTÍPIÁK ÉS IDEGENÍTÉS DEKONSTRUKCIÓJÁNAK FEJLESZTÉSI TECHNIKÁI

Az idegensítés és sztereotípiák lebontása fokozatos pedagógiai folyamatként fejlődik, amely arra készíti a tanulókat, hogy felismerjék, megkérdőjelezzék és végső soron felülmúlják a kapcsolataikat érintő előítéleteket. A testnevelési környezetben gyakran a gyakorlatban is megnyilvánulnak a nemre, motoros képességekre, testalkatra vagy kulturális háttérre vonatkozó mélyen rögzült nézetek: tükröződnek a csapattársak spontán kiválasztásában, a vezetői szerepek egyenlőtlen felvállalásában, a teljesítményelvárásokban és a napi interakciós módokban a pályán.

A következő technikákat úgy tervezték, hogy egymást kiegészítve és egymást követően működjenek, lépésről lépésre építve a társas tudatosságot. A kirekesztés megfigyelése segít a gyerekeknek felismerni a játék során kialakuló marginalizálódás és egyenlőtlen részvétel gyakran láthatatlan mechanizmusait. Ezt követően a Sztereotípiák megszakítása arra készíti őket, hogy megkérdőjelezzék a másokról alkotott nézeteiket kísérő automatikus értelmezéseket és önkényes általánosításokat. Végül a Fordított térbeli leképezés egy strukturális és térbeli módszer, amely az összes cselekvést a pálya szélére helyezve újjászervezi, és célja a sportosabb tanulók hagyományos térbeli dominanciájának megdöntése, valamint a gyakorlatban a sztereotípiák és a marginalizált gyermekek idegenítésének dekonstruálása.

Ezen az átfogó úton a diákok elsőként az előítéletek kritikus lebontásáig, és végső soron minden egyén egyediségének tudatos elfogadásáig jutnak el. Így módon a testnevelés megszűnik a készségek egyszerű képzése lenni, és a méltányos együttélés, a kölcsönös tisztelet és a mélyreható társadalmi tanulás biztonságos terévé válik.

A KIREKESZTÉS MEGFIGYELÉSE

A kirekesztés megfigyelése technika célja, hogy azonosítsa, megértse és lebontsa azokat a mechanizmusokat, amelyek révén bizonyos tanulók marginalizálódnak, figyelmen kívül hagynak vagy megbélyegeznek a motoros tevékenységekben való részvételük során. Azon a pedagógiai feltevésen alapul, hogy a kirekesztés nem mindig nyílt elutasításban vagy ellenségeskedésben nyilvánul meg, hanem gyakran finom, mindennapi gyakorlatokon keresztül. Ide tartozik a csapatokba való be nem válogatás, a korlátozott részvétel, a képességek alábecsülése, a sztereotip elvárások vagy az értelmetlen társadalmi interakció hiánya.

A testnevelésben a tanár a tanulókat a megfigyelő szerepével ruházza fel, és először arra kéri őket, hogy rögzítsék a csoporton belüli részvétellel és interakciókkal kapcsolatos adatokat. Megfigyelhetik például, hogy mely osztálytársak vesznek részt a legtöbbben, ki kap kevesebb passzt, kit hagynak ki szisztematikusan az együttműködésből, vagy ki tölt be gyakrabban vezető szerepet. A következő szakaszban ez a megfigyelés kibővíthető annak feltárására, hogy az olyan jellemzők, mint a nem, a motoros képességek, a háttér vagy a fizikai megjelenés hogyan befolyásolhatják a csapaton belüli részvételi és együttműködési lehetőségeket.

 UNIVERSITY OF THESSALONIKI	 	 Co-funded by the European Uni
--	--	---

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

E folyamat során a gyerekek kezdik felismerni, hogy a játék során meghozott döntések nem mindig kizárólag az egyén tényleges képességein alapulnak, hanem gyakran sztereotípiák, előítéletek és már meglévő felfogások is befolyásolják Őket. Ezzel párhuzamosan ráébrednek arra, hogy bizonyos egyéneket hogyan lehet „másként”, kevésbé alkalmasként vagy a csapat számára kevésbé fontosként kezelni – ami az mássá tétel alapvető mechanizmusa.

A folyamat nem korlátozódik pusztá rögzítésre. A tevékenységet pedagógiai reflexió követi, melynek során a gyerekeket arra irányítják, hogy megvizsgálják a társaik közötti egyenlőtlen részvétel okait, és reflektáljanak saját döntéseikre. A csoportnak feltehető példaértékű kérdések a következők:

- Kik vettek részt a legtöbben és miért?*
- Voltak gyerekek, akiknek kevesebb lehetőségük volt részt venni?*
- Milyen szempontok alapján választjuk ki, hogy kinek adjuk át a labdát?*
- Mely jellemzők befolyásolták végső soron döntéseinket?*
- Mit érezhet valaki, ha kevesebben vesz részt, mint a csoport többi tagja?*

Alkalmazási példa a testnevelésben

A tanár két csapatra osztja a gyerekeket, és mindegyik csapaton belül párokat alkotnak. Minden párból egy-egy gyerek vesz részt a focimeccsen, a másik pedig a megfigyelő szerepét tölti be, kezében egy kis kártyával. A megfigyelő nem értékeli partnere technikai teljesítményét, hanem megjegyzi a játék közbeni együttműködési döntéseiket. Minden alkalommal, amikor a játészó gyerek passzol, a megfigyelő rögzíti, hogy kinek adták a labdát. Azt is megjegyezhetik, ha partnerük figyelmen kívül hagyta a kitartóan labdát kérő gyermeket, vagy ha úgy döntöttek, hogy főként ugyanazokkal, konkrét személyekkel működnek együtt.

5–7 perc elteltével a játék leáll, és a tanár hagy egy kis időt a gyerekeknek, hogy partnereikkel együtt tanulmányozzák a felvételi kártyákat. Ezt követően a tanár megbeszélést nyit meg célzott kérdések feltevésével.

- A részt vevő diákoknak:
- Melyik gyerekeknek adtad a legtöbb passzt?*
 - Sok különböző gyerekekkel dolgoztál együtt, vagy többnyire ugyanazokkal?*
 - Mi befolyásolhatta ezeket a választásokat?*
- A megfigyelőknek:
- Voltak osztálytársak, akik többet is részt vehettek volna?*
 - Volt olyan gyerek, aki kérte a labdát, de nem kapta meg?*
 - Hogyan érezheti magát az a gyerek, aki szinte nem kapott passzt a játék során?*

Amint ez a rövid beszélgetés befejeződik, a szerepek azonnal megváltoznak: a megfigyelő gyermek belép a játékba, a játészó gyermek pedig átveszi a felvevőkártyát. Ily módon minden gyermek megtapasztalja az aktív részvételt és az együttműködési minták külső megfigyelését is.

Az alkalmazás pedagógiai előnyei

Ez a példa közvetlenül segíti a gyermeket:

- ✓ azonosítsa a kizárást és az egyenlőtlen részvételt a játék során.
- ✓ felismerni a döntéseiket befolyásoló torzításokat.
- ✓ értse, hogyan érezhetik magukat azok a gyerekek, akik kevésbé vesznek részt.
- ✓ gondolkodjon a méltányosságon és a befogadáson.
- ✓ Vállaljon felelősséget egy igazságosabb és támogatóbb csoport létrehozásáért.

 UNIVERSITY OF THESSALONIKI	 	 Co-funded by the European Union
--	--	---

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

SZTEREOTÍPIA MEGSZAKÍTÁSA

A sztereotípiák megszakítása technika célja, hogy azonosítsa és megkérdőjelezze azokat a sztereotíp felfogásokat, amelyek befolyásolják azt, ahogyan a tanulók másokat észlelnek, értékelnek és kiválasztanak a motoros tevékenységekben. Feltételezi, hogy a sztereotípiák gyakran automatikusan és tudat alatt működnek, és anélkül befolyásolják a döntéseket és a viselkedést, hogy az egyén észrevenné őket. A technika célja egy rövid "kognitív szünet" létrehozása a gondolat és a cselekvés között, lehetővé téve a tanulóknak, hogy kritikusan megvizsgálják döntéseik kritériumait, mielőtt cselekednének. Ily módon az automatikus általánosítások és előítéletek elmélkedés és vita tárgyává alakulnak.

A gyakorlatban a testnevelés sztereotípiái befolyásolják a napi döntéseket, például a kortársak kiválasztását, a szerepek kiosztását vagy mások teljesítményelvárásait. Például a tanulók inkább csak a barátokkal együttműködnek, mindig a legsportosabb osztálytársukat választják, vagy tudat alatt kizárják a különböző nemű, háttérű vagy motorikus képességű gyerekeket. A technika segít a gyerekeknek felismerni, hogy ezek a választások nem mindig semlegesek vagy objektívek, hanem gyakran sztereotíp felfogások és előre meghatározott elvárások befolyásolják őket. A tanár nem arra törekszik, hogy kijavítsa vagy irányítsa a gyerekek döntéseit, hanem inkább segítse őket abban, hogy őszintén megkérdézzék maguktól:

- Milyen szempontok alapján választom ezt?*
- Valódi adatokon vagy általános benyomáson alapul a döntésem?*
- Van olyan gyerek, akit úgy zártam ki, hogy nem is gondoltam rá?*
- Ugyanezt a döntést hoznám, ha nem tudnám, ki a barátom, vagy hogy kit tartanak az osztály „legjobb” játékosának?*

Ezen a folyamaton keresztül kialakul a gondolkodásukat befolyásoló sztereotípiák kritikus tudatosítása, ami tudatosabb és igazságosabb döntésekhez vezet.

Alkalmazási példa a testnevelésben

E tevékenység célja, hogy segítse a tanulókat felismerni és megszakítani az automatikus partnerválasztást, ha az barátságon, nemen, etnikai hovatartozáson, társadalmi elfogadottságon vagy sportteljesítményen alapul, és ezt tudatosabb, igazságosabb és befogadóbb döntéssel helyettesíti.

A tanár az osztályt két egyenlő csoportra osztja (A és B csoport), amelyek egymással szemben állnak. A tanár bejelenti, hogy az A csoportba tartozó gyerekeknek a B csoportból kell választaniuk egy gyermeket, akivel együttműködnek a következő tevékenységben. Mielőtt azonban jelet adna a kiválasztásra, a tanár felemeli a kezét, és megkér mindenkit, hogy álljanak meg néhány másodpercre, mondván: *„Mielőtt kiválasztaná a párját, azt akarom, hogy álljon meg 5 másodpercre, és gondolkodjon el: kit és miért kíván választani?”*

A technika első alkalmazása során a tanár megerősítheti ezt a kognitív szünetet azáltal, hogy megkéri a gyerekeket, hogy gondolkodjanak el konkrét kérdéseken:

- Csak azért választ valakit, mert a barátja?*
 - Rögtön egy konkrét gyerekre gondolt, mert jobbnak tartja az ezután következő tevékenységben?*
 - Vannak olyan gyerekek, akiket kizárt a gondolataiból, mielőtt rájuk gondolt volna?*
 - Mely jellemzők befolyásolják végső soron a választását?*
 - Együttműködne ma egy olyan gyermekkel, akivel általában nem dolgozik?*
- Az 5 másodperces néma szünet után a gyerekek döntenek, és részt vesznek a tevékenységben. Az óra végén egy rövid elmélkedés következik, a tanár pedig kérdéseket tesz fel a gyerekeknek:
- Mire gondolt a szünet alatt?*
 - Módosított valaki eredeti választásán, és miért?*
 - Mely kritériumok befolyásolták leginkább döntéseit?*
 - Voltak olyan gyerekek, akiket általában nem választana, de ma sikeresen dolgoztak?*
 - Mit tanult a döntések meghozatalának módjáról?*

A beszélgetés segít a gyerekeknek felismerni, hogy sok, általuk természetesnek vagy magától értetődőnek tartott döntést mélyen befolyásolnak a sztereotípiák, szokások vagy másokkal kapcsolatos előítéletek.

Az alkalmazás pedagógiai előnyei

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

Ez a példa közvetlenül segíti a gyermekeket:

- ✓ az automatikus sztereotip gondolatok és választások felismerése.
- ✓ az együttműködést befolyásoló torzítások megkérdőjelezése.
- ✓ tartson egy rövid kognitív szünetet, mielőtt döntene.
- ✓ szándékosan válasszon különböző csapattársakat.
- ✓ dekonstruálja a nemhez, motoros képességekhez vagy népszerűséghez kapcsolódó sztereotípiákat.
- ✓ a sokszínűség tiszteletben tartása tetteikkel.

"FORDÍTOTT TÉRBELI LEKÉPEZÉS"

A "Fordított térbeli leképezés" technika egy innovatív, térbeli és strukturális módszer, amelynek célja az idegenítés és a sztereotípiák dekonstruálása a játéktér átszervezésével. A hagyományos csapatjátékokban a tér nem semleges: a domináns és atletikusabb tanulók automatikusan elfoglalják a pálya közepét és a támadástengelyt, míg a megmaradt, nem, testalkata vagy alacsonyabb önbizalom miatt marginalizálódott tanulók a sarkokba, az oldalvonalakba vagy a passzív védekezésbe „száműződnek”. Ez a technika megfordítja ezt a térbeli hierarchiát azáltal, hogy megváltoztatja a mező értékzónáinak architektúráját.

A folyamat a térbeli dominancia radikális dekonstrukcióját eredményezi, mivel a korábban másodlagosnak vagy perifériásnak tekintett területek az egyetlen olyan zónává alakulnak, ahol a játék és a siker generálódik. Ezzel a térbeli eltolódással a sztereotip szerepek megfordulása valósul meg, hiszen a cselekményt általában monopolizáló tanulók kénytelenek elhagyni a központot, és azokban a zónákban keresni az együttműködést, ahol a kevésbé aktív gyerekek jellemzően mozognak. A cél a földrajzi címkék eltüntetése, mivel a csapat felismeri, hogy a sportérték nem statikus, hanem attól függ, hogyan alakítják át a környezetet és a benne rejlő lehetőségeket.

Példa a testnevelésben való alkalmazásra

A tanár megtervez egy csapatjátékot, pl. 5x5 foci. A játék megkezdése előtt színes szalagokkal vagy krétával osztják fel a mezőt három hosszanti sávra: a középső sávra (a tengely) és a két oldalsó sávra (az oldalvonalak).

Ahelyett, hogy hagyná a játékot normálisan fejlődni – ahol a sztereotípia azt diktálja, hogy a labda folyamatosan mozog a középponton ugyanazok a gyerekek – a tanár bevezeti a fordított térbeli leképezést speciális térbeli-időbeli szabályokon keresztül:

Térbeli-időbeli kényszer: A központi sáv "semleges zónává" alakul. Ott tilos passzolni vagy gólt szerezni, és a játékosok csak 3–5 másodpercre léphetnek be gyors tranzitterületként oldalváltáshoz. Ha egy játékos túllépi ezt az időkorlátot, megváltozik a labdabirtoklás.

Rögzített oldalvonalas játékosok: A tanár a rögzített, „kulcsfontosságú” játékosokat a két oldalsávba helyezi, szándékosan olyan tanulókat választva, akik általában mások vagy marginalizálódnak a játékokban. Ezek a diákok nem hagyhatják el a sávjukat, ami az akció állandó és kötelező állomásaivá változtatja őket.

Az akcióváltás: A tényleges játék, a futás, a passz és a pontozás kizárólag és csak a két oldalsávon belül megengedett.

FORDÍTOTT TÉRBELI FELTÉRKÉPEZÉS

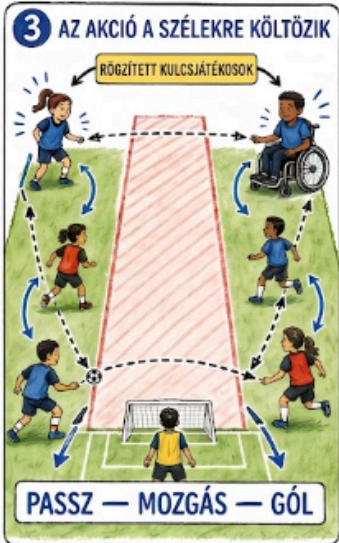
1 HÁROM SÁV KIALAKÍTÁSA



2 KÖZÉPSŐ SÁV = SEMLEGES ZÓNA



3 AZ AKCIÓ A SZÉLEKRE KÖLTÖZIK



4 KÖZÖS REFLEXIÓ



Ki vált láthatóbbá?

Hogyan változott az együttműködés?

Hogyan hozhatjuk a peremterületeket középre?

Változtasd meg a teret – változtasd meg a részvételt.

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

Ez a geometriai és szerkezeti megfordítás megváltoztatja a gyerekek viselkedését anélkül, hogy megváltoztatná magát a sportág szabályait. A domináns tanulók csapdába esnek, ha a középpontban maradnak, és a 3–5 másodperces időnyomás miatt kénytelenek gyorsan a szélek felé haladni. Ott szűk a tér, és az ott már elhelyezett fix tanulók automatikusan közvetlen csapattársaikká és az egyetlen elérhető labdafogadókká válnak. A periféria válik a cselekvés epicentrumává, a szerepek a gyakorlatban felcserélődnek.

A tevékenység végén a tanár körbe gyűjti a gyerekeket pedagógiai elmélkedésre, és kérdéseket tesz fel, amelyek a térélményt társas tudatossággá alakítják:

Hogyan hatott a 3–5 másodperces korlátozás a középén a csapatára, és hogyan kényszerítette arra, hogy a szélek felé haladjon?

Mit vett észre az állandóan mellékvonalakban tartózkodó tanulók szerepében és részvételében?

Hogyan változott a saját mozgásod, és hogyan kényszerültél együttműködni olyan osztálytársaiddal, akiknek más körülmények között esetleg nem passzoltál volna labdát?

Ha az iskolaudvarra vagy a társadalomra gondolunk, mely emberek foglalják el a központot, és kik vannak száműzve a peremre, és hogyan változtathatnánk meg a minket körülvevő teret úgy, hogy mindenki láthatóvá váljon?

Ezzel a folyamattal a tanulók lebontják a központi dominancia sztereotípiáját, és rájönnek, hogy bizonyos gyerekek marginalizálódása nem a képességtelenségükből adódik, hanem inkább abból, ahogyan a számukra biztosított tér előre meg van építve.

Az alkalmazás pedagógiai előnyei

Ez a példa közvetlenül segíti a gyermeket:

- ✓ felismerni, hogy a tér szervezése hogyan befolyásolja a részvételt.
- ✓ gondolja át a választás és együttműködés kialakult mintáit.
- ✓ együttműködni olyan gyerekekkel, akikkel általában nem érintkeznek.
- ✓ erősítse a margón maradó gyermekek részvételét és önbizalmát.
- ✓ módosítsa stratégiáját úgy, hogy minden tagnak jelentős szerepe legyen.



Tippek Tanároknak



1



Technika:
A Kirekesztés Megfigyelése
Figyeld meg, ki vesz részt többet, és ki marad ki.

2



Technika:
Sztereotípiák Megszakítása
Állítsd meg és kérdőjelezd meg a sztereotípiákon alapuló gyors kijelentéseket és ítéleteket.

3



Technika:
Fordított Térbeli Leképezés
Változtasd meg a játékot és a pálya elrendezését.

4



Kösd össze a technikákat
Kombináld a technikákat a játék kulcsfontosságú pillanataival.

5



Tégy fel nyitott kérdéseket:
Ki maradt ki? Miért?
Mit tehetünk?

6



Kerüld a megbélyegzést és a nyilvános kritikát
A gyermekek viselkedésére fókuszálj.

7



Hozz létre vegyes csapatokat, és cseréld gyakran a partnereket.

8



Tarts rövid és következetes megbeszéléseket.
Rövid és tartalmas.



Mindannyian részt veszünk!



Testnevelés • Befogadás • Sokszínűség Tisztelete



 UNIVERSITY OF THESSALONIKI	 	 Co-funded by the European Union
Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén		

2. RÉSZCÉL: PLURALIZMUS ÉS MÉLTÁNYOSSÁG

Mi ez?

A pluralizmus és a méltányosság a gyermekek azon képességére utal, hogy felismerik, tisztelik és felhasználják a sokszínűséget a csoporton belül, miközben biztosítják, hogy minden tag értelmes részvételi és kifejezési lehetőséget kapjon. A társas tudatosság e sajátos dimenziója azon az előfeltevésen alapul, hogy az egyének képességei, tapasztalatai, érdeklődési köre és szükségletei különböznek egymástól, anélkül, hogy ez értékkülönbséget vagy korlátozott jogokat jelentene (Banks, 2016).

Ellenben az abszolút egyenlőség fogalmával, ahol mindenki ott van

a méltányosság felismeri, hogy a különböző egyéneknek különböző lehetőségekre, támogatásra vagy részvételi formákra lehet szükségük ahhoz, hogy érdemben hozzájáruljanak a kollektív tevékenységhez. Ebben az összefüggésben az igazságosság nem egyenlő az egységességgel, hanem annak biztosításával, hogy minden gyermeknek valós lehetősége legyen meghallgatásra és hozzájárulásra (Rawls, 1999).

A pluralizmus és a méltányosság azt a közös feltételezést teszik, hogy a csoportok akkor válnak erősebbé, ha kihasználják tagjaik különböző lehetőségeit, és amikor minden hang befolyásolhatja a kollektív cselekvést.

Hogyan fejlődik a testnevelésben

A testnevelés különösen alkalmas környezet a pluralizmus és a méltányosság fejlesztésére, mivel a gyerekeket naponta együtt kell működni, együtt élni, és különböző szerepeken és részvételi formákon keresztül hozzájárulni. A csapatjátékokon és a motoros tevékenységeken belül természetesen felbukkannak a motoros készségek, az önbizalom, a tapasztalat, a kommunikációs stílus és a gyerekek preferenciái közötti különbségek.

A pluralizmus fejlesztése nem arra törekszik, hogy felszámolja ezeket a különbségeket, hanem segítse a gyerekeket abban, hogy felismerjék őket a csapat természetes és értékes elemeként. A tanulók fokozatosan megtanulják, hogy egy csapat sikere nem kizárólag a legügyesebb tagjain múlik, hanem az összes résztvevő különböző módon történő hozzájárulásán.

Egyidejűleg a méltányosság akkor alakul ki, ha a tanár olyan feltételeket teremt, amelyek biztosítják, hogy minden hang, lehetőség és részvételi forma megnyilvánuljon. A gyakorlatban ez a szerepek rotációjával és a különböző felelősségek kijelölésével, a siker többféle formájának felismerésével, a kooperatív tevékenységek kialakításával, valamint olyan struktúrák felhasználásával valósul meg, amelyek minden gyermek részvételét elősegítik, függetlenül a motoros képességeik szintjétől (Dyson és Casey, 2016; Kirk, 2010).

Ezekkel a tapasztalatokkal a gyerekek tapasztalati úton kezdik megérteni, hogy az egyenlő részvétel nem azt jelenti, hogy mindenki ugyanazt csinálja, hanem azt, hogy mindenki érdemben hozzájárulhat, és a csapat értékes tagjaként ismerhetik el.

"Az igazságosság nem azt jelenti, hogy mindenki ugyanazt csinálja, hanem azt, hogy mindenki értelmesen hozzájárulhat."

Tanulási eredmények: a tanuló képes lesz:

Alapszint	Középszint	Haladó szint
<ul style="list-style-type: none">Felismeri, hogy a különböző gyerekek különböző módon járulhatnak hozzá a csapathoz.Elfogadja, hogy minden gyermeknek joga van egyformán részt venni a tevékenységekben.Megérti, hogy a csapat sikere nem csak a motorosabb vagy sportosabb osztálytársaikon múlik.Megemlíti legalább egy olyan pozitív hozzájárulást egy osztálytársától, amely nem kizárólagosan kapcsolódik a sportteljesítményhez.	<ul style="list-style-type: none">Felismeri, hogy a különböző gyerekek különböző módon járulhatnak hozzá a csapathoz.Elfogadja, hogy minden gyermeknek joga van egyformán részt venni a tevékenységekben.Megérti, hogy a csapat sikere nem csak a motorosabb vagy sportosabb osztálytársaikon múlik.Megemlíti legalább egy olyan pozitív hozzájárulást egy osztálytársától, amely nem kizárólagosan kapcsolódik a sportteljesítményhez.	<ul style="list-style-type: none">Aktívan biztosítja azoknak a gyerekeknek a bevonását, akiknek általában korlátozott szerepük van a játékokban vagy a csapatban.Kiemeli osztálytársai egyedülálló potenciálját, erőfeszítéseit és alternatív hozzájárulásait.Javasol konkrét módosításokat a szabályokhoz, hogy minél több gyermek tudjon értelmesen részt venni a tevékenységben.Hozzájárul egy olyan légkör megteremtéséhez, ahol a különböző

 UNIVERSITY OF THESSALONIKI	 	 Co-funded by the European Uni
---	--	--

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

képességek láthatóvá válnak, és egyformán figyelembe veszik Őket a csapat döntéshozatali folyamataiban.

 UNIVERSITY OF THESSALONIKI	 	 Co-funded by the European Union
--	--	---

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

A PLURALIZMUS ÉS A MÉLTÁNYOSSÁG FEJLESZTÉSÉNEK TECHNIKÁI

A pluralizmus és a méltányosság a társas tudatosság alapvető dimenziói, mivel segítik a gyerekeket felismerni, hogy az egyének képességeik, tapasztalataik, érdeklődési körük és részvételi módjaik tekintetében különböznek egymástól anélkül, hogy ezek a különbségek csökkentenék értéküket vagy a csoport életében való értelmes részvételhez való jogukat (Banks, 2016). A testnevelésben, ahol a motoros teljesítmény gyakran jól látható, fennáll annak a veszélye, hogy bizonyos gyerekeket fontosabbnak vagy hasznosabbnak tartanak, mint másokat a sportos képességeik miatt. A hatékony és demokratikus csoportok azonban nem kizárólag tagjaik motoros készségeire hagyatkoznak, hanem a lehetőségek, tapasztalatok és hozzájárulási formák széles skáláját használják fel (Kirk, 2010; Dyson és Casey, 2016).

A következő technikák célja, hogy segítsék a tanulókat abban, hogy kiszélesítsék a csoporton belüli „részvétel”, „hozzájárulás” és „siker” fogalmát. A láthatatlan lehetőségek köre az értékek azon formáinak felismerésére és kiemelésére összpontosít, amelyek gyakran láthatatlanok maradnak a játékon belül. A sikerhez vezető többféle út kiszélesíti a siker fogalmát, felismerve, hogy a különböző gyerekek a részvétel különböző módjai révén kiemelkedőek. Végül a rotációs képviselő biztosítja, hogy a felelősségvállalás, a megnyilvánulás és a befolyás lehetőségei megoszlanak a csoport minden tagja között, és ne korlátozódjanak ugyanazokra az egyénekre.

A három technika kiegészíti egymást. Kezdetben a gyerekek megtanulják felismerni azt a külön értéket, amelyet az egyes tagok hoznak a csoportba. Ezt követően megértik, hogy a siker sokféleképpen kifejezhető. Végül a gyakorlatban tapasztalják, hogy mindenkinek joga van képviselni, dönteni, és aktívan hozzájárulni a csoport kollektív életéhez. Ily módon a testnevelés a pluralizmus kultúrájának ápolásának területévé válik, ahol a sokszínűséget az erő forrásaként ismerik el, és mindenki részvételét a valóban tisztességes és befogadó közösség előfeltételeként (UNESCO, 2020; Banks, 2016).

LÁTHATATLAN LEHETŐSÉGEK KÖRE

A láthatatlan lehetőségek körének technikája célja, hogy felismerje és kiemelje a képességek és hozzájárulások különböző formáit, amelyek egy csoporton belül léteznek, de gyakran láthatatlanok vagy alulértékelték maradnak. A pluralizmus elvén alapul, amely szerint mindenki rendelkezik olyan egyedi jellemzőkkel, készségekkel és részvételi módokkal, amelyek jelentősen hozzájárulhatnak a csoport működéséhez.

A testnevelésben a tanulók gyakran kizárólag a személy értékét kapcsolják össze a motoros teljesítményükkel, például a sebességgel, az erővel, a kitartással vagy a technikai képességekkel. Egy csoport eredményes működése azonban sok más hozzájárulási formától is függ, mint például az együttműködéstől, a bátorítástól, a felelősségvállalástól, a kitartástól, a kreativitástól, a problémamegoldó képességtől, vagy mások támogatásától.

A technika segít a gyerekeknek felismerni, hogy a csoporton belüli részvétel és érték nem korlátozódik a képesség egy formájára. Ily módon megkérdőjeleződik a hagyományos atlétikai kritériumok dominanciája, és fokozódik a sokszínűség, mint a csoport erőforrásának elismerése.

Alkalmazási példa a testnevelésben

1. fázis: játék (Időtartam: 10–15 perc)

A gyerekek egy 5 az 5 elleni focijátékban vesznek részt.

A játék kezdete előtt a tanár elmagyarázza: *"Ma nem csak azt figyeljük meg, hogy ki szerez gólt, vagy ki adja a legtöbb passzt. Megpróbáljuk azonosítani azokat a módokat, amelyekkel valaki segítheti a csapatát."*

A játék során a tanár megfigyeli és röviden jegyzetel.

2. fázis: A láthatatlan lehetőségek köre (Időtartam: 5 perc)

A játék után a gyerekek kört alkotnak. A tanár megkér minden gyereket, hogy említsenek meg egy osztálytársa pozitív hozzájárulását, amely nem feltétlenül kapcsolódik a pontozáshoz::

"Ki segített egy osztálytársának, amikor küzdött?"

"Ki bátorította a csapatot, amikor vereséget szenvedtek?"

"Ki működött jól mindenkivel?"

"Ki mutatott ki kitartást annak ellenére, hogy hibázott?"

"Ki segített megoldani egy nézeteltérést?"

"Ki gondoskodott arról, hogy mindenki részt vegyen?"

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

Fokozatosan a gyerekek elkezdnek beszámolni olyan megfigyelésekről, mint például:

"Maria folyamatosan pozitívan beszélt osztálytársaihoz."

"George kétszer segített felállni a gyerekeknek a csapatából, amikor elestek."

"Eleni annak ellenére sem hagyta abba a próbálkozást, hogy hibásan passzolt."

"Nikos gondoskodott arról, hogy még azoknak a gyerekeknek is passzolja a labdát, akik általában nem vesznek részt sokat."

3. fázis: A lehetőségek megjelenítése (Időtartam: 3–5 perc)

A tanár egy kartonra vagy táblára rögzíti a gyerekek által említett hozzájárulási formákat, vizuális térképet készítve:

Hozzájárulás a csapathoz:

Együttműködés

Bátorítás

Kitartás

Felelősség

Tisztelet

Kreativitás

Osztálytársak támogatása

Pozitív kommunikáció

Konfliktusfeloldás

Fair play

A rögzítés befejezése után a tanár megkérdezi a csoportot: "Melyik a legfontosabb hozzájárulási forma ezek közül?"

11. FÁZIS: JÁTÉK (10–15 perc)

- 5 az 5 elleni focimeccs.
- Kezdés előtt a tanár ezt mondja:
Ma megfigyeljük, hányféleképpen segíthet valaki a csapatnak, nem csak gólokkal vagy passzokkal.
- A játék során a tanár figyel és jegyzetel.



22. FÁZIS: A REJTETT POTENCIÁLOK KÖRE (5 perc)

- A meccs után a gyerekek körbeülnek. Minden gyermek megosztja egy osztálytársa pozitív hozzájárulását.



Giorgos felsegített két csapattársat, amikor elestek.

Eleni folyamatosan próbálkozott, pedig hibázott.

Maria mindig pozitív volt a csapattársaival.

Nikos olyanoknak passzolt, akik általában nem vonódnak be.

33. FÁZIS: AZ ERŐSSÉGEK MEGJELENÍTÉSE (3–5 perc)

- A tanár felírja az összes hozzájárulást egy poszterre vagy a táblára.
- A tanár megkérdezi: "Ezek közül melyik a legfontosabb?"



Együttműködés

Bátorítás

Kitartás

Felelősség

Tisztelet

Kreativitás

Csapattársak támogatása

Pozitív kommunikáció

Konfliktuskezelés

Sportszerűség

44. FÁZIS: REFLEXIÓ (5 perc)

A tanár nyitott kérdéseket tesz fel:

- Tanultatok valami újat egy osztálytársatokról?
- Milyen hozzájárulásodat ismerték el ma?
- Vannak olyan gyerekek, akiket nem veszünk észre, de sokat segítenek a csapatnak?
- Mi történne, ha az embereket csak a gólok vagy a győzelmek alapján ítélnénk meg?
- Milyen más hozzájárulások léteznek egy csapatban?



A gyerekeknek általában nehezükre esik csak egyet választani, mivel rájönnek, hogy mindegyikre szükség van.

Ezután a tanár a megbeszélést a fő következtetéshez vezeti: "Egy csapatnak sok különböző képességre van szüksége ahhoz, hogy jól működjön. Egyetlen gyerek sem rendelkezik mindezekkel a képességekkel, de minden gyerek rendelkezik valamennyivel."

4. fázis: Elmélkedés (Időtartam: 5 perc)

A technika pedagógiai reflexióval zárul, ahol a tanár nyitott kérdéseket tesz fel, amelyek a fizikai és csoportos élményt társas tudatossággá alakítják:

"Megtudott valami újat egy osztálytársáról?"

"Milyen hozzájárulásodat emelték ki maa?"

"Vannak gyerekek, akiket általában nem veszünk észre, de jelentős mértékben hozzájárulnak a csapathoz?"

"Mi történne, ha csak a gólok vagy a győzelem alapján értékelnénk az embereket?"

"Milyen egyéb hozzájárulási formák léteznek egy csapaton belül?"

Az alkalmazás pedagógiai előnyei

Ez a példa közvetlenül segíti a gyermekeket:

- ✓ felismerje a sokszínűség értékét a sportteljesítményen túl.
- ✓ értékelje a képesség és a hozzájárulás többféle formáját.
- ✓ csökkentse az eredmények és versenyek kizárólagos hangsúlyozását.
- ✓ tekintse a csoportot különböző és egyformán fontos erősségek kombinációjaként.

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

- ✓ értse az arányos méltányosságot a részvétel különböző módjainak felismerésével.

TÖBB ÚT A SIKERHEZ

A sikerhez vezető többszörös út technikája a pluralizmus és a méltányosság fejlesztését célozza annak felismerésével, hogy a siker nem csak egy módon fejeződik ki. Azon a pedagógiai feltevésen alapul, hogy a tanulók eltérő érdeklődési körrel, potenciállal, tapasztalattal és részvételi móddal rendelkeznek. Ezért sem igazságos, sem pedagógiailag nem hatékony mindenkit egyetlen sikerkritérium alapján értékelni.

A testnevelésben a siker gyakran kizárólag az atlétikai teljesítménnyel függ össze: ki fut gyorsabban, ki szerez többet, vagy ki teljesít a legjobban egy képességet. Ez a technika kiszélesíti a siker fogalmát, felismerve, hogy a gyermek a részvétel különböző formáival – például együttműködéssel, kitartással, fejlődéssel, kreativitással, felelősségvállalással vagy mások támogatásával – tud kiemelkedőt nyújtani. Így a csoport megtanulja, hogy nincs egyetlen helyes út ahhoz, hogy valaki sikeresnek érezze magát. Minden gyermek megtapasztalhatja a sikert saját erősségein és saját fejlődési útján. A tanár olyan tevékenységeket tervez, amelyekben a sikernek több kritériuma van, és nem csak a győzelem vagy a technikai teljesítmény. A tevékenység előtt a tanár különböző célokat mutat be a gyerekeknek, mint például:

- A személyes teljesítmény javítása.
- Hatékony együttműködés.
- Osztálytársak támogatása.
- Kitartás a hibák után.
- Részvételi lehetőségek megteremtése mindenki számára.

Ily módon minden gyermeknek több lehetősége van arra, hogy megtapasztalja a sikert, és elismerést kapjon hozzájárulásáért.

Alkalmazási példa a testnevelésben

1. fázis: A sikerhez vezető utak bemutatása (időtartam 3–5 perc)

A tevékenység előtt a tanár összegyűjti a gyerekeket, és bejelenti, hogy a mai focimeccsen a sikert nem csak gólok alapján ítélik meg. Hogy segítsen a gyerekeknek elképzelni céljaikat, a tanár öt különböző utat ír fel a sikerhez egy táblára vagy kartonra. Az útvonalak a képen láthatók.

A tanár elmagyarázza: *"Ma nem csak a legjobb gólszerzőt emeljük ki. Megpróbáljuk felismerni, hogyan lehet valaki sikeres."*

2. fázis: A játék lebonyolítása és megfigyelés (Időtartam 10–15 perc)

Giorgos két gólt szerez (kihasználja motoros fölényét).

Eleni nem szerez gólt, de sokszor passzol, és aktívan segíti a csapat együttműködését.

Nikos számos lövést kihagy, de nem csügged el, és tovább próbálkozik.

Maria folyamatosan minden erőfeszítésben bátorítja osztálytársait.

Dimitrisz szignifikáns javulást mutat a labdakontroll és -fogadás terén az előző leckékhez képest.

3. fázis: Az elmélkedés köre (időtartam 5 perc)

A tevékenység után a gyerekek körbe gyűlnek. A tanár célzott kérdésekkel irányítja a beszélgetést:

"Ki segítette a legtöbbet a csapat együttműködésében?"

"Ki mutatta a legnagyobb kitartást?"

"Ki fejlődött a legtöbbet önmagához képest?"



Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

"Ki támogatta leginkább az osztálytársait?"

"Végül, lehet valaki sikeres anélkül, hogy gólt szerezne?"

4. fázis: Többdimenziós áttekintés

A lecke a siker különböző formáinak egyenlő elismerésével zárul. A tanár kiemeli, hogy minden gyermek hozzájárult ahhoz az úthoz, amelyet választott vagy amelyen kitűnt, anélkül, hogy egyetlen egyedi nyertest hirdetnének ki.

Az alkalmazás pedagógiai előnyei

Ez a példa közvetlenül segíti a gyermekeket:

- ✓ Felismerni, hogy a siker többféleképpen is kifejezhető.
- ✓ elfogadja a sokszínűséget a kollektív érték forrásaként.
- ✓ túllép a teljesítmény és a pontszám kizárólagos hangsúlyozásán.
- ✓ megerősíti önbecsülését értelmes részvételi lehetőségek révén.
- ✓ bővíti megértését arról, hogy mit jelent a siker.
- ✓ megtapasztalja a méltányosságot a képességeikhez és erőfeszítéseikhez igazított célok révén.

FORGÓ ÁBRÁZOLÁS

A Forgó ábrázolás technikája a pluralizmus és a méltányosság fejlesztését célozza a szerepek, felelősségek és vezetői pozíciók csoporton belüli szisztematikus rotációja révén. Feltételezi, hogy a legtöbb csoportban bizonyos gyerekek gyakrabban vállalnak vezetői vagy kiemelkedő szerepet, míg mások tartósan másodlagos szerepkörben maradnak. Ennek eredményeként ugyanazok a hangok gyakrabban hallhatók, ugyanazokat a képességeket gyakrabban ismerik fel, és ugyanazok a személyiségek nagyobb befolyásra tesznek szert.

A technika igyekszik biztosítani, hogy minden gyermeknek lehetősége legyen megtapasztalni a részvétel és a felelősség különböző formáit, függetlenül a motoros képességeiktől, nemétől, népszerűségétől vagy magabiztosságától. Így a reprezentáció nem ugyanazokra az egyénekre összpontosul, hanem szisztematikusan megoszlik a csoport minden tagja között. Ezen a folyamaton keresztül a gyerekek megértik, hogy a vezetés, a döntéshozatal és a képviselet nem kevesek kiváltsága, hanem mindenki joga és lehetősége.

A tanár úgy szervezi meg a tevékenységeket, hogy a jól látható vagy nagy felelősséggel járó szerepek szisztematikusan forogjanak a tanulók között. Ezek a szerepkörök lehetnek csoportvezető, koordinációs menedzser, csoportképviselő, döntéshozó menedzser, ötletbemutató-menedzser, bátorítási menedzser, konfliktusmegoldó menedzser stb. A rotáció alapja nem képesség vagy népszerűség, hanem minden gyermek tudatos részvétele a felelősség különböző formáiban.

Alkalmazási példa a testnevelésben

1. fázis: A szerepek meghatározása és kiosztása

A tevékenység előtt a tanár összegyűjti a gyerekeket, és elmagyarázza az óra filozófiáját: "Ma nem lesz állandó vezetőnk. Minden új játékban vagy a játékszakaszban egy másik gyerek veszi át a csapat képviseletét."

Minden csoportban négy konkrét szerep van meghatározva, amelyek szigorúan 5–7 percenként változnak. A szerepek és felelősségek a képen láthatók.

2. fázis: A játék lebonyolítása szisztematikus forgatással



 UNIVERSITY OF THESSALONIKI	 	 Co-funded by the European Union
--	--	---

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

A játék elkezdődik, és három részre oszlik, a szerepek automatikusan cserélődnek:

- 1. rész: Giannis csapatvezetőként, Maria pedig bátorítási menedzserként kezdi.
- 2. rész: Maria a vezető pozícióba kerül, míg Nikos átveszi a csoport képviselői szerepét.
- 3. rész: Dimitris, aki általában csendesebb és a pálya szélén marad, átveszi a képviselő szerepét, és felelősségteljesen továbbítja csapata javaslatait az osztálynak.

Ily módon minden gyermek – sportteljesítményétől függetlenül – kezdeményező szerepet kap.

3. fázis: A reflexiós kör

A tevékenység után a tanulók körbe gyűlnek, és a tanár célzott kérdéseivel megosztják egymással tapasztalataikat:

"Hogy érezte magát, amikor felelősségteljes szerepet vállalt?"

"Melyik szerep jelentett kihívást a legjobban?"

"Mit tanultál egy osztálytársadtól, aki elvállalta a vezető szerepét?"

"Úgy gondolod, hogy csak a fizikailag legerősebb gyerekek vezethetnek csapatot? Miért?"

4. fázis: Összefoglalás

A tanár a többféleség, többszólamúság fontosságának összefoglalásával zárja az órát. A tanár rámutat, hogy mennyire hatékonyan működött a csapat, mert felhasználta a különböző hangokat, és azt, hogy az egyes gyerekek hogyan kezelték vagy bátorították a forgatás során.

Az alkalmazás pedagógiai előnyei

Ez a példa közvetlenül segíti a gyermekeket:

- ✓ tisztességes lehetőségeik vannak a részvételre, önkifejezésre és befolyásolásra.
- ✓ a vezetés különböző és támogató formáinak felismerése.
- ✓ hallgasson olyan hangokat, amelyek általában kevésbé hallhatók.
- ✓ felelősséget vállalni, és megerősíteni önbizalmukat.
- ✓ megérteni a kollektív döntéshozatal értékét.

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén



Tippek Tanároknak

A tisztességes részvételért, elismerésért és minden gyermek megerősítéséért! 



1

STRATÉGIÁK AZ ELISMERÉSRE ÉS A BEFOGADÁSRA



A Láthatatlan Képességek Köre:
Segíts a gyermekeknek felismerni, hogyan támogatja rejtett módon minden társuk a csapatot.



Többféle Út a Sikerhez:
Értékelj a hozzájárulás különböző módjait: egy passzt, a támogatást, egy sportszerű döntést, az erőfeszítést.



Váltakozó Képviselőt:
Adj esélyt minden gyermeknek szerepek vállalására, arra, hogy beszéljen a csapat nevében, vagy döntéseket hozzon.



Tevékenység Adaptáció:
Igazítsd a játékokat és feladatokat úgy, hogy minden gyermek érdemben, a saját módján vehessen részt.

2

KULTÚRA ÉS ÉRTÉKEK ÉPÍTÉSE



A Tisztesség Jelentése:
A tisztességes részvétel azt jelenti, hogy minden gyermeknek megadjuk a megfelelő lehetőségeket, az igényeik alapján.



Az Elismerés Kibővítése:
Ne csak a gólokat és győzelmeket dicsérd, hanem a támogatást, az együttműködést, a szervezést és a kitartást is.



Kapcsolódás a Cselekvéshez:
Kapcsold ezeket az ötleteket valós játékpillanatokhoz, például szerepekhez, felelősségekhez, az erőfeszítés elismeréséhez és a gyakran kimaradó gyermekek befogadásához.

3

REFLEXIÓ ÉS ÉRTÉKELÉS



Idő a Megbeszélésre:
Szánj néhány percet a tevékenység után arra, hogy közösen elgondolkodjatok.

Reflexiós Kérdések:

-  Ki segítette ma más módon a csapatot?
-  Melyik hozzájárulás nem volt túl látható, de valójában fontos?
-  Ki vállalt ma új szerepet?



4

GYAKORLATI ESZKÖZÖK A TANTEREMHEZ



A Hozzájárulás Megjelenítése:
Készíts egy osztálytáblát (pl. „A Mí Csapatunk Fája”). A gyermekek jegyzeteket fűznek hozzá, hogy elismerjék a kedves és támogató cselekedeteket.



Irányított Reflexió:
Adj néhány másodperces csendet a kérdések feltétele előtt, hogy mindenkinek legyen ideje gondolkodni.



Mutass Példát:
Vedd észre és dicsérd a kicsi, kevésbé nyilvánvaló cselekedeteket. A gyermekek abból tanulnak, ha látják, hogy te is ezt teszed!



Minden gyermeknek van valami egyedi felajánlani valója. Vegyük észre, értékeljük, ünnepeljük! 

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

KAPCSOLATI KÉSZSÉGEK ÉS KOMMUNIKÁCIÓ



Alapkérdés: Hogyan érzékelem a "másikat", és hogyan viselkedjek tisztességesen velük szemben?

Alapötlet: A kapcsolati és kommunikációs készségek a testnevelésben az egyén azon képességét jelentik, hogy pozitív, funkcionális és befogadó kapcsolatokat hozzon létre, tartson fenn és erősítsen a csapaton belül. Ez empátikus meghallgatással, együttműködéssel, kölcsönös tisztelettel és a konfliktusok kreatív átalakításával érhető el (CASEL, 2020). A pályán és játék közben a kommunikáció túlmutat a verbális kifejezésen; felöleli az interakció fizikai, motoros és non-verbális formáit, amelyek az együttműködési cselekvés során alakulnak ki.

A testnevelés keretében a tanulók állandóan olyan helyzetekkel szembesülnek, amelyek tárgyalást, kollektív döntéshozatalt és különböző személyiségek kezelését igénylik. Ezeken a tapasztalati találkozásokon keresztül megtanulják tisztelettel kifejezni gondolataikat és érzelmeiket, aktívan hallgatni, felismerni az alternatív nézőpontokat, és kölcsönösen elfogadható megoldásokat keresni, ha nézeteltérések merülnek fel.

E készségek kiművelése progresszív utat követ: játék közbeni spontán, tapasztalati interakcióval kezdődik, szervezett együttműködéssé fejlődik, áthalad a kapcsolatok és konfliktusok tudatos kezelésén, és a reflexióban éri el csúcspontját. Következésképpen a tanulók mélyen megértik, hogyan élhetnek együtt, és hogyan építhetnek fel egy demokratikus, befogadó csapatot.

A Dialect5 keretrendszeren belül a kapcsolati és kommunikációs készségek pillére két részcélből áll:

- Empátikus hallgatás és konfliktus-átalakítás
- Az összetartozás érzése

1. RÉSZCÉL: EMPATIKUS HALLGATÁS ÉS KONFLIKTUSÁTALAKÍTÁS

<p>Mi ez?</p> <p>Az empatikus meghallgatás és a konfliktusátalakítás a tanulók azon képességére utal, hogy figyelmesen, tisztelettel és elhamarkodott ítéletek nélkül meghallgatják mások gondolatait, érzéseit és szükségleteit. Tartalmazzák a különböző nézőpontok megértésének és a nézeteltérések kezelésének képességét is oly módon, hogy fokozzák az együttműködést, a bizalmat és a csoportkohéziót.</p> <p>A konfliktust nem kiküszöbölendő problémaként kezelik, hanem a társas interakció természetes és elvárt részeként. Ha pedagógiailag közelítjük meg, akkor ez a tanulás, a kölcsönös megértés, a felelősségvállalás és a személyes fejlődés értékes lehetőségévé válik.</p>	<p>A testnevelésben, ahol a környezet folyamatos együttműködést, szabálytárgyalást, szerepmegosztást és kollektív döntéshozatalt követel meg, gyakoriak a feszültségek. E készségek fejlesztése segít a gyerekeknek áttérni az impulzív reakcióról a megértésre, a konfrontációról az együttműködésre és a kényszerről a közös megoldások keresésére.</p>
---	---

Hogyan fejlődik a testnevelésben

Az empatikus meghallgatás és a konfliktusok átalakítása tapasztalati úton fejlődik kooperatív tevékenységeken, csapatjátékokon, valamint szervezett párbeszéd- és reflexiós folyamatokon keresztül. A játék közbeni eltérő nézetek, állítások, félreértések vagy érdekellentétek ideális pedagógiai lehetőségként szolgálnak.

A tanár segítőként tevékenykedik, és arra ösztönzi a gyerekeket, hogy tartsanak szünetet, mielőtt impulzívan reagálnának, aktívan hallgassák meg a másik fél nézőpontját, fejezzék ki tisztelettel saját igényeiket, és közösen alkossanak kölcsönösen elfogadható megoldásokat. Ily módon a konfliktus nem marad a feszültség pillanata, hanem a megértés, a párbeszéd és a csapat újrakapcsolódásának folyamatává alakul át.

E készségek fejlesztése megerősödik, ha a gyerekeket arra kéri, hogy írják le, hogyan érezték magukat konfliktushelyzetben, hogy hallgassanak megszakítás nélkül, átfogalmazzák osztálytársuk szavait, mielőtt válaszolnának, és közösen kell megoldani a problémát. A tevékenység utáni rövid reflektív megbeszélések (beszéddek) szintén különösen fontosak, lehetővé téve a gyerekeknek, hogy átgondolják, mi történt, hogyan reagáltak, és mit tehetnének másként legközelebb.

Ezekon a tapasztalatokon keresztül a tanulók megtanulják, hogy a hatékony kommunikáció nem csak a saját nézőpontjuk kifejezését jelenti, hanem azt is, hogy aktívan meghallgatják, megértik mások szükségleteit, és tisztelettel reagálnak rájuk. Így a testnevelés túlmutat az egyszerű motoros tanulás határain, és egy vibráló térré alakul át, ahol a gyerekek megtanulnak együtt élni, és tisztességesen, empátiával és felelősséggel kezelni a különbségeiket.

Az értelmes kommunikáció nem akkor kezdődik, amikor beszélünk, hanem amikor hajlandóak vagyunk meghallgatni és megérteni a másikat.

Tanulási eredmények: a tanuló képes lesz:		
<p><i>Alapszint</i></p> <ul style="list-style-type: none">Hallgassa meg osztálytársaikat anélkül, hogy megszakítaná.Fel kell ismernie, hogy másoknak más véleménye, igénye vagy tapasztalata lehet.Sértés vagy agresszív viselkedés nélkül fejezze ki nézeteltérésüket.Kérjen segítséget a tanártól, ha nem tudja kezelni a nézeteltérést.	<p><i>Középszint</i></p> <ul style="list-style-type: none">Próbálja megérteni mások érzéseit, szükségleteit és nézőpontját.A válaszadás előtt fogalmazza meg (ismételje saját szavaikkal) az osztálytárs érveit.Aktívan vegyen részt a kölcsönösen elfogadható megoldások keresésében.A kisebb konfliktusokat tisztelettel kezelje, a tanár közvetlen beavatkozása nélkül.	<p><i>Haladó szint</i></p> <ul style="list-style-type: none">Mutasson empátiát a gyakorlatban, még akkor is, ha valakivel nem ért egyet.Cselekedjen közvetítőként, segítsen más gyerekeknek hatékonyan kommunikálni és megoldani a nézeteltéréseiket.A konfliktust alakítsa át az együttműködés, a tanulás és a kapcsolatfejlesztés lehetőségévé.

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

- Aktívan járuljon hozzá a pozitív, biztonságos és támogató légkör fenntartásához a csapaton belül.

AZ EMPATIKUS HALLGATÁS FEJLESZTÉSÉNEK ÉS A KONFLIKTUSOK ÁTALAKÍTÁSÁNAK TECHNIKÁI

Az empatis megallgatás és a konfliktusok átalakítása alapvető készségek a testnevelés órákon belüli pozitív és demokratikus kapcsolatok előmozdításához. Az együttműködés, a szereptárgyalások, a döntéshozatal és a csapatjátékokban való részvétel naponta olyan helyzeteket teremt, ahol a tanulóknak meg kell hallgatniuk, megérteniük és figyelembe kell venniük mások igényeit és szempontjait. Az ezen tevékenységek során felmerülő konfliktusok nem feltétlenül negatív események; inkább a szociális tanulás dinamikus lehetőségeiként szolgálhatnak, feltéve, hogy pedagógiailag hasznosítják őket (Johnson & Johnson, 2009; Coleman et al., 2014).

E készségek fejlesztése nem érhető el egyszerű verbális felszólítással vagy merev magatartási szabályokkal. Ehhez szisztematikus tapasztalati tanulásra van szükség, amely arra készíteti a gyerekeket, hogy aktívan hallgassanak, ismerjék fel a körülöttük élők érzelmeit és szükségleteit, értékeljék a sokféle perspektívát, és közös megoldásokat keressenek, ha nézeteltérések merülnek fel. Ez a folyamat közvetlenül kapcsolódik az empátia, a társas tudatosság és a felelős döntéshozatal fejlődéséhez (CASEL, 2020).

A következő technikák progresszív tanulási sorrendben vannak tárgyalva. Kezdetben a gyerekek megtanulnak mélyen hallgatni és ellenőrizni, hogy megértették-e beszélgetőpartnerüket, mielőtt válaszolnának, a „Beszédtükrözés” (Aktív hallgatás/reflexió) segítségével. Ezt követően a „szerepváltás a konfliktusban” révén arra készítetik őket, hogy mélyebben megértsék mások perspektíváját, indítékait és érzéseit. Végül a „Konfliktus Átalakító Kör” révén a csoport eszközt kap arra, hogy a nézeteltéréseket az együttműködés lehetőségévé, a kölcsönösen elfogadható megoldások keresésére és kapcsolataik hosszú távú erősítésére fordítsa. Ily módon a kommunikáció megszűnik pusztá véleménycsere lenni, és a kölcsönös megértés, tisztelet és kollektív növekedés mélyreható folyamatává alakul át.

BESZÉD TÜKRÖZÉS

A beszéd tükrözés egy aktív és empatis meghallgatási technika, amelyben a tanuló saját szavaival újrafogalmazza az osztálytársától hallottakat, mielőtt válaszolna, nem ért egyet, vagy megoldást javasolna. A cél nem feltétlenül az, hogy egyetértsünk a másik személlyel, hanem annak megmutatása, hogy meghallgatta, és megpróbálta megérteni a perspektívát, az érzelmeket és a kifejezni kívánt igényt.

A testnevelésben, ahol a reakciók gyakran azonnaliak és intenzívek, ez a technika segít a gyerekeknek áttérni az impulzív reakciókról a figyelmes hallgatásra. Következésképpen csökkennek a félreértések, mérséklődnek a feszültségek, és teret teremtenek a nyugodtabb, együttműködőbb kommunikációnak.

A tanár egy egyszerű háromlépéses modellre oktatja a gyerekeket:

- 1. lépés: Hallgassa meg** megszakítás nélkül.
- 2. lépés. Ismétlje meg** a saját szavaimmel, amit megértett.
- 3. lépés: Kérdezze meg, hogy** jól értelmezte-e, mielőtt válaszolna.

Kifejezések gyermekeknek:

"Ha jól értettem, azt mondod..."

"Úgy hallom, hogy azért érzel [érzelmet], mert..."

"Ezt akarod mondani...?"

"Jól értettem, vagy másképp szeretnéd elmagyarázni?"

Alkalmazási példa a testnevelésben

Futballmeccs közben Maria szemmel láthatóan csalódottan megáll, és megszólítja Giannist:

Maria: "Soha nem passzolsz nekem! Mindig figyelmen kívül hagysz engem!"

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

Giannis védekező válaszlépésre készül:

Giannis: "Nem az én hibám; nem voltál jó helyzetben!"

A tanár nyugodtan lép közbe:

Tanár: "Álljunk meg egy pillanatra. Mielőtt válaszolna, Giannis, először próbálja meg használni a beszédtükrözést. Mondja el Mariának, amit hallott, anélkül, hogy megvédené álláspontját."

Giannis eltart egy pillanatig, és azt mondja:

Giannis: "Úgy hallom, úgy érzed, nem adjuk át neked a labdát, és úgy érzed, kimaradsz a játékból."

A tanár Máriához fordul:

Tanár: "Maria, jól értette Giannis?"

Maria: "Igen. Én is szeretnék játszani, de futok, és senki nem néz rám."

Giannis folytatja:

Giannis: "Megértem. Többet szeretnél részt venni, és idegesít, ha nem adjuk át neked a labdát."

A tanár megkérdezi:

Tanár: "Most, hogy ezt meghallották, mi változhat a játékban?"

A csapat a következőket javasolja:

Diák (fiú): "Nem szabad csak ugyanazoknak a gyerekeknek passzolni a labdát."

Diák (lány): "Mondanunk kell, ha üresen vagyunk, hogy a többiek meglássanak minket."

Giannis: "Igazad van. Igyekszem, hogy ne ugyanazoknak a gyerekeknek passzoljak."

A játék az együttműködésre összpontosítva folytatódik.

Az alkalmazás pedagógiai előnyei

Ez a példa közvetlenül segíti a gyermeket:

- ✓ aktívan és figyelmesen hallgasson, mielőtt válaszolna.
- ✓ megérteni egy másik személy nézőpontját, érzelmeit és szükségleteit.
- ✓ kerülje az elhamarkodott következtetéseket és a félreértéseket.
- ✓ tisztelje a különböző nézeteket és tapasztalatokat.
- ✓ enyhítse a feszültséget párbeszéddel.
- ✓ keressen kölcsönösen elfogadható megoldásokat a nézeteltérésekre.



		 Co-funded by the European Union
Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén		

SZEREPVÁLTÁS KONFLIKTUSBAN

A Szerepváltás a konfliktusban technika egy élménypedagógiai módszer, amelyben a gyerekeket arra kéri, hogy átmenetileg egy nézeteltérésben vagy konfliktusban érintett másik személy helyébe lépjenek. Ahelyett, hogy kizárólag saját nézőpontjukat védenék, megpróbálják megérteni, hogy a másik személy hogyan érzékeli a helyzetet, mit gondolhat, mit érezhet, és milyen szükségleteket próbál kifejezni.

A testnevelésben, ahol gyakran konfliktusok keletkeznek versengés, szabályok miatti nézeteltérések, félreértések vagy egyenlőtlen részvételi lehetőségek miatt, ez a technika segíti a gyermekek empátiájának, szociális megértésének és kommunikációs készségeinek fejlesztését. Továbbá segít felismerni, hogy minden konfliktust többféle szemszögből is meg lehet nézni, és hogy sok reakció mögött olyan érzelmek húzódnak meg, mint a frusztráció, a harag, a szorongás vagy az igazságtalanság érzése.

E technika alkalmazása öt fő szakaszból áll:

Konfliktus-azonosítás: A tanár a tevékenység során fellépő nézeteltérést vagy feszültséget észlel.

A helyzet leírása: Minden gyermek a saját szemszögéből írja le a történeteket, megszakítások, címkézés és hibáztatás nélkül.

Szerepcsere: A gyerekeket megkérjük, hogy úgy beszéljenek, mintha ők lennének a másik személy a konfliktusban, és írják le, mit érezhetett vagy gondolhatott az illető.

Reflexió: A tanár a következő kérdések segítségével segíti elő a rövid megbeszélést:

"Milyen érzés volt a másik helyébe lépni?"

"Mit értett meg most, amire korábban nem gondolt?"

"Mit csinálhatna legközelebb másképp?"

Konfliktus átalakítása: A gyerekek közösen keresik a módját, hogy tisztelettel, együttműködéssel és jobb kommunikációval folytathassák a tevékenységet.

Alkalmazási példa a testnevelésben

Futballmeccs közben egy diák lövést kísérel meg. A labda elpattan egy védekező játékosról, a támadó pedig ezt kiáltja:

Támadó: "Ez kéz volt! Büntetésnek kellene lennie!"

Védő: "Nem csináltam semmit! A karom a testemhez tapadt!"

A feszültség nő, és a játék átmenetileg leáll. A tanár közbelép, és javasolja a szerepcsere technika alkalmazását.

2. szakasz: A helyzet leírása

Támadó: "Azt hiszem, a labda eltalálta a kezét, és ezért változtatott irányt."

Védő: "Úgy gondolom, hogy nem kéz volt, mert a karjaim közel voltak a testemhez."

3. szakasz: Szerepcsere

Támadó (úgy beszél, mintha ők lennének a védők): "Megpróbáltam blokkolni a labdát, és úgy gondolom, hogy nem tettem semmit a szabályok ellen."

Védő (úgy beszél, mintha ők lennének a támadók): "Nekem úgy tűnt, mintha a labda egy kezet talált volna el, és csalódott voltam, mert elszalasztottam egy jó góllehetőséget."

4. szakasz: Reflexió

A tanár megkérdezi: "Mit éreztél, amikor a másik szemszögéből próbáltad látni a darabot? Rájöttél valamire, amire korábban nem gondoltál?"

Támadó: "Most már értem, miért hitted, hogy ez nem labda."

Védő: "És értem, miért tűnt úgy, mint egy kezezés."

5. szakasz: A konfliktus átalakítása

A tanár megkéri a gyerekeket, hogy találjanak módot a játék folytatására.

	 	 Co-funded by the European Uni
---	--	---

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

Támadó: *"Rendben, játsszunk tovább."*

Védő: *"És ha valami hasonló megismétlődik, beszéljük meg nyugodtabban."*

A tevékenység feszültség nélkül és a gyerekek közötti nagyobb kölcsönös megértéssel folytatódik.

Az alkalmazás pedagógiai előnyei

Ez a példa közvetlenül segíti a gyermekeket:

- ✓ megérteni, hogy egy helyzet különböző nézőpontokból is értelmezhető.
- ✓ pontosan fogalmazza meg egy másik személy nézőpontját.
- ✓ kontrollálja az impulzív és agresszív reakciókat.
- ✓ beleérező párbeszédet folytatni.
- ✓ használja a konfliktust tanulási lehetőségként.
- ✓ erősítse a demokratikus együttélést és a méltányosságot a csoporton belül.

KONFLIKTUS-ÁTALAKÍTÓ KÖR

A Konfliktus Átalakító Kör egy kollaboratív párbeszédtechnika, amely segít a gyerekeknek a konfliktusokat nem úgy kezelni, mint a nyerő-vesztes helyzeteket, hanem a megértés, az együttműködés és a csoporton belüli kapcsolatok javításának lehetőségét. A technika azon az elven alapul, hogy a konfliktus minden társadalmi interakció természetes része, és tanulási forrásként szolgálhat, amikor a gyerekek megtanulják felismerni az összes érintett szükségleteit, és közösen keresik a megoldásokat (Coleman et al., 2014).

A testnevelésben, ahol az együttműködés, a versengés, a szabályok és a csoportos döntések a napi rutin részét képezik, a konfliktusok elkerülhetetlenek. Ennek a technikának nem az a célja, hogy kiküszöbölje a nézeteltéréseket, hanem az, hogy segítse a gyerekeket abban, hogy azokat úgy kezeljék, hogy fokozzák a csapatkohéziót és mindenki részvételét.

A technika négy alapvető szakaszból áll:

- 1. szakasz. A konfliktus leállítása:** A pedagógus átmenetileg megszakítja a tevékenységet, és felszólítja a gyerekeket, hogy lépjenek el a pillanatnyi feszültségtől.
- 2. szakasz. Minden oldal meghallgatása:** Minden gyermek leírja, mi történt, és hogyan érezte magát.
- 3. szakasz. Közös szükségletek keresése:** A pedagógus segít a gyerekeknek felismerni, mire van szüksége mindkét félnek a méltányosság érzéséhez (pl. hogy meghallgassák, esélyegyenlőségben részesüljenek, a játékot folytatni, a tiszteletet megtapasztalni).
- 4. szakasz. A megoldás közös kialakítása:** A gyerekek javaslatot tesznek a tevékenység folytatására, mindenki igényeit figyelembe véve.

Alkalmazási példa a testnevelésben

Futballmeccs közben két gyerek nem ért egyet abban, hogy a labda a pályán kívülre ment-e.

Fanis: *"A labda kiment! Mi jövünk!"*

Elpida: *"Nem, nem! Játsszunk tovább!"*

A nézeteltérés továbbterjed, és a csapatok elkezdenek állást foglalni. A tanár körbe hívja a gyerekeket (1. szakasz: A konfliktus megállítása).

2. szakasz: Minden oldal meghallgatása

Fanis: *"Frusztrált lettem, mert egyértelműnek tűnt számomra, hogy a labda kiment."*

Elpida: *"Én nem így láttam, és azt hittem, bent van."*

3. szakasz: Közös szükségletek keresése

A pedagógus megkérdezi: *"Mire van szüksége mindkét félnek ahhoz, hogy úgy érezze, igazságos bánásmódban részesülnek?"*.

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

A gyerekek ezt válaszolják:

"Hogy mindenki véleményét meghallgassák."

"Ne kiabáljunk egymással."

"A játék folytatásához."

4. szakasz: A megoldás közös alakítása (és az újracsatlakozás)

A csoport megvitatja és javaslatokat tesz:

- Hasonló helyzetben, két semleges játékos véleményét kell kikérni.
- Ha nem születik megállapodás, kölcsönös elfogadásként leejtett labdából kell folytatni.
- A játéknak személyes támadások nélkül kell folytatódnia.

A játék újrakezdése előtt a pedagógus megkéri a fő játékosokat, hogy erősítsék meg a megállapodást:

Fanis: "Rendben, folytassuk így."

Elpida: "Elfogadom."

A játék nyugodt légkörben kezdődik újra.

Az alkalmazás pedagógiai előnyei

Ez a példa közvetlenül segíti a gyermekeket:

- ✓ olyan megoldásokat keresni, amelyek minden érintettet figyelembe vesznek.
- ✓ részvétel a méltányos párbeszédben és a kollektív döntéshozatalban.
- ✓ túllépni a győztes-vesztes gondolkodásmódon.
- ✓ felelősséget vállalni a fair play fenntartásáért.
- ✓ a konfliktusokat a csoportkohézió erősítésének lehetőségévé alakítja át.

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

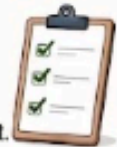


TIPPEK TANÁROKNAK

Erősítjük a párbeszédet – Kezeljük a nézeteltéréseket – Együttműködő csapatokat építünk! 

1 MEGLŐZÉS ÉS FELKÉSZÜLÉS

- Építs ki pozitív légkört:**
Dolgozzatok a párbeszédre a tisztelet és az együttműködés minden órában.
- Kezd az alapokkal:**
Tanítsd meg és gyakorold a technikákat nyugodt pillanatokban, mielőtt nehéz helyzetekben használnátok őket.
- Légy példakép:**
Hallgasd meg őket, beszélj nyugodtan, ismerd el az érzéseket, és mutasd meg, hogy minden nézeteltérés megoldható párbeszédrel.



2 FÓKUSZ ÉS TECHNIKA VÁLASZTÁSA

- Használd a beszéltükrozt:**
Amikor két diák kiabál, és nem hallgatják meg egymást.
- Alkalmazd a szerepcserét konfliktusban:**
Amikor nehézséget okoz a másik szempontjának megértése.
- Használd a konfliktuskezelő kört:**
Amikor a konfliktus több embert érint, és kihat az egész csapatra.
- Kapcsolódj valós játékhelyzetekhez:**
Használd valós helyzeteket: nézeteltérések szabálytalanságoknál, passzokból való kihagyás, bántó megjegyzések, szerepek vagy szabályok.



3 A FOLYAMAT IRÁNYÍTÁSA

- Adj időt és teret:**
Engedd meg, hogy minden gyermek befejezze a gondolatát félbeszakítás nélkül.
- Változtasd meg a nyelvhasználatot:**
Ösztönözd az 'Úgy érzem...' és 'Szükségem van...' kifejezéseket a mások hibáztatása helyett.
- Lépj túl az 'Igazam van vs. Tévedsz' szemléleten:**
A cél nem az, hogy megtaláljuk, ki a hibás, hanem az, hogy a csapat hogyan tud tisztelettel továbblépni.
- Ne erőltess a megegyezést:**
A különböző vélemények beleférnek. Ami számít, az egymás megértése, és a megegyezés abban, hogyan folytassátok.



KULCSFONTOSÁGÚ KÉRDÉSEK TANÁROKNAK

- Pontosán mit hallottál, mit mondott az osztálytársad?
- Szerinted hogyan érezték abban a pillanatban?
- Mire van szükséged most ahhoz, hogy folytatni tudd?
- Milyen megoldást gondolsz, ami mindkettőtöknek segítene?





Párbeszédrel, empátiával és együttműködéssel olyan csapatokat építünk, ahová mindenki tartozik, és támogatjuk egymást!



2. RÉSZCÉL: ÖSSZETARTOZÁS ÉRZÉSE

Mi ez?

Az összetartozás érzése az egyén azon tapasztalatára utal, hogy egy csoport elfogadott, elismert és megbecsült tagja. A gyermek úgy érzi, hogy látják, hallják, tisztelik, és hogy részvétele értékes, függetlenül motoros készségeitől, nemétől, háttérétől, megjelenésétől vagy bármely más jellemzőtől (Allen et al., 2021).

Hogyan fejlődik a testnevelésben

Az összetartozás érzése az együttműködés, az egymásrautaltság, a kölcsönös támogatás és a közös siker élményein keresztül fejlődik ki. A testnevelés számos lehetőséget kínál e dimenzió ápolására, mivel a tanulók folyamatosan részt vesznek csoportos tevékenységekben, kollektív kihívásokban és kooperatív játékokban.

A testnevelés kontextusában az összetartozás érzése nem korlátozódik csupán a csoporton belüli fizikai jelenlétre. Elsősorban arra vonatkozik, hogy a gyermek értelmesen vesz-e részt a cselekvésben, egyenrangúnak ismerik-e el társai, és úgy érzi-e, hogy személyes hozzájárulása fontos a közös erőfeszítéshez.

Amikor a gyerekek úgy érzik, hogy magukhoz tartoznak, aktívabban vesznek részt, kezdeményeznek, könnyebben működnek együtt, és pozitívabb hozzáállást alakítanak ki a tanuláshoz és az élethosszig tartó fizikai tevékenységhez (Osterman, 2000; Allen et al., 2021).

Megfordítva, az összetartozás érzése gyengül, ha bizonyos gyerekek szisztematikusan a pálya szélén maradnak, vagy utolsónak választják őket a csapatba, játék közben szándékosan figyelmen kívül hagyják őket (pl. nem kapnak passzokat), és nincs értelmes szerepük a cselekményben, így jelenlétük inkább formális, semmint befogadó.

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

Az összetartozás érzése megerősödik, ha minden gyermeknek értelmes és egyenlő esélyei vannak a részvételre, minden tag erőfeszítéseit és sikereit egyformán ismerik el, a csoport a kölcsönös tisztelet és támogatás szabályai szerint működik, a tanulók sokféle szerepet és felelősséget vállalnak a csapaton belül, a sokszínűséget a csoport gazdagításának forrásaként kezelik, nem pedig a kizárás kritériumaként.

Az összetartozás érzésének kialakításához ezért olyan befogadó tanulási környezet kialakítására van szükség, ahol minden gyermek megtapasztalja, hogy jelenléte, erőfeszítése és hozzájárulása értékes. Ily módon a testnevelés egy biztonságos térré alakul, ahol a tanulók nemcsak mozgást tanulnak meg, hanem helyet, hangot és értéket is szereznek a csoporton belül.

"A csapat akkor válik igazán erőssé, ha minden egyes tagja úgy érzi, hogy hozzátartozik, és hogy jelenléte értékes."

Tanulási eredmények: a tanuló képes lesz:

Alapszint	Középszint	Haladó szint
<ul style="list-style-type: none">Szívesen vegyen részt a csoportos tevékenységekben.Együttműködjön különböző társaikkal anélkül, hogy kényelmetlenséget vagy elutasítást mutatna.Ismerje fel, hogy a csapat tagja.Elfogadja, hogy minden gyermeknek joga van részt venni a játékban.	<ul style="list-style-type: none">A pálya szélén maradó vagy kevésbé részt vevő gyermekek részvételének ösztönzése.Ismerje fel a csapat különböző tagjainak hozzájárulását a közös erőfeszítéshez.Hozzájáruljon a pozitív, biztonságos és támogató légkör megteremtéséhez.Tisztelettel működjön együtt mindenkivel, motoros készségeitől, tapasztalataitól vagy egyéni jellemzőitől függetlenül.	<ul style="list-style-type: none">Tegyen kezdeményezéseket, hogy bevonja azokat a gyermekeket, akiket kirekesztettek, vagy nem vesznek részt érdemben.Tisztelettel avatkozzon be, ha kirekesztő vagy marginalizálódó viselkedést figyel meg.Aktívan járuljon hozzá egy olyan csapat létrehozásához, ahol minden gyermek érzi, hogy megvan a helye, a hangja és értéke.Támogató csapattagként működik, következetesen erősítve minden gyermek részvételét, együttműködését és az összetartozás érzését.

A HOVATARTOZÁS ÉRZÉSÉNEK FEJLESZTÉSÉNEK TECHNIKÁI

Az összetartozás érzése nem fejlődik ki automatikusan, ha a gyerekek egy térben együtt élnek, vagy csupán egy csoportban vesznek részt. Ehelyett fokozatosan épül fel az elfogadás, az elismerés, az együttműködés és az értelmes részvétel tapasztalatai révén. A testnevelésben, ahol a tanulók folyamatosan interakcióba lépnek csapatjátékok, közös kihívások és kollektív cselekvések révén, jelentős lehetőségek nyílnak meg a kapcsolati és kommunikációs készségek ezen dimenziójának fejlesztésére.

A gyerekekben akkor alakul ki az összetartozás érzése, amikor úgy érzik, hogy szerves részei a csapatnak, amikor mások elismerik és értékelik hozzájárulásukat, és ha jelenlétük értéket jelent a közös erőfeszítésben. Olyan légkör kialakítása, amelyben minden gyermek elfogadottnak, láthatónak és fontosnak érzi magát, alapvető előfeltétele a tanulási folyamatban való részvételnek, együttműködésnek és pozitív elköteleződésnek (Osterman, 2000; Allen et al., 2021).

A következő technikák az összetartozás három egymást kiegészítő dimenzióját célozzák meg. Az első a közös identitás kialakítása és a „mi” érzésének kialakítása. A második arra a felismerésre összpontosít, hogy minden egyes tag nélkülözhetetlen a csapat közös céljainak eléréséhez. A harmadik kiemeli, hogy a siker mindenki hozzájárulásának az eredménye, és nem kizárólag a fizikailag legügyesebb vagy legaktívabb gyerekéké.

Ezen tapasztalatok révén a tanulóknban fokozatosan kialakul az a meggyőződés, hogy egy olyan közösséghez tartoznak, ahol elfogadják őket, egyenlő feltételekkel vesznek részt, és érdemben járulnak hozzá a csapat kollektív életéhez.

KOLLEKTÍV IDENTITÁS

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

A Kollektív identitás technika célja, hogy fokozza az összetartozás érzését azáltal, hogy közös „mi” érzést kelt. Ez azon az előfeltevésen alapul, hogy a gyerekek nagyobb kapcsolatot, elfogadást és elkötelezettséget éreznek, amikor egy csoport tagjainak tekintik magukat, közös jellemzőkkel, tapasztalatokkal, célokkal és azonosságtudattal.

A testnevelésben a csapat nem csupán funkcionális elrendezés a játékhoz; az együttműködés és a kölcsönös támogatás kis közösségévé alakulhat át. A technika elméleti alátámasztását a Társadalmi Identitáselméletből meríti, amely szerint az egyén énképének jelentős része azokon a társadalmi csoportokon keresztül alakul ki, amelyekhez tartozik.

A pedagógus olyan tevékenységeket szervez, amelyeken keresztül a gyerekek közösen alakítják csapatuk identitásának elemeit, például:

- Csapatnév kiválasztása.
- Szimbólum vagy jellegzetes gesztus létrehozása.
- Közös csapat mottó/ének megfogalmazása.
- Rövid csapatrituálé kialakítása a meccs előtt vagy után.
- Közös értékek vagy együttműködési szabályok meghatározása.

Alkalmazási példa a testnevelésben

Egy focimeccs kezdete előtt minden csapatnak meg kell alakítania saját kollektív identitását. A gyerekek együtt dolgoznak, és közösen döntenek:

Csapatnév: „A Mennydörgők”

Szimbolikus gesztus: Villámcsapást szimuláló gyors kézmozdulat.

Mottó: „Mindenki játszik – együtt nyerünk!”

Újracsatlakozási rituálé: Egy gól, egy hiba vagy egy nehéz pillanat után a csapattagok néhány másodpercre összegyűlnek egy kis körben, végrehajtják gesztusukat, és elkiáltják mottójukat.

A kollektív identitás kialakításában való részvétel különböző formákban ölthet. A pedagógus hangsúlyozza, hogy minden gyerek a saját

stílusához illő módon hozzájárulhat az identitásépítéshez. Például az egyik gyerek javasolhatja a csapat nevét, egy másik megtervezheti a szimbólumot, a harmadik megfogalmazhatja a mottót, valaki másnak lehet feladata, hogy emlékeztesse a csapatot a rituáléra, és egy introvertáltabb vagy félénkebb gyermek elsősorban jelenlétével, megfigyelésével vagy a csapat döntéseinek csendes támogatásával tud aktívan részt venni.

A játék úgy kezdődik, hogy a csapat tagjai körben állnak, szimbolikus gesztusukat végrehajtják, és mottójukat kiabálják.

A játék során a csapat gólt kap, és két gyerek egymást kezdi hibáztatni egy védekezési hibáért. A pedagógus kerüli a beavatkozást, hogy azonnali megoldást nyújtson; ehelyett nyugodtan emlékeztetik a gyerekeket: "Villámok, emlékezzetek csapatotok újracsatlakozási rituáléjára."

A gyerekek gyorsan körbe gyűlnek, végrehajtják szimbolikus gesztusukat, és felkiáltják: "Mindenki játszik – együtt nyerünk!" Ezt követően nyugodtabban, koncentráltabban és lényegesen nagyobb hajlandósággal térnek vissza a játékhoz.

Az alkalmazás pedagógiai előnyei

Ez a példa közvetlenül segíti a gyermekeket abban, hogy:

- ✓ a „mi” érzésének kialakítása és a közös erőfeszítés.
- ✓ A hibákat és a vereségeket kollektív kihívásként közelítse meg.
- ✓ Kölcsönös támogatás és szolidaritás kötelékeinek kiépítése.



		 Co-funded by the European Union
---	--	---

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

- ✓ minden tagot a csoport értékes részének ismeri el.
- ✓ segít megelőzni a kirekesztést és a marginalizálódást.

Figyelem: Az összetartozás érzése soha nem alakul ki a közös rituálékban való kényszerű részvétel révén. A pedagógusnak többféle, alternatív részvételi módot kell biztosítania, hogy minden gyermek személyisége, szükségletei, komfortszintje alapján tudjon hozzájárulni. A részvételnek a választás szabadságából és a pszichológiai biztonság érzéséből kell fakadnia, nem pedig az extrovertált egységességre való nyomásból.

KOLLEKTÍV CÉL FELELŐSSÉGVÁLLALÁSA

A Közös célért való felelősségvállalás technika egy kooperatív pedagógiai gyakorlat, amelynek célja az összetartozás érzésének kialakítása azáltal, hogy elősegíti annak felismerését, hogy a csapat minden tagja nélkülözhetetlen a közös cél eléréséhez. A pozitív egymásrautaltság elvén alapul, amely szerint egy csapat csak akkor lehet sikeres, ha minden tagja részt vesz és aktívan hozzájárul a kollektív erőfeszítéshez (Johnson & Johnson, 2009).

Ennél a technikánál a tevékenység célja úgy van felépítve, hogy azt egyetlen gyermek ne tudja megvalósítani, hanem az egész csapat részvételét és együttműködését igényli. Ily módon csökken az individualizmus, korlátozódik az alacsonyabb motoros önbizalommal rendelkező tanulók marginalizálódása, és megerősödik az a felfogás, hogy minden tagnak lényeges és szükséges szerepe van a csapat működésében.

Ez a megközelítés gyökeresen eltér a hagyományos versenyszerű játékformáktól, ahol kizárólag a nyeresre, az egyéni teljesítményre vagy a legmotorikusabb tanulókra helyezik a hangsúlyt. Ezzel szemben a siker itt kollektív erőfeszítést, koordinációt, kölcsönös támogatást és megosztott felelősséget feltételez (Dyson, Griffin és Hastie, 2004).

A megvalósítás kulcsfontosságú szakaszai a következők:

1. lépés: Közös cél megfogalmazása.

A tanár bevezet egy csapatcél, amelyhez kollektív részvétel szükséges, például:

- tíz egymást követő passzt labdavesztés nélkül teljesíteni,
- minden diák részt vesz egy támadójátékban,
- az egész csapat szinkronizált mozgatása,
- Egy csoportos feladat teljesítése anélkül, hogy bárki lemaradna.

2. lépés: Szerepek elosztása és együttműködés.

A gyerekek megszervezik magukat, és döntenek stratégiájukról:

- hogyan mozognak,
- hogyan kommunikálnak (szóban vagy jelek útján),
- aktívan támogasson mindenkit, aki nehézségekkel küzd,
- tartsák fenn a csapat kohézióját.

3. lépés: A tevékenység megvalósítása.

A játék során a csapat a cél teljesítésére törekszik. A tanár nem avatkozik be közvetlenül, hanem megfigyeli és megerősíti a kölcsönös támogatást, a verbális bátorítást és az erőfeszítések igazságos elosztását.

4. lépés: Reflexió.

A tevékenységet egy rövid, strukturált beszélgetés követi arról, hogy a gyerekek hol kapcsolják össze az együttműködést az eredménnyel. A tanár célzott kérdésekkel irányítja a tájékoztató ülést:

"Mi segített a csapatnak elérni a célt?"

"Hogyan működtek együtt egymással?"

"Ki segített, ha valaki nehézségbe ütközött?"

 UNIVERSITY OF THESSALONIKI	 	 Co-funded by the European Union
--	--	---

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

"Mindenki úgy érezte, hogy részt vett?"

"A csapat sikerrel járhatott volna mindenki közreműködése nélkül?"

Alkalmazási példa a testnevelésben

Egy 5x5-ös futballmeccsben a tanár bevezet egy alternatív szabályt: *"A csapat csak akkor szerez pontot, ha mind az öt tagja megérintette a labdát, mielőtt gól születik."*

A játék során két tapasztaltabb gyerek próbálja meg egyedül befejezni a támadást. Nagyon gyorsan azonban rájönnek, hogy a góljaik ki vannak zárva. Az érvényes eredmény szükségessége stratégiájának megváltoztatására kényszeríti a csapatot; elkezdik aktívan keresni a "csendesebb" vagy kevésbé résztvevő tagokat, hogy beépítsék őket a labda pályájába.

Az ideális játék a következőképpen bontakozik ki:

- Yiannis ellopja a labdát és továbbítja Mariának,
- Maria átadja Nikosnak,
- Nikos hátrapasszolja a labdát Elpidának (aki addig a pillanatig minimális részvétellel játszott),
- Elpida passzolja a labdát Giorgosnak,
- és Giorgos gólt szerez.

A csapat nem csak a gólt ünnepli, hanem azt is, hogy mindenki részt vett a játékban.

A tanár közbelép, és kiemeli: *"Ma nem az a nagy eredmény, hogy a labda a hálóra került, hanem az, hogy egy testként működtek, teret és bizalmat biztosítva mindenkinek."*

Az alkalmazás pedagógiai előnyei

Ez a példa közvetlenül segíti a gyermekeket:

- ✓ megérti, hogy a közös cél elérése mindenki hozzájárulásán múlik.
- ✓ bevonja értelmes módon a többi gyermeket.
- ✓ megtanulja a játékát mások igényeihez és képességeihez igazítani.
- ✓ erősíti az összetartozás érzését és a pozitív összekapcsolódást.

STRATÉGIAI MISSZIÓZÓNÁK

A Stratégiai Missziózónák technika egy differenciált kooperatív gyakorlat, amely a játéktér térbeli módosítását (korlátozásait) a tanulók kognitív és motoros elkötelezettségével kombinálja. Célja az összetartozás érzésének kialakítása a pozitív egymásrautaltság és az egyéni elszámoltathatóság révén.

Ahelyett, hogy a tanár autokratikus szabályokat írna elő, a csapat autonóm egységként működik. Felismeri tagjai sokrétű képességeit, és zónánként megfelelő küldetéseket jelöl ki nekik.

A megvalósítás legfontosabb szakaszai

1. szakasz. Demokratikus tervezés és megbízás:

A tér három (3) egymást követő zónára van felosztva (A, B, C zóna), amelyek mindegyikében meghatározott, elkülönülő tevékenységet végeznek. A csapat kivonul egy rövid "tanácskozássra". Elemezi tagjainak képességeit, és önállóan dönti el, hogy mely tanulók kerüljenek az egyes zónákba, és milyen konkrét (motoros vagy kognitív) küldetésekre vállalkoznak, az alapján, hogy hol érzik a legbiztosabban a hozzájárulást.

2. szakasz. Zóna aktiválás:

A tevékenység folyamata lineáris. Ahhoz, hogy a dolog (az üzenet/labda) az egyik zónából a másikba kerüljön, először az aktuális zóna küldetését kell sikeresen teljesíteni. A következő zóna tanulói készenlétben várnak, az előzőek erőfeszítésétől függően.

3. szakasz. Kollektív befejezés:

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

A végső zónában lévő tanuló végrehajtja az utolsó feladatot. Kísérletüket csak akkor számítják sikeresnek az egész csapat számára, ha az A és B zónában az összes korábbi küldetést helyesen és szabálysértések nélkül hajtották végre.

Alkalmazási példa a testnevelésben

A tanár három (3) egymást követő zónát hoz létre, és a gyerekeket öt (5) tagú csapatokra osztja. A csapat célja, hogy egy labdát vigyen át az A zónából a C zónába, ahol meghatározott távolságból kell gólt szerezni egy kis célhálóba.

Tanulói profilok a csapaton belül

- Kostas: Rendkívül sportos, erős és robbanékony, de rohan, és gyakran követ el figyelmetlen hibákat.
- Maria: Nagyon introvertált, szorong a nehéz feladat láttán, és kerüli az intenzív fizikai kitettséget, de kiváló megfigyelő és szervezeti gondolkodási készségekkel rendelkezik.
- Nefeli: Nagyon jó ritmikai képességet, egyensúlyt és koordinációt mutat, de hiányzik belőle az izomerő.
- Alex: Motorikus nehézségekkel küzdő diák, aki alacsony fizikai erőnléttel rendelkezik.
- Dimitrisz: Átlagos motoros képességekkel és fejlett kommunikációs képességekkel rendelkező tanuló.

Megvalósítás zónánként:

A zóna: Az erő és a kihívás zónája

A számozott bolyák szétszórva helyezkednek el a területen. Kostasnak egy labdát kell szállítania, megérintve a bolyákat meghatározott, rejtett sorrendben (mintában). Kostas nem ismeri a sorrendet.

A rajtvonalnál van egy tábla matematikai rejtvényekkel. Maria vállalja a kognitív küldetést: gyorsan megfejti a rejtvényt, egyedül fedezi fel a rejtett kódot (pl. 3–1–4–2), és a csapat „navigátoraként” tevékenykedik. Hangjával irányítja Kostast ("Kostas, fuss a 3-asbolyához! Most 1-hez!"). Kostas hajtja végre a motoros küldetést, kihasználva erejét. Amint elkészült a minta, Maria elveszi a labdát, és átadja egy csapattársának a B zónában.

B zóna: Tükör és szinkronizált mozgás zóna

Öt (5) nagy karika kerül egymás után a földre, utat képezve. A két tanulónak végig kell haladnia ezen az úton, szigorúan egyszerre lépve be a karikába. Nefeli és Alex egymással szemben állnak (szemtől szemben), és egy hosszú kötelet tartanak megfeszítve közöttük. Nefeli (aki kiváló koordinációval rendelkezik) átveszi a „vezető tükör” szerepét. Lépéseit össze kell hangolnia Alexszel, akinek motoros nehézségei miatt több időre van szüksége. Hangosan és ritmikusan számolnak ("Egy, kettő, menjünk... most!") együtt tesznek előre egy lépést, és pontosan ugyanabban a pillanatban helyezik át súlyukat a következő karikára anélkül, hogy a kötél meglazulna. Miután tökéletes szinkronban lépnek az utolsó karikába, Alex elveszi a labdát, és átadja a C zónában lévő diáknak.

C zóna: A célzóna

Dimitrisz egyedül vár az utolsó zónában. Az a küldetése, hogy átvegye a labdát, a bolya mellé helyezze, és onnan rúgjon kapura. A próbálkozása csak akkor érvényes, ha az előző zónák kifogástalanul működtek.

Az alkalmazás pedagógiai előnyei

Ez a példa közvetlenül segíti a gyermekeket:

- ✓ felismerni a különböző szerepek és hozzájárulási formák értékét.



 UNIVERSITY OF THESSALONIKI	 	 Co-funded by the European Union
---	--	--

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

- ✓ együttműködés a kölcsönös tisztelet és kölcsönös függés kapcsolatain keresztül.
- ✓ tapasztalja meg, hogy a csoport sikeréhez mindenki érdemi részvétele szükséges.

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén



Tippek tanároknak

Az együttműködésért, részvételért és közös sikerért



1. RÉSZVÉTEL ÉS ÉRTÉK

- Minden gyermeknek van helye, szerepe és értéke.
- A hozzájárulás nemcsak pontszerzés vagy győzelem.
- Kiemeljük az együttműködést, a bátorítást és az erőfeszítést.

2. CSAPAT-TECHNIKÁK

- Közös identitás
- Közös célokért való felelősség
- Stratégiai küldetési zónák

3. SZERVEZÉS ÉS BEFOGADÁS

- Változtatjuk a szerepeket, a párokat és a csoportokat.
- Elkerüljük a kitettséget és a megszégyenülést.
- Többféle módot kínálunk a részvételre.

4. VISSZAJELZÉS ÉS REFLEXIÓ

- Ki segített a csapatnak?
- Mindenki úgy érezte, hogy részt vett?
- Mikor éreztük magunkat ma a leginkább csapatnak?



Cél: Minden gyermeknek éreznie kell, hogy **idetartozik, részt vesz és hozzájárul.**



Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

KOLLEKTÍV CSELEKVÉS ÉS CSELEKVŐKÉPESSÉG



Alapkérdés: Hogyan veszünk részt aktívan és felelősségteljesen egy demokratikus közösség kialakításában?

Alapgondolat: A kollektív cselekvés és cselekvőképesség a testnevelésben a gyermekek azon képességére utal, hogy aktívan, felelősségteljesen és méltányosan vegyenek részt a csoport életében, kezdeményezzenek, közösen alkossanak szabályokat, döntéseket hozzanak, és együtt cselekedjenek egy méltányos, demokratikus és befogadó környezet létrehozásáért (CASEL, 2020; Hellison, 2011). A cselekvőképességet nem elszigetelt egyéni cselekvésként értelmezzük, hanem az egyén azon képességeként, hogy az egymásrautaltság, az együttműködés és a kölcsönös gondoskodás keretében felelősséget vállaljon (Johnson & Johnson, 2009; Hellison, 2011).

A testnevelés kontextusában a tanulók gyakran szembesülnek olyan helyzetekkel, amelyek kollektív szervezést, közös döntéshozatalt, problémamegoldást, szerepvállalást és a cselekvések hozzáigazítását követelik meg minden csoporttag igényeihez (Dyson és Casey, 2012; Siedentop et al., 2011; Goodyear és Dudley, 2015). Ezeken a tapasztalatokon keresztül megtanulják, hogy ne csupán egy játék vagy tevékenység résztvevőiként tekintsenek magukra, hanem egy demokratikus közösség tagjaira (Kirk, 2010; Fletcher és Ní Chróinín, 2022).

A kollektív cselekvés és cselekvőképesség fejlődése egy olyan pályát követ, amely a közös mozgásban való részvétellel kezdődik, az együttműködésen alapuló döntéshozatalon, kezdeményezéseken és közös felelősségvállaláson keresztül halad, és annak átgondolásával ér véget, hogy a tanulók hogyan viselkedhetnek egy demokratikus és befogadó közösség aktív, felelősségteljes tagjaiként.

A Dialect5 keretrendszeren belül a „Közös cselekvés és cselekvőképesség” pillér két részelt tartalmaz:

- Közös felelősségvállalás
- Etikus vezetés

A közös felelősségvállalás megteremti a megosztott felelősség demokratikus terét, míg az etikus vezetés irányítja a csoport tisztességes, felelősségteljes és befogadó fellépését.

1. RÉSZCÉL: KÖZÖS FELELŐSSÉGVÁLLALÁS

Mi ez?

A közös felelősségvállalás arra utal, hogy a gyerekek nem pusztán utasítások fogadói vagy egy tevékenység passzív résztvevői, hanem a csoport aktív és közösen felelős tagjai. Ez azt jelenti, hogy megvan a hangjuk, szerepük és felelősségük a csoport szerveződésének, együttműködésének, döntéshozatalának, konfliktusok átalakításának és minden tagjának bevonásának kialakításában.

A közös felelősségvállalás a demokratikus részvételhez, a megosztott felelősséghez és az összetartozás érzéséhez kapcsolódik. A gyerekek megtanulják, hogy a csoport nem valami

Hogyan fejlődik a testnevelésben

A testnevelésben a közös felelősségvállalás akkor alakul ki, amikor a tanulók a csoportot közös demokratikus térként élik meg, amelyet minden tagja közösen alakít. A gyerekeket nem pusztán mozgásutasítások végrehajtóiként kezelik, hanem a csoport működésének aktív résztvevőiként, megszólalási, kezdeményezési és döntéshozatali joggal.

A közös felelősségvállalásra akkor kerül sor, ha a gyerekeket értelmesen bevonják a csoport életének alakításába, például amikor közösen döntenek a szabályokról és közös célokat tűznek ki, különböző szerepeket és felelősségeket vállalnak, önállóan gondoskodnak a közös térről és felszerelésről, kollektív megoldásokat javasolnak az együttműködési problémákra, és elgondolkodnak a csoport működésén.

Ezekon a folyamatokon keresztül a tanulók ráébrednek, hogy a szabályok és a célok nem külső, tekintélyes követelmények, hanem közös megállapodások, amelyek az igazságosságot, a biztonságot és a befogadást szolgálják. Így kialakul bennük egy belső meggyőződés, hogy a csoport „saját üzlet”, és minősége mindenki hozzájárulásán múlik.

Ebben az értelemben minden gyermeket arra kérnek, hogy ne csak a tevékenység sikeréhez járuljon hozzá, hanem egy igazságos, biztonságos és befogadó környezet megteremtéséhez is. A közös felelősségvállalás elősegíti annak megértését, hogy a csoport életének minősége közvetlenül függ a részvételtől, az együttműködéstől, a felelősségvállalástól és a kölcsönös gondoskodástól.

A pedagógus a választás, a párbeszéd és a kezdeményezés lehetőségének megteremtésével támogatja a tulajdonostárs fejlődését anélkül, hogy kivonulna pedagógusi szerepéből. A tanár koordinátorként és facilitátorként tevékenykedik, és olyan kérdéseket tesz fel, amelyek serkentik a kollektív gondolkodást, például mit lehet megváltoztatni, hogy mindenki egyenlően vegyen részt, melyik szabály segíti a csoportot abban, hogy tisztességesebben és biztonságosabban játsszon, és hogyan tud a csoport támogatni a nehézségekkel küzdő osztálytársat.

Így a testnevelés óra a demokratikus együttélés hiteles laboratóriumává alakul, ahol a gyerekek a gyakorlatban tapasztalják meg, hogy a tisztességes részvétel közös felelősséget, együttműködést és gondoskodást igényel.

A gyerekek nemcsak úgy érzik, hogy a csoporthoz tartoznak, hanem közösséghez is.

Tanulási eredmények: a tanuló képes lesz:

Alapszint	Középszint	Haladó szint
<ul style="list-style-type: none">elismeri, hogy minden gyermeknek joga van a csoportban való egyenlő részvételhez.betartja a közösen megállapított szabályokat, alkalmankénti emlékeztetőkkel a pedagógustól.egyszerű csoportdöntésekben vesz részt, mint például a szerepek kiválasztása, a	<ul style="list-style-type: none">aktívan együtt alakítja a szabályokat, és funkcionális ötleteket javasol a jobb csoportszervezés érdekében.felelősséggel vállal szerepet, tiszteletben tartva mások feladatait és kötelességeit.azonosítja, ha egy tag a pálya szélén marad, vagy kevésbé vesz részt, és	<ul style="list-style-type: none">a csoport aktív, autonóm és társfelelős tagjaként működik,olyan kezdeményezéseket tesz, amelyek megerősítik a befogadást, a méltányosságot és az együttműködés légkörét a gyakorlatban.a szabályok vagy a játékstruktúrák célzott módosításait javasolja, hogy

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

<p>részvételi sorrend meghatározása vagy az egyszerű játékszabályok felállítása.</p> <ul style="list-style-type: none">elfogadja, hogy a csoport együttműködést, közös erőfeszítést és tiszteletet igényel, túllépve az egyéni teljesítményen.	<p>azonnali támogatási módokat javasol.</p> <ul style="list-style-type: none">hatékonyan együttműködik a csoporttal a tevékenység során felmerülő kisebb problémák megoldásában.	<p>biztosítsa minden gyermek értelmes részvételét.</p> <ul style="list-style-type: none">bátorít másokat, hogy fejezzék ki véleményüket, tartsák tiszteletben a kollektív döntéseket, és irányítsák a csoport gondolkodását.
--	--	--

KÖZÖS FELELŐSSÉGVÁLLALÁS FEJLESZTÉSI TECHNIKÁK

A testnevelésben alkalmazott közös felelősségvállalás fejlesztési technikák célja, hogy a tanulókat a passzív oktatásban részesülők szerepéből az aktív és társfelelős csoporttagok szerepébe helyezték át. Kiegészítően dolgoznak azon, hogy egységes pedagógiai utat építsenek ki a testnevelésen belül. Közös céljuk, hogy a tanulók ráébredjenek arra, hogy a csoport nem kizárólag a pedagógus által szervezett keret, hanem egy demokratikus közösség, amelyet minden tagja együtt formál.

A csapat demokratikus szerződése rögzíti a közösség értékkeretét. Ezen keresztül a gyerekek megegyeznek azokban az alapelvekben, amelyek szükségesek ahhoz, hogy biztonságban érezzék magukat, tiszteletben tartsák, tisztességes bánásmódban részesüljenek és örömet szerezzenek a testnevelésben. Ez a szerződés választ ad a fő kérdésre: *„Milyen értékek szerint szeretnénk, hogy csapatunk működjön?”*

A Szabálylaboratórium ezt követően ezeket az értékeket cselekvésre fordítja. A tanulók nem korlátozódnak a kész szabályok betartására; ehelyett aktívan részt vesznek olyan szabályok kialakításában, amelyek az együttműködést, a befogadást és a tisztességes részvételt szolgálják bizonyos játékokon vagy tevékenységeken belül. Ez a technika választ ad a következő kérdésre: *„Milyen szabályokra van szükségünk, hogy biztosítsuk játékunk tisztességes működését?”*

A Csapat közös tárgyai technika a szabályokon és döntéseken túl kiterjeszti a közös felelősségvállalásjogot, közvetlenül összekapcsolva a közös tér és a sporteszközök gondozásával. A gyerekek megtanulják, hogy a létesítmények, felszerelések és általános órákörülmények nem kizárólag a pedagógus felelőssége, hanem a közös javak, amelyek tiszteletet, szervezést és közös gondoskodást igényelnek, és megválaszolják a következő kérdést: *„Hogyan törődünk azzal, amit csapatként megosztunk?”*

Végül a Tanulók hangja és a Közös Célok technikája biztosítja, hogy a közös felelősségvállalás ne egy statikus folyamat, amely csak az egység elején fordul elő, hanem életben marad és fejlődik. A tanulók véleményt nyilvánítanak, változtatásokat javasolnak, új közös célokat tűznek ki, és elgondolkoznak a csoport működésén, válaszolva a következő kérdésre: *„Hogyan javíthatjuk csapatunkat mindenki hangján és részvételén keresztül?”*

Ezen technikák alkalmazása nem szisztematikusan, elszigetelten történik; hanem egy szervezett, négy szakaszból álló pedagógiai utat követ. Az út az első lépésnél kezdődik, ahol a csapat találkozik, hogy kialakítsa közös, alapvető értékeit és megállapodjon az együttélés általános kereteiben. Áttérve a második lépésre, ezek az elvont értékek gyakorlati, konkrét és végrehajtható szabályokká alakulnak át a játékok lebonyolítására vonatkozóan. A harmadik lépésben a társfelelősség érzése a viselkedésen túl a csoport által megosztott fizikai elemek és sporteszközök kezelését, szervezését és tiszteletben tartását is magában foglalja. Az utazás egy folyamatos és visszatérő lépésben csúcspontot ér el, melynek során a csapat folyamatosan értékeli előrehaladását, aktívan hallgat minden tagjának szavára, és újradefiniálja jövőbeli céljait. Ily módon a négy technika összefüggő pedagógiai szekvenciát alkot, ahol a közös felelősségvállalás egy elvont fogalomból a testnevelésben való demokratikus részvétel napi gyakorlatává alakul át.

A CSAPAT DEMOKRATIKUS SZERZŐDÉSE

A csapat demokratikus szerződése a közös felelősségvállalás fejlesztésének alapvető technikája, mivel lehetőséget biztosít a diákoknak, hogy közösen alakítsák ki azokat az értékeket, szabályokat és kötelezettségvállalásokat, amelyek a csoport testnevelési tevékenységét irányítják. A csoport nem csupán elfogadja a pedagógus által megszabott szabályokat, hanem részt vesz a párbeszéd, javaslattétel, kiválasztás és elkötelezettség demokratikus folyamatában.

A tanév vagy egy órai ciklus elején a pedagógus rövid csapatgyűlést szervez, és olyan kérdéseket tesz fel, mint hogy mi kell ahhoz, hogy mindenki biztonságban érezze magát, hogyan kíván együttműködni a csapat, mit jelent a testnevelésben való tisztességes részvétel. A tanulók kis csoportokban dolgoznak, szabályokat és kötelezettségeket javasolnak, ezeket a plenáris ülésen megvitatják, és közös szerződést kötnek. A szerződést minden gyermek aláírja, és bármikor felülvizsgálható, ha a csapat felfedezi, hogy valami nem működik hatékonyan.

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

Ez a technika elősegíti a közös felelősségvállalást, mert a gyerekek felismerik, hogy a demokratikus csapat nem valami kész vagy adott, hanem egy élő közösség, amelyet mindenki hangja, részvétele és felelőssége hozott létre.

Alkalmazási példa a testnevelésben

A tanév első órájában ahelyett, hogy a pedagógus kész szabályokat vagy büntetéseket hirdetne meg a nem megfelelő viselkedésekért, például az osztálytársak gúnyolódásáért, lökdösődéséért vagy megzavarásáért, rövid folyamatot szerveznek a csapat demokratikus szerződésének kialakítására.

Az osztály négy kis csoportra van osztva, és minden csoportnak meg kell válaszolnia a következő kérdést:

"Mire van szükségünk ahhoz, hogy biztonságban, tiszteletben és boldogságban érezzük magunkat az óra alatt?"

A tanulók megbeszélik és rögzítik az általuk a csoport működése szempontjából fontosnak tartott javaslatokat. Például az egyik csoport azt javasolhatja, hogy ha valaki kigúnyolja egy osztálytársát, amiért elmulasztotta a lövést, akkor bocsánatot kell kérnie, és bátorítania kell a következő próbálkozásra.

Ezt követően a javaslatokat a plenáris ülés elé terjesztik, megvitatják, szükség szerint módosítják, és minden gyermek megszavazza. A végső szabályokat egy nagy darab plakátra írják fel, a tanulók aláírják, és az osztályteremben vagy a testnevelési területen jól látható helyen kifüggesztik.

Amikor év közben a szerződésnek nem megfelelő magatartás lép fel, a pedagógus kerüli az azonnali megrovást vagy a hagyományos büntetést. Ehelyett emlékeztetik az osztályt magának a csapatnak a kollektív elkötelezettségére, és felteszik a kérdést: „Betartjuk-e azt, amiben csapatként megállapodtunk és aláírtuk?”

Ily módon a szabályokat nem külső, önkényes kényszerként éljük meg, hanem magukból a gyerekekből született közös megegyezésként. A technika mélyen megerősíti a közös felelősségvállalást, mivel a tanulók megértik, hogy valódi hangjuk van, aktív szerepük van, és jelentős felelősségük van a biztonságos, igazságos és befogadó tanulási környezet kialakításában.



Az alkalmazás pedagógiai előnyei

Ez a példa közvetlenül segíti a gyermekeket:

- ✓ lényegileg biztonságban érezze magát, és próbálkozzon anélkül, hogy félne a negatív ítéletektől.
- ✓ köteleződjenek el az általuk közösen létrehozott szabályok mellett.
- ✓ gyakorolja a párbeszédet, a tárgyalásokat és a különböző nézetek tiszteletét.
- ✓ erősítse a befogadást és a csoport kollektív identitását.
- ✓ módosítsa a szabályokat, ha azok már nem felelnek meg a csoport igényeinek.

A SZABÁLYLABOR

A Szabálylabor egy adott játék vagy tevékenység szabályainak közös alakítására összpontosít. A Demokratikus Szerződéssel ellentétben, amely a csapat általános kultúráját érinti, a technika a konkrét motoros cselekvés működési keretét tárgyalja.

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

A pedagógus bemutat egy alapvető mozgáscélt, például „labda áthelyezése az ellenkező oldalra” vagy „együttműködés a közös cél érdekében” anélkül, hogy eleve megadná az összes szabályt. A csapatoknak döntenüik kell, hogyan szervezzék meg a játékot, milyen szabályok szükségesek, hogyan biztosítsák mindenki részvételét, és hogyan kezeljék az esetleges nehézségeket.

Például minden csoport létrehozhat egy kis játékot, és meghatározhat három bevonási szabályt, például azt a kötelezettséget, hogy minden pontozási kísérlet előtt legalább három különböző gyereknek részt kell vennie, vagy két perc után minden gyerek szerepet cserél. Ezt követően a csapatok bemutatják játékukat, végrehajtják azt, és felelősséget vállalnak a maguk által megalkotott szabályok betartásáért.

Ez a technika megerősíti az önrendelkezést, mivel a gyerekek nem pusztán utasítások végrehajtóiként működnek, hanem a cselekvési keret megteremtőiként. Ugyanakkor megértik, hogy a szabályok az igazságosság, az együttműködés és mindenki részvételének szolgálatában léteznek.

Alkalmazási példa a testnevelésben

A pedagógus egy leckét szervez egy kooperatív labdajáték létrehozására. A kész szabályok bemutatása helyett csak a tevékenység alapvető célját magyarázzák:

"A csapatnak át kell vinnie a labdát a pálya egyik oldaláról a másikra, és közös célt kell elérnie anélkül, hogy akár egy gyermeket kizárna az akcióból."

Ezt követően a gyerekeket kis csoportokra osztják, és mindegyik csoport „szabálműhelyként” működik. A tanulóknak el kell döntenüik, hogyan mozog a labda, hány passzra van szükség az utolsó kísérlet előtt, hogyan vesz részt az összes csoporttag, mi történik, ha valakinek nehézségei vannak, és melyik szabály biztosítja, hogy a játék tisztességes és együttműködő maradjon.

Például egy csapat javasolhat egy olyan szabályrendszert, amely kimondja, hogy minden gólszerzési kísérlet előtt a labdának legalább négy különböző gyereken át kell haladnia, egyetlen gyermek sem tarthatja kézben a labdát öt másodpercnél tovább, és ha egy csoporttag hosszú ideig nem kapott passzt, a következő támadást vele kell kezdeni.

A csoportok bemutatják szabályaikat a plenáris ülésen, elmagyarázva, miért tartják őket igazságosnak és befogadónak, majd a gyakorlatban tesztelik a játékot. Néhány percnyi jelentkezés után a pedagógus leállítja a tevékenységet, és megkéri a gyerekeket, hogy értékeljék szabályaikat, mérlegelve, hogy minden szabály segítette-e a részvételt, kimaradt-e valamelyik gyerek, és min kell változtatni, hogy igazságosabb legyen a játék.

Ha azt találják, hogy egy bizonyos szabály nem működik, a csapat módosítja azt, és újra teszteli a játékot. Ily módon a tanulók nem pusztán megtanulják, hogyan kell játszani, hanem hogyan kell megtervezni, megvalósítani, értékelni és felülvizsgálni a közös tevékenység szabályait. Így a közös felelősségvállalást ápolják, mivel a gyerekek saját kollektív alkotásként élik meg a játékot.

Megjegyzés: A Szabálműhely megkülönbözteti magát az egyszerű játékmódosításoktól, mivel nem csupán a tevékenység feltételeinek megváltoztatásán van a hangsúly, hanem az a demokratikus folyamat, amelyen keresztül a gyerekek gondolkodnak, döntenek, tesztelik és felülvizsgálják az általuk megalkotott szabályokat.

Az alkalmazás pedagógiai előnyei

Ez a példa közvetlenül segíti a gyermekeket:

- ✓ belső elkötelezettség kialakítása az általuk közösen megalkotott szabályok alkalmazása mellett.
- ✓ kritikus és stratégiai gondolkodás fejlesztése a játéktervezés révén.
- ✓ a nézeteltérések kezelése párbeszéddel és tárgyalásokkal.



Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

- ✓ vegye figyelembe a csoporttagok eltérő igényeit.
- ✓ megérteni, hogy a szabályok demokratikusan megváltoztathatók, ha akadályokat vagy méltánytalanságot teremtenek.

A CSAPAT KÖZÖS TÁRGYAI

A „A csapat közös tárgyai” technika célja a közös felelősségvállalás kialakítása a testnevelésben használt tér, felszerelés és anyagok kollektív gondozása révén. Az órákörnyezet és a sporteszközök nem a pedagógus vagy az iskola kizárólagos „tulajdonaként” jelennek meg, hanem mint mindenki által használt, közös gondoskodást igénylő közös javak

A tanulók rotációs alapon felelősséget vállalnak a felszerelés előkészítéséért, szervezéséért, megfelelő használatáért és igazságos elosztásáért. Ez a felelősség nem büntetés vagy aljas jellegű; hanem mély pedagógiai célja van. A gyerekek tapasztalati úton tanulják meg, hogy a közösség akkor működik a legjobban, ha tagjai törődnek azzal, amit megosztanak.

Alkalmazási példa a testnevelésben

A pedagógus a tanév elején órai ciklust szervez, amelynek középpontjában a testnevelésben az együttműködés és a közös felelősségvállalás áll. Az óra megnyitásakor a rendelkezésre álló sporteszközök, labdák, bolyák, karikák, ugrókötelek, ütők vagy egyéb eszközök elé gyűjtik a tanulókat, és felteszik a fő kérdést:

"Ki a tulajdonosa ennek a berendezésnek, és ki a felelős a gondozásáért?"

A gyerekek először azt válaszolhatják, hogy a felszerelés az iskoláé vagy a pedagógusé. A pedagógus kibővíti a beszélgetést, elmagyarázva, hogy bár a felszerelés az iskola tulajdona, mindenki használja, ezért a csapat közös java. Ez azt jelenti, hogy mindenkinek joga van használni, de megosztja a felelősséget a védelméért, a méltányos elosztásáért és a jó állapotú visszaszolgáltatásáért.

Ezt követően az osztályt kis csoportokra osztják, és minden csoport hetente váltja egymást, és a Közös tárgyak gondozócsapata szerepét tölti be. Ez a csoport nem

csupán a pedagógus „segítőjeként” működik, hanem egy közös felelősséget vállaló csapatként. A tevékenység megkezdése előtt ellenőrzi, hogy milyen eszközökre van szükség, azokat igazságosan elosztja a csoportok között, és biztosítja, hogy minden gyermek hozzáférjen. A tanórán a gondozócsoporthoz tartozókat figyelik, hogy az anyagokat biztonságosan és tiszteletteljesen használják-e, majd a végén megszervezi azok visszaszállítását és megfelelő tárolását.

Például egy fitneszkörben, amely négy állomást tartalmaz, egy karikás, egy ugróköteles, egy labdás és egy bolyás akadálypálya, a Közös tárgyak gondozócsapata ellenőrzi, hogy minden állomás rendelkezik-e a szükséges felszereléssel, minden csoport egyenlő esélyekkel rendelkezik-e a használatban, és ha valamilyen tárgyat elhanyagolnak vagy csak néhány gyerek használ. Ha azt észlelik, hogy egy csoport a szükségesnél több labdát tart, vagy bizonyos gyerekek nem férnek hozzá az ugrókötelekhez, igazságosabb elosztást javasolnak.

Az óra végén a gondozócsoporthoz tartozókat röviden ismerteti megfigyeléseit a plenáris ülés előtt, megjegyezve talán, hogy bár ma minden gyerek használta a karikát, néhányszor sokáig kellett várni az ugrókötel állomáson, vagy azt sugallják, hogy legközelebb jobban kell elosztani a labdákat, mert az egyik csoport többet tartott, mint amennyire valójában szüksége volt.



Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

E megfigyelések alapján a pedagógus rövid elmélkedést vezet az összes gyerekkel. Kérdéseket tesznek fel arra vonatkozóan, hogy a mai órán a felszerelések elosztása valóban igazságos volt-e, hogy pontosan úgy törődtek-e a közös helyiséggel, ahogyan azt legközelebb találni szeretnék, és min változtathatnak vagy javíthatnak a jövőben annak érdekében, hogy minden diák méltányos hozzáférést élvezhessen a csapat közös javaihoz.

Ily módon a tanulók megtanulják, hogy a közös felelősségvállalás nem csak elvont játékszabályokra vagy taktikai döntésekre vonatkozik, hanem kiterjed a közös dolgok aktív gondozására is. Felismerik, hogy egy demokratikus közösség akkor működik, ha tagjai tiszteletben tartják a közös teret, tisztességesen használják fel a rendelkezésre álló erőforrásokat, és felelősséget vállalnak azért, ami mindenkié.

Az alkalmazás pedagógiai előnyei

Ez a példa közvetlenül segíti a gyermekeket:

- ✓ a teret és a felszerelést közös tárgynak tekinti.
- ✓ szervezési, együttműködési és felelősségteljes vezetési készségek fejlesztése.
- ✓ tisztelje a közös helyet, az anyagokat és a környezetet.
- ✓ minden gyermek számára méltányos és hozzáférhető lehetőségeket biztosítson ezek használatára.
- ✓ érdemi felelősséget vállaljon a tanuló közösség gondozásáért.

A TANULÓK HANGJA ÉS KÖZÖS CÉLJAI

A „A tanulók hangja és közös céljai” technika lehetővé teszi a tanulóknak, hogy aktívan beleszóljanak az óra tervezésébe, értékelésébe és javításába. A közös felelősségvállalás nem csak akkor alakul ki, ha a gyerekek betartják a közösen kialakított szabályokat, hanem akkor is, ha nézeteik, igényeik és javaslataik kézzelfoghatóan befolyásolják a csapat irányát.

Egy tanóra vagy egy iskolai hét elején a pedagógus felteheti a kérdést: „*Miben szeretnénk csapatként fejlődni?*” A tanulók olyan célokat javasolnak, amelyek nem csak a teljesítményre vonatkoznak, hanem az együttműködésre, a részvételre és a csapat általános légkörére is. Például az osztály dönthet úgy, hogy a heti cél több passzolás egymásnak, a nehézségekkel küzdők ösztönzése, vagy annak biztosítása, hogy minden gyermek aktívan részt vegyen.

Az óra végén a csapat visszatér a célhoz, és átgondolja, hogy sikerült-e elérnie azt, mi segítette őket, és min kell változtatni. Ily módon a tanulók megtapasztalják, hogy hangjuknak súlya és következményei vannak, és hogy a csapat közös döntések, közös erőfeszítések és kölcsönös felelősségvállalás révén fejlődik.

Alkalmazási példa a testnevelésben

A pedagógus az óra nyitóperceit arra szánja, hogy teret teremtsen a tanulók hangjának, és közös csapatcél alakításra. Az óra céljának egyoldalú bejelentése helyett egy nyitott, de konkrét kérdést tesznek fel az osztálynak:

"Mit szeretnénk ma csapatként fejleszteni, hogy mindenki többet vegyen részt és jobban együttműködjünk?"

A tanulók kezdetben kis csoportokban ötletelnek két-három percig. Ezek az ötletek magukban foglalhatják több passz megadását, annak biztosítását, hogy ugyanazok a gyerekek ne maradjanak ki folyamatosan a cselekvésből, bátorítsák a nehézségekkel küzdőket, vagy inkább összetartó csapatként és kevésbé egyénileg játszanak. Ezt követően minden csoport előterjeszti javaslatát a plenáris ülésen.

4. Diákok hangja és közös célok



1. A gyermekek kifejezik ötleteiket és célokat javasolnak.



2. A csapat kialakít egy közös célt és átülteti a gyakorlatba.



3. Reflektálnak és javítják az együttműködésüket.

 UNIVERSITY OF THESSALONIKI	 	 Co-funded by the European Union
--	--	---

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

A pedagógus segíti a gyerekeket abban, hogy ezeket az általános gondolatokat világos, közös és megfigyelhető célokra fordítsák. Például, ha a gyerekek azt javasolják, hogy „játszanak többet csapatban”, a pedagógus megkérdezheti, hogyan fogják felismerni, hogy összetartóbban játszottak, és mit fognak látni pontosan a játékban. Így a csapat megállapodhat egy közös célban, például annak biztosítása, hogy a labda legalább négy különböző gyereken áthaladjon minden mai gólszerzési kísérlet előtt, vagy elkötelezik magukat, hogy bátorítanak minden hibát elkövető gyereket, ahelyett, hogy ítéleznek felette.

A tevékenység során a közös cél látható marad, akár egy kis táblára írva, akár szóban emlékeztetik a csapat tagjai egymást. Ezzel párhuzamosan a pedagógus aktívan figyeli a cselekvést, és olyan kérdésekkel erősíti a célt, amelyek arra készítetik a gyerekeket, hogy átgondolják, ki nem vett még részt, és hogyan támogathatják azokat az osztálytársakat, akik küzdöttek az erőfeszítés során.

Az óra végén a gyerekek visszatérnek a közös célhoz, és értékelik közös erőfeszítéseiket. A pedagógus ezt azáltal segíti elő, hogy reflektív kérdéseket tesz fel arra vonatkozóan, hogy elérték-e a kitűzött célt, mikor volt leginkább szembetűnő, hogy jobban együttműködtek, melyik szabály vagy magatartás segítette őket, és min kell változtatni a következő órán. A tanulók válaszolhatnak szóban, reflexió kártyákon vagy gyors szavazással.

Ily módon a tanulók hangja nem korlátozódik felületes véleménynyilvánításra, hanem közvetlenül alakítja a tanulási folyamatot. A gyerekek megtanulják a közös célokat kitűzni, elkötelezni magukat, figyelemmel kísérni a csapat előrehaladását, és felelősséget vállalni az együttműködés javításáért. A közös felelősségvállalás így napi gyakorlattá válik, hiszen a tanulók megtapasztalják, hogy a testnevelés óra saját hangjukon, aktív részvételükön és kollektív felelősségükön keresztül épül fel.

Az alkalmazás pedagógiai előnyei

Ez a példa közvetlenül segíti a gyermeket:

- ✓ megérteni, hogy nézeteik jelentős mértékben befolyásolhatják a tanulási folyamatot.
- ✓ gondolkodjon a csoport működésén.
- ✓ kapcsolja össze a közös célokat az együttműködéssel, a befogadással és a kollektív felelősséggel.
- ✓ kifejezzék szükségleteiket, hallgassanak meg másokat, és segítsenek a pozitív csoportlétkör kialakításában.

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén



Tippek tanároknak



A közös tulajdonosi szemléletért, a demokratikus részvételért és a megosztott felelősségért

1. KERETEK ÉS VÁLASZTÁSOK

- Konkrét választási lehetőségeket kínálunk.
- 2 szabály, egy közös cél, szerepek.
- A közös tulajdonosi szemlélethez struktúra szükséges.

1. SZABÁLY

Tiszteljük egymást

2. SZABÁLY

Biztonságosan játszunk

SZEREPEK

Vezető
Időfelelős
Eszközfelelős



2. SZABÁLYOK ÉS CSAPATMEGÁLLAPODÁS

- A csapat demokratikus megállapodása
- Tisztelet, biztonság, sportszerűség, együttműködés.
- Szabálműhely a sportszerűbb játékért.

Melyik szabály segít, hogy mindenki részt vegyen?

CSAPATMEGÁLLAPODÁS

Tisztelet
Biztonság
Sportszerűség
Együttműködés

Mindannyian együtt játszunk!



3. SZEREPEKÖRÖK ÉS DIÁKHANG

- A szerepköröket és felelősségeket rotáljuk.
- A csendesebb gyermekekre is odafigyelünk.
- Kiscsoportok, ötletkártyák, képviselők.
- A gyermekek javaslatai számítanak.



4. REFLEXIÓ ÉS KÖZÖS ESZKÖZÖK

- Gondoskodunk a térről, az eszközökről és mindenki biztonságáról.
- A végén közös fejlődési célt tűzünk ki.
- Megkérdezzük:
 - Segített ez a szabály?
 - Mindenki részt vett?
 - Mit változtassunk legközelebb?





Cél: a gyermekek véleményét meg kell hallgatni, a csapatnak pedig mindenkiéhez kell tartoznia.



2. RÉSZCÉL: ETIKUS VEZETÉS

Mi ez?

Az etikus vezetés a tanulók azon képességére vonatkozik, hogy tisztességes, támogató és befogadó módon vállaljanak felelősséget. Ez nem jelenti azt, hogy uralmat gyakoroljunk mások felett, és nem azt, hogy a legtehetségesebb, legnépszerűbb vagy magabiztosabb gyermeket „vezető” pozícióba emeljük. Inkább a gyermek azon képességét tükrözi, hogy befolyását, pozícióját vagy rábízott szerepét a csapat támogatására, a tisztesség védelmére, a teljes részvétel ösztönzésére és a közjóhoz való hozzájárulásra használja (Brown et al., 2005; Hellison, 2011).

Hogyan fejlődik a testnevelésben?

A testnevelés kontextusában az etikus vezetés akkor fejlődik ki, amikor a tanulók változó felelősségi szerepeket töltenek be, mint például csapatkapitány, játékvezető, mentor, tevékenységkoordinátor, bátorító vezető vagy közvetítő kisebb konfliktusok esetén. Ezeken a szerepeken keresztül a gyerekek megtanulják, hogy a vezetés nem azt jelenti, hogy „egyedül hozzak döntéseket” vagy „az akaratomat rákényszerítem másokra”. Ehelyett meghallgatást, együttműködést, tisztességes ítélezést, segítséget és elszámoltathatóságot jelent a csapat klímájáért és működéséért (Hellison, 2011; Siedentop et al., 2019).

Az etikus vezetés felelősséggel, törődéssel, empátiával és tisztességes döntéshozattal társul. Az etikus vezetőként fellépő gyermek nem erőlteti rá akarátát a csoportra, hanem segíti annak hatékonyabb működését. Meghallgatnak másokat, tiszteletben tartják a különböző igényeket, pártatlan döntéseket hoznak, és arra töreksenek, hogy minden gyermeknek legyen helye, hangja és értelmes részvételi lehetősége.

Például a játékvezető szerepét felvállaló gyermek megtanul pártatlanul alkalmazni szabályokat, meghallgatja mindkét felet, kezeli a tiltakozásokat és védi a tevékenység szellemét. Hasonlóképpen, a bátorító szerepet betöltő gyermek megtanulja támogatni azokat a társakat, akik této váznak, küzdenek vagy kiszorulnak.

Ennek következtében a vezetés a felelősséghez, az önszabályozáshoz, a társas tudatossághoz és a felelős döntéshozatalhoz kötődik (CASEL, 2020; Hellison, 2011). A gyerekek megtanulják, hogy a felelősség szerepe nem kiváltság

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

Az etikus vezetés fejlesztése megköveteli, hogy minden gyermeknek – nem csak azoknak, akiket már „jó játékosnak”, „természetes vezetőnek” vagy nagyon népszerűnek tartanak – lehetőséget kell adni a felelősségteljes szerep megtapasztalására. E pozíciók és kötelességek váltogatása segít a tanulóknak megérteni, hogy a csapat akkor működik a legjobban, ha a felelősség megoszlik, és ha minden tag hozzájárul az együttműködéshez, a méltányossághoz és a befogadáshoz (Dyson és Casey, 2012; Siedentop et al., 2019).

A pedagógus elősegíti az etikus vezetést azáltal, hogy olyan feltételeket teremt, amelyekben a tanulóknak döntéseket kell hozniuk, szembe kell nézniük a méltányosság dilemmáival, kezelni kell a nézeteltéréseket, és mérlegelni kell tetteik másokra gyakorolt következményeit.

vagy kényszerítő eszköz, hanem lehetőség a csapat szolgálatára és egy igazságosabb, befogadóbb környezet kialakítására.

Az etikus vezetést a reflexió tovább fejleszti. A fizikai tevékenységet követően a pedagógus megszólíthatja az osztályt olyan kérdésekkel, mint: *"Hogyan használta a szerepét a csapat segítésére?", "Tisztességes volt a döntése?", "Minden szempontot meghallgatott?", "Hogyan támogatta azt, aki küszködik?", "Mit csinálna legközelebb?"*.

E folyamat során a tanulók megtanulják, hogy a vezetés a felelősség, a törődés és a méltányosság ténye egy demokratikus és befogadó csoporton belül (Hellison, 2011; Brown et al., 2005).

"Az etikus vezető elsődleges feladata, hogy segítsen másoknak felfedezni saját erősségeit, teret és lehetőségeket biztosítva számukra, hogy a középpontba kerüljenek."

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

Tanulási eredmények: a tanuló képes lesz:

Alapszint	Középszint	Haladó szint
<ul style="list-style-type: none">Fogadja el egy egyszerű felelősségi szerep kijelölését, ha kijelölik.Tartsa be a szabályokat, és próbálja meg alkalmazni őket, ha a pedagógus kéri.Felismerje, hogy egy vezetőnek, játékvezetőnek vagy asszisztensnek tisztelettel és tisztességesen kell viselkednie.Értsd meg, hogy a vezetés nem csupán jog vagy kiváltság, hanem felelősség is a csapat felé.	<ul style="list-style-type: none">Jobb következetességgel és elszámoltathatósággal vállaljon felelősséget.Igyekezzen igazságos döntéseket hozni, és hallgassa meg mások véleményét, mielőtt cselekszik.Bátorítsa a nehézségekkel küzdő társakat, és segítsen a csapat megszervezésében.Tisztelettel, együttműködéssel és higgadtsággal járuljon hozzá a kisebb viták rendezéséhez.Értsd meg, hogy a hatékony vezetés az együttműködésen, a tiszteleten és a mindenki részvételével való törődésen múlik.	<ul style="list-style-type: none">Használja ki szerepüket a csapat támogatására, ahelyett, hogy ráerőlteti akaratát másokra.Tegyen olyan kezdeményezéseket, amelyek fokozzák a méltányosságot, a befogadást és a pozitív csapat légkört.A nézeteltéréseket nyugodtan kezelje, aktívan meghallgatva minden oldalt, mielőtt megoldást javasolna.Védje meg a fair play szabályait, és aktívan ösztönözze a kevésbé aktív gyermekek bevonását.Elgondolkodjanak döntéseiken és tetteiken, és azonosítsák, hogyan tudnának igazságosabban vagy támogatóbban fellépni a jövőben.

AZ ETIKUS VEZETÉS FEJLESZTÉSÉNEK TECHNIKÁI

A testnevelésben az etikus vezetés fejlesztésére szolgáló technikák célja, hogy segítsenek a tanulóknak megérteni, hogy a vezetés nem jelent dominanciát, kényszerítést vagy egyéni felsőbbrendűséget. Ehelyett a felelősségvállalást, a tisztességes álláspont fenntartását, a másokkal való törődést, valamint egy demokratikus és befogadó csapat működéséhez való hozzájárulást jelenti. A vezető szerepet betöltő tanulótól nem az osztálytársai irányítására van szükség, hanem a részvétel támogatására, a tisztesség védelmére és a csoport pozitív légkörének javítására.

A következő három technika az etikus vezetés különálló, de egymást kiegészítő aspektusait fejleszti:

A Rotációs játékvezető és a felelősségi szerepek lehetőséget adnak a gyerekeknek, hogy saját bőrükön tapasztalják meg, mit jelent felelősséget vállalni, döntéseket hozni és tisztességesen alkalmazni a szabályokat.

A Sportszerűségi időkérés erősíti a tanulók autonómiáját, lehetővé téve számukra, hogy beavatkozzanak, ha kirekesztést, igazságtalanságot vagy egyenlőtlen részvételt tapasztalnak.

A Támogató vezető a vezetést a sportteljesítményről a gondoskodásra helyezi át, segítve a gyerekeket, hogy bátorítsák, támogassák és bevonják társaikat.

Ezek a technikák pedagógiai szekvenciaként működnek. Kezdetben a gyerekek megtanulják, hogy bizonyos felelősségi szerepeket vállaljanak. Ezután megtanulják használni a hangjukat a játékon belüli tisztesség védelmében. Végül támogatják társaikat és gondoskodnak mindenki részvételéről. Ily módon az etikus vezetést nem elméleti fogalomként mutatják be, hanem a gyerekek játék, együttműködés, döntések és reflexió révén naponta megtapasztalják.

A FORGÓ JÁTÉKVEZETŐ ÉS A FELELŐSSÉGI SZEREPKÖRÖK

A Forgó játékvezető és a felelősségi szerepkörök technikája az etikus vezetést kívánja fejleszteni azáltal, hogy minden tanuló valós elszámoltathatósággal járó szerepet vállal. A gyermekek nem kizárólag játékosként vesznek részt; olyan szerepeket is betöltenek, mint a játékvezető, a partjelző, az időmérő, a pontszámfelelős, a cserekoordinátor vagy a fair play megfigyelője.

A játékvezető szerepe különösen létfontosságú, mivel a gyermeknek szabályokat kell alkalmaznia, döntéseket kell hoznia, kezelnie kell a tiltakozásokat és meg kell védenie a tevékenység tisztességességét. Ezen tapasztalat révén a tanulók felismerik, hogy a vezetés nem kiváltság vagy

 UNIVERSITY OF THESSALONIKI	 	 Co-funded by the European Union
---	--	--

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

hatalom mások felett, hanem felelősség a csapat felé. Ez a technika közvetlenül kapcsolódik a személyes és társadalmi felelősségvállaláshoz, az önszabályozáshoz és annak megértéséhez, hogy a vezetői szerepeknek a közjót kell szolgálniuk (Hellison, 2011; Siedentop et al., 2011).

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

Alkalmazási példa a testnevelésben

A pedagógus egy kisebb foci- vagy kézilabdatornát szervez három csapattal. Minden alkalommal két csapat versenyez, míg a harmadik nem marad passzívan oldalt, hanem teljes mértékben vállalja a mérkőzés irányítását és támogatását. Ily módon minden gyermek részt vesz az óra lebonyolításában, akár játékosként, akár meghatározott felelősségi szerepkörrel rendelkező tagként.

A játék megkezdése előtt a pedagógus szerepeket oszt ki a nem versenyző csapat gyermekei között:

- Egy gyermek van kijelölve játékvezetőnek.
- Két gyerek jár vonalbíróként.
- Egy gyerek tartja be az időt.
- Egy másik rögzíti a pontszámot és a cseréket.
- Még egy gyerek jár el a fair play megfigyelőjeként, és arra összpontosít, hogy megmarad-e a tisztelet, a higgadtság, az együttműködés és a tisztességes részvétel.

A szerepek minden mérkőzésen változnak, így minden gyermek más-más felelősséget tapasztal.

A játék során a játékvezető elfogulatlanul alkalmazza a szabályokat, szabálysértés esetén sípol, röviden elmagyarázza döntéseit, és kezeli az esetleges óvásokat. Például, ha heves nézeteltérés alakul ki azzal kapcsolatban, hogy szabálytalanság történt-e, a játékvezetőként eljáró diák megállítja a játékot, röviden meghallgatja mindkét

felet, és a megbeszélt szabályok alapján dönt. A pedagógus nem avatkozik be azonnal, kivéve, ha ez biztonsági okokból vagy a folyamat támogatása miatt szükséges.

Eközben a vonalbírók figyelik, hogy a labda kiment-e a pályán, az időmérő gondoskodik a határidők betartásáról, a fair play megfigyelő pedig az együttműködést fokozó vagy akadályozó magatartásokat figyeli. Például észrevehetik, hogy egy csapat egy hiba után bátorította az osztálytársát, vagy éppen ellenkezőleg, ironikus megjegyzéseket tettek egy elszalasztott lehetőség után.



Reflexió ciklus

A mérkőzés vége után egy rövid gondolkodási ciklus következik. A pedagógus megkérdezi a gyerekeket, hogy kik viseltek felelősségteljes szerepet:

Melyik döntés volt a legnehezebb számodra?

Mit éreztél, amikor valaki nem ért egyet veled?

Hogyan próbáltál igazságos lenni?

Mi segített abban, hogy a játék nyugodt és együttműködő maradjon?

Ezután a pedagógus megszólítja a játékban részt vevő többi gyerekeket:

Tiszteltük osztálytársaink szerepét és döntéseit?

Hogyan reagáltunk, amikor nem tetszett egy döntés?

Mit tudunk jobban csinálni a következő meccsen?

Ezen a folyamaton keresztül a gyerekek megértik, hogy a vezetés nem csak a kapitány pozíciója vagy mások irányításának képessége. Elsősorban a tisztességes döntések meghozatalára, a higgadtság megőrzésére, a különböző oldalak meghallgatására és a csapat közjó védelmére való képesség.

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

Ezzel párhuzamosan a versenyző diákok megtanulják tisztelni a társaik felelősségi körét, tudva, hogy egy következő fordulóban pontosan ugyanabban a helyzetben találják magukat.

Az alkalmazás pedagógiai előnyei

Ez a példa közvetlenül segíti a gyermekeket:

- ✓ értse a vezetést felelősségként, törődésként és a csoport szolgálatában.
- ✓ empátia és tisztelet kialakítása a szerepek váltogatásával.
- ✓ pártatlansággal és következetesen hozzon döntéseket.
- ✓ nyugodtan és világosan közölje a döntéseit.
- ✓ értelmes felelősségi szerepeket vállal, függetlenül a motoros képességektől.

A SPORTSZERŰSÉGI IDŐKÉRÉS

A Sportszerűségi időkérés technika innovatív gyakorlatot jelent az etikus vezetés, a tanulói autonómia és a kollektív felelősség fejlesztésére a testnevelésben. Erkölcsi fékként funkcionál a játék menetében, lehetővé téve a tanulók számára, hogy ideiglenesen leállítsák a tevékenységet, ha úgy érzik, hogy a játék tisztességtelenné válik, kizárja a csapattagokat, vagy megsérti a Demokratikus Szerződés előre elfogadott alapelveit.

Ennek a technikának az alapvető pedagógiai értéke abban rejlik, hogy a méltányosság fenntartásának felelősségét a pedagógusról magukra a tanulókra fokozatosan áthárítják. A gyerekeket arra tanítják, hogy aktívan megfigyeljék a csapatot, korán felismerjék a kirekesztés jeleit, és felelősségteljesen, éretten és jól megindokolt módon avatkozzanak be (Hellison, 2011; CASEL, 2020).

A megvalósítási folyamat

A technika egy strukturált néglépéses folyamatot követ:

A megszakítás jelzése (azonnali beavatkozás): Bármely gyerek, aki úgy érzi, hogy a tevékenység kizárja a tagokat, vagy kiegyensúlyozatlanná válik, felemeli a kezét, és kiáltja: "Időkérés!" A játék és az idő azonnal leáll.

A megfigyelés megfogalmazása (1 perces időtartam): A leállítást kérő gyermek tisztelettel elmagyarázza az egész csoportnak, hogy pontosan mit figyelt meg. A jelentés kizárólag konkrét viselkedési példákon keresztül készül, nem pedig személyes vádakkal, támadásokkal vagy egyéni osztálytársak megcélzásával.

Kollektív tárgyalás (1–2 perces időtartam): A csapat meghallgatja a kifogást, átgondolja a játék menetét, és rövid megbeszélést folytat. A pedagógus segítőként működik, gúnytól és szarkazmustól mentes pszichológiai biztonság kereteit biztosítva.

Döntés és újraindítás (Azonnali alkalmazás): A csapat megállapodik a szabályok azonnali, gyakorlatias módosításában, amely visszaállítja a tisztességességet, és a játék újraindul az új paraméterrel.

Alkalmazási példa a testnevelésben

Futballmeccsen egy csapat egy gólos hátrányban van, és teljes mértékben az egyenlítésre összpontosít. Az intenzitástól elragadva két magasan képzett gyerek megtartja a labdát, szinte kizárólag egymás között passzolva. Két másik gyerek, akik nem rendelkeznek azonos szintű motoros képességekkel, lényegében ki vannak zárva az akcióból, annak ellenére, hogy megpróbálnak megfelelő pozíciót felvenni és kérik a labdát.

2. Sportszerűségi időkérés



1. A játékban néhány gyerek sokat vesz részt, míg mások kimaradnak az akcióból.



2. Egy gyermek a hangját használja, hogy megvédje a sportszerűségeit és mindenki részvételét.



3. A csoport reflektál, megváltoztatja a szabályt, és sportszerűbben és befogadóbban folytatja a játékot.

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

Az egyik gyerek, aki kirekesztve érzi magát, úgy dönt, hogy nem fogadja el a pusztán néző szerepét. Felemeli a kezét, és kiáltja: *"Időkérés!"* A csapatok azonnal lefagynak. A gyerek átveszi a szót, és elmagyarázza:

"Leállítottam a játékot, mert úgy érzem, nem mindenki játszik. A csapattársam és én nem kapunk passzokat, és kimaradunk az akcióból. Így a játék nem igazán csapatjáték, és nem is igazságos."

Ezzel a beavatkozással a diák etikus vezető szerepet vállal, emlékeztetve a csapatot arra, hogy a tisztességes részvétel és a játékban való közös felelősségvállalás fontosabb, mint a győzelem. A labdát monopolizáló gyerekek elgondolkodnak viselkedésükön, és a csapat gyakorlati megoldást keres. Gyors egyeztetés után döntenek egy új, ideiglenes szabályról: "Minden új támadásnak az akcióból kimaradt gyerekektől kell kezdődnie" vagy "Bármilyen gólszerzési kísérlet előtt a labdát a csapat legalább négy különböző tagján át kell adni." A játék folytatódik.

Az alkalmazás pedagógiai előnyei

Ez a példa közvetlenül segíti a gyermeket:

- ✓ felelősséggel avatkozzon be, ha kizárást vagy tisztességtelen részvételt észlel.
- ✓ felismerni, hogy tetteik hogyan befolyásolják mások részvételét.
- ✓ segít a kollektív megoldások kidolgozásában és megvalósításában.
- ✓ tekintse a játékot megosztott felelősségként, amely védelmet és folyamatos fejlesztést igényel.

A TÁMOGATÓ VEZETŐ

A Támogató vezető technika radikálisan megváltoztatja a vezetés fogalmát az atlétikai dominancia és a magas teljesítmény helyett a gondoskodás, a bátorítás és a szolidaritás felé. Minden tevékenységben egy vagy több diák a csapat „érzelmi radarjának” szerepét tölti be: megfigyelik, hogy kinek van szüksége segítségre, kit szorulnak félre, ki az, aki frusztrált, vagy kinek van szüksége pozitív szóra a folytatáshoz.

A támogató vezetők nem irányítják taktikailag a csapatot, és nem irányítják osztálytársaik mozgását. Ehelyett a befogadás elősegítőjeként működnek, felismerik az erőfeszítéseket, és helyesen avatkoznak be, amikor a klíma kritikussá vagy ítélezővé válik. Ez a technika azon az elméleten alapul, hogy az etikus vezetés a társadalmi felelősségvállalás és gondoskodás legfőbb formája (Hellison, 2011; Dyson és Casey, 2012).

Alkalmazási példa a testnevelésben

A tanár kooperatív akadály versenyt szervez, ahol nem pusztán a gyorsaság a cél, hanem az összes csapattag részvétele. A gyerekeket öt-hat fős kis csoportokra osztják. Minden csapatnak teljesítenie kell egy pályát, amely különböző motoros kihívásokat tartalmaz, mint például a bolyák megkerülése, labdavezetés, egyensúlyozás a zsinóron, célba dobás, és visszatérés a csapathoz, hogy indítsa a következő futót.

A tevékenység megkezdése előtt minden csapatban kijelölnek egy támogató vezetőt. A szerepkör forog, és körönként változik. Elsődleges feladatuk a csapat dinamikájának megfigyelése, és bátorító szavakkal beavatkozni.

Példák a vezető által használható támogató kifejezésekre:

"Próbáld újra, itt vagyunk veled." (Ha valaki frusztrált lesz)

"Szeretnéd, ha találnánk egy egyszerűbb utat?" (Ha valakinek mozgási nehézségei vannak)

"Várjunk egy pillanatot, hogy együtt kezdhessünk." (Ha rohanás van)

"Módosíthatjuk a futási sorrendet, hogy jobban felkészülten érezze magát." (Ha szorongás van)

A váltó során egy gyermek ismételten küzd, hogy eltalálja a labdával a célt. Ahogy telik az idő, szorongani kezdenek, és azt mondja: *"Nem tudom megtenni, a csapat veszíteni fog miattam."*

3. A Támogató Vezető



Ma minden csapatnak lesz egy Támogató Vezetője!

SZEREPE

- Észreveszi, kinek kell segítség
- Bátorít
- Támogatja mindenki részvételét
- Nem ad utasításokat

Szóval segítenek a csapatnak egységesnek maradni?

1. A csoport megismeri a Támogató Vezető szerepét.



Szövetkezeti Váltófutás

Nem tudom... a csapat miattam fog veszíteni.

Próbáld újra, veled vagyunk!

Szeretnéd, hogy segítsünk?

Hogyan tudunk mindenkit támogatni?

2. A Támogató Vezető bátorít és segít mindenkinek részt venni.



Reflexió

- Kinek kellett bátorítás?
- Hogyan segített a Támogató Vezető?
- Mindenki részt vett?

Amikor küzdöttem, a csapat támogatott.

A vezetés gondoskodást és támogatást jelent mindenki számára.

A Támogató Vezető emlékeztetett minket, hogy várjunk és segítsünk.

3. A csoport reflektál és etikus vezetést tanul a támogatáson keresztül.

 UNIVERSITY OF THESSALONIKI	 	 Co-funded by the European Union
--	--	---

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

A támogató vezető azonnal intézkedik:

"Nem csak a gyors befejezés érdekel minket. Célunk, hogy mindannyiunknak sikerüljön. Szánj rá időt, és próbáld újra."

Egyidejűleg a vezető méltányos alkalmazkodást javasol : hagyja, hogy a gyermek egy lépéssel közelebb álljon a célhoz.

Később a vezető észreveszi, hogy a csapat csak a leggyorsabb játékost ünnepli vadul, miközben egy tétovább gyerek erőfeszítéseit elismerés nélkül hagyja. A vezető közbelép, mondván: *"Tapsoljuk meg Nikosz erőfeszítéseit is, mert folytatta, bár nehéznek találta."* Ezzel a csapat figyelmét az eredményről az erőfeszítés értékére terelik.

Reflexiók ciklus

A tevékenység végén a pedagógus egy rövid elmélkedési körbe gyűjti a csapatokat, és kérdéseket tesz fel, amelyek kiemelik az együttműködés minőségét:

"Ki segített a csapatnak, hogy ma ne adja fel az erőfeszítést?"

"Milyen pillanatokban érezte úgy, hogy egy osztálytársának bátorításra van szüksége?"

"Milyen módon segítette elő a támogató vezető mindenki részvételét?"

"Mit tehetünk a következő leckében, hogy a csapat minden tagja egyformán fontosnak érezze magát?"

Ezzel a folyamattal a tanulók megszilárdítják annak megértését, hogy az etikus vezetést a testnevelésben nem a fizikai képességekkel azonosítják, hanem azzal a képességgel, hogy biztonságos, tisztességes és befogadó környezetet teremtsenek mindenki számára.

Az alkalmazás pedagógiai előnyei

Ez a példa közvetlenül segíti a gyermeket:

- ✓ nagyobb magabiztossággal és kevesebb teljesítményszorongással vegyen részt.
- ✓ a vezetést inkább támogatásként, mint sportbeli fölényként értse.
- ✓ felismerni mások érzelmeit és szükségleteit, és empátiával válaszolni.
- ✓ hozzájáruljon egy olyan csoportkultúrához, amelyben a siker mindenki részvételével és fejlődésével függ össze.

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén



TIPPEK TANÁROKNAK



Az etikus vezetésért, sportszerűségért és támogatásért a csapatban

1. A TEVÉKENYSÉG ELŐTT

- Vezetés = sportszerűség, tisztelet, együttműködés
- Világos szerepek: bíró, időmérő, biztató, eredményjelző
- A szerepek cserélődnek, hogy mindenki részt vegyen

SZEREPEKÖRÖK = FELELŐSÉG

BÍRÓ

IDŐMÉRŐ

BIZTÁTÓ

EREDMÉNYJELZŐ



Mindannyiunknak van szerepe, mindannyiunknak van felelőssége!

2. KÖZBEN

- Tisztességes játék időkérés
- Biztosítjuk, hogy minden gyermeknek legyen szava
- Támogató vezető = biztatás, nem parancsok

Tisztességes játék időkérés!

Megállunk és meghallgatunk mindenkit!



Együttműködünk, támogatjuk egymást, és tisztességesen játszunk!

3. A TEVÉKENYSÉG UTÁN

- Rövid reflexiós kör
- Melyik döntés volt sportszerű?
- Kinek volt szüksége támogatásra?
- Mit változtassunk legközelebbre?





Tanulunk a tapasztalatokból, és jobb csapattá válunk!

4. POZITÍV MEGERŐSÍTÉS ÉS MODELLÁLÁS

- Dicsérjük a sportszerű cselekedeteket
- Elismerjük a nyugodt beavatkozásokat
- A tanár példát mutat

Szép munka! Sportszerű döntést hoztál, és tiszteletben tartottál mindenkit. Gratulálunk!

SPORTSZERŰ DÖNTÉS!



Ma sportszerű cselekedetek, holnap jobb csapat!



Cél: minden gyermeknek éreznie kell, hogy meghallgatják, támogatják, és a csapathoz tartozik.



Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

D. RÉSZ. FORMATÍV ÉRTÉKELES ÉS A TANULÓI ELŐREHALADÁS NYOMON KÖVETÉSE



Az értékelés szerepe a DIALECT5-ben

A DIALECT5 módszertanon belüli értékelés a tanulási folyamat szerves része. Célja nem egyszerűen annak meghatározása, hogy a tanulók elérték-e egy előre meghatározott eredményt, hanem hogy segítse a tanárokat megérteni, hogyan fejlődnek a tanulók személyes, szociális, érzelmi és demokratikus kompetenciái a testnevelésben való részvétel révén.

A DIALECT5 által kiművelt kompetenciák – mint például az érzelmi tudatosság, az önszabályozás, az empátikus meghallgatás, a kirekesztés felismerése, az együttműködés, a megosztott felelősség és az etikus vezetés – nem értékelhetők megfelelően izolált tesztekkel vagy kizárólag a fizikai teljesítmény értékelésével. Láthatóvá válnak a tanulók viselkedésén, döntésein, interakcióin, reflexióin és a mozgásos tevékenységek és játékok során felmerülő autentikus helyzetekre adott válaszokon keresztül.

Ezért a DIALECT5 értékelése elsősorban formatív jellegű. A fejlesztő értékelés olyan információkat nyújt, amelyek segítenek a tanároknak megállapítani, hogy a tanulók mire képesek már, hol van szükségük támogatásra, és mi lehet a következő megfelelő tanulási lépés. Ugyanakkor segíti a tanulókat abban, hogy tudatosabbá váljanak saját tanulásukkal, felismerjék fejlődésüket, személyes és kollektív célokat tűzzenek ki, és nagyobb felelősséget vállaljanak részvételük minőségéért (Black és Wiliam, 1998; Hattie és Timperley, 2007).

Az értékelést ezért folyamatos ciklusként kell értelmezni:

Megfigyelés → Reflexió → Visszajelzés → Alkalmazkodás → Új lehetőség a tanulásra

Az összegyűjtött információkat a tevékenységek adaptálására, az egyes technikák ismétlésére, a szabályok vagy a csoportok felépítésének módosítására, további támogatásra, valamint új lehetőségek megteremtésére használjuk a tanulók számára a még fejlődőben lévő kompetenciák gyakorlására.

		 Co-funded by the European Union
---	--	---

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

A fejlesztő értékelés alapelvei

A DIALECT5-ön belüli értékelést a következő elvek vezérlik.

Az értékelés a fejlesztésre összpontosít, nem pedig a rögzített jellemzőkre

A tanulókat nem szabad olyan rögzített címkékkel jellemezni, mint például „együtműködő”, „agresszív”, „rugalmas”, „befogadó” vagy „nem befogadó”. A tanuló magatartása jelentősen változhat a tevékenységtől, a csoport összetételétől, a versengés mértékétől, a szabályok egyértelműségétől, a feladat hozzáférhetőségétől vagy a tanári támogatástól függően.

Az értékelésnek ezért le kell írnia a megfigyelhető viselkedést egy adott kontextusban. Ahelyett, hogy feljegyezné, hogy „a diák nem együtműködő”, a tanár megjegyezheti:

"A mai football3 meccsen a tanuló főként két közeli barátjához igazolt, és emlékeztetni kellett a többi csapattárs bevonására."

Egy ilyen leírás hasznos bizonyítékokkal szolgál, és egy lehetséges pedagógiai válaszra mutat rá anélkül, hogy negatív ítélettel határozná meg a gyermeket.

Az értékelés megfigyelhető bizonyítékokon alapul

A tanároknak arra kell összpontosítaniuk, hogy a tanulók mit mondanak, tesznek, javasolnak vagy változtatnak egy tevékenység közben és után. Megfigyelhető bizonyíték lehet, hogy egy tanuló:

- érzelmi vagy testi állapotot felismer és közöl.
- stratégiát használ a frusztráció vagy az impulzivitás kezelésére.
- hiba után újra megpróbálja.
- észreveszi, hogy egy osztálytársat kizárnak.
- a játékát úgy alakítja, hogy mások is részt vehessenek benne.
- megszakítás nélkül meghallgat egy másik nézőpontot.
- hozzájárul a nézeteltérések megoldásához.
- részt vesz a szabályok közös létrehozásában.
- tisztességesen felvállalja a felelősséget.
- konstruktívan beavatkozik, ha a részvétel egyenlőtlené válik.

Nem az a cél, hogy minden viselkedést rögzítsünk, hanem rövid és értelmes példákat gyűjtsünk, amelyek bemutatják, hogyan fejlődik a megcélzott kompetencia.

Értékelési folyamat, erőfeszítés és részvétel

Az atlétikai képességek, gyorsaság, erő vagy technikai teljesítmény nem dominálhat a DIALECT5 kompetenciák értékelésében. Egy magasan képzett tanulónak továbbra is szüksége lehet támogatásra a labda megosztásában, mások meghallgatásában, a frusztráció kezelésében vagy a vezetés felelősségteljes használatában. Hasonlóképpen, egy korlátozott motoros képességekkel rendelkező tanuló fejlett empátiát, kitartást, tisztességes vagy konfliktus-átalakító készségeket mutathat.

Az értékelésnek ezért fel kell ismernie:

- erőfeszítés és fejlődés.
- hajlandó az újrapróbálkozásra.
- felelős részvétel.
- másoknak felajánlott támogatás.
- a kommunikáció minősége.
- kollektív célokhoz való hozzájárulás.
- tisztességes és inkluzív döntéshozatal.

Az értékelés részvételen alapuló

A diákokat nem szabad csupán az értékelés tárgyaként kezelni. Fokozatosan vegyenek részt saját tanulásuk és csoportjuk működésének értékelésében. Az életkoruknak megfelelő önértékelés, gondolkodás és a kollektív párbeszéd révén a tanulók megtanulják felismerni a fejlődést, felismerni a nehézségeket, és igazságosabb vagy befogadóbb cselekvési módokat javasolni.

A tanulók értékelésében való részvétele nem jelentheti az osztálytársak nyilvános megítélését vagy értékelését. A reflexióra, a konstruktív visszajelzésre kell összpontosítania, és meg kell osztania a felelősséget a tanulási környezet javításáért.

Az értékelés átfogó és hozzáférhető

Minden tanuló számára hozzáférhető módokat kell biztosítani tanulásának bemutatására. A tanuló érzelmi tudatosságot, empátiát vagy megértést kommunikálhat beszéddel, gesztusokkal, vizuális szimbólumokkal, rajzzal, írott nyelvvel, mozgással, kommunikációs eszközzel vagy a partner támogatásával adott válaszokkal.

Az értékelés során különbséget kell tenni az értékelt kompetencia és a tanuló általi kifejezésmód között. A beszéd, nyelv, mozgás, figyelem, érzékszervi feldolgozás vagy írásbeli kifejezés nehézségei nem értelmezhetőek automatikusan a szociális vagy érzelmi kompetencia hiányaként.

		 Co-funded by the European Union
Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén		

Az értékelés pedagógiai cselekvéshez vezet

A megfigyelésnek csak akkor van értéke, ha a következő pedagógiai döntésről tájékoztat. A bizonyítékok összegyűjtése után a tanárnak mérlegelnie kell:

- Melyik kompetencia igényel további gyakorlást?
- Mely tanulóknak van szükségük további támogatásra vagy más részvételi módra?
- A tevékenység vagy a szabály szükségtelen akadályt teremt?
- Újra kell szervezni a csoportokat vagy szerepköröket?
- Egy adott technikát meg kell ismételni?
- Milyen visszajelzés segítené a tanulókat a következő lépés megtételében?
- Milyen új lehetőség kínálkozik a következő leckében?

Mit értékelünk?

Az értékelési keret az öt DIALECT5 pillér köré szerveződik. Az alábbi mutatók széles megfigyelési területet képviselnek, és az egyes pillérek alatt bemutatott részletesebb tanulási eredményekhez viszonyítva kell értelmezni.

Önismeret

- Az önismeret értékelése a tanulók azon képességére összpontosít, hogy:
- figyelje meg az erőfeszítéssel, feszültséggel, fáradtsággal vagy érzelmi izgatottsággal kapcsolatos testi jelzéseket.
 - érzelmi állapotok hozzáférhető módon történő felismerése és megnevezése.
 - megérteni, hogy belső állapotuk hogyan befolyásolja viselkedésüket és részvételüket.
 - személyes preferenciák, feltételezések, előítéletek vagy sztereotípiák azonosítása.
 - felismerni, hogy pozíciójuk, választásaik vagy előnyeik milyen hatással lehetnek a csoportra.
 - reflektáljanak saját részvételükön túlzott önkritika vagy összehasonlítás nélkül.

Önszabályozás

- Az önszabályozás értékelése a tanulók azon képességére összpontosít, hogy:
- szünet, mielőtt impulzívan reagálna.
 - alkalmazzon megfelelő stratégiát a feszültség, a düh, a szorongás vagy az izgalom szabályozására.
 - kezelje a frusztrációt, ha a tevékenység nem a várt módon fejlődik.
 - elfogadja a hibákat a tanulás részeként.
 - kitartani, ha nehézségekkel szembesül.
 - kérjen segítséget, vagy válasszon megfelelő adaptációt.
 - Csalódás vagy konfliktus után konstruktívan térjen vissza a tevékenységhez.

Társas tudatosság

- A társas tudatosság értékelése a tanulók azon képességére összpontosít, hogy:
- figyeljen az egyenlőtlen részvételre, a kirekesztésre vagy a marginalizálódásra.
 - a sztereotip elvárások és mássá tétel felismerése.
 - megérteni, hogy a különböző tanulóknak különböző formákra lehet szükségük a támogatásra.
 - különbséget tenni az azonos bánásmód és a méltányos részvétel között.
 - vegye figyelembe a különböző képességű és háttérű osztálytársak tapasztalatait és igényeit.
 - módosításokat javasolhat a szabályok, szerepek, felszerelések vagy csoportfelállások tekintetében, amelyek javítják a részvételt.
 - értékelje a csoporthoz való hozzájárulás különböző formáit.

Kapcsolati készségek és kommunikáció

- A kapcsolati készségek és a kommunikáció értékelése a tanulók azon képességére összpontosít, hogy:
- Tud megszakítás nélkül hallgatni.
 - megkísérli megérteni és újra megfogalmazni egy másik személy nézőpontját.
 - Tisztelettel közölje a nézeteltéréseket.
 - Vád vagy személyes támadás nélkül fejezze ki szükségleteit és érzéseit.

Kollektív cselekvés és cselekvőképesség

- A kollektív cselekvés és cselekvőképesség értékelése a tanulók azon képességére összpontosít, hogy:
- részvétel a kollektív döntésekben és szabályalkotásban.
 - fejezzon ki véleményét mások nézeteinek tiszteletben tartása mellett.
 - elfogadja és végrehajtja a változó felelősségi szerepeket.
 - védje a méltányosságot és a részvételt elősegítő szabályokat.

		 Co-funded by the European Union
---	--	---

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• hozzájáruljon a konfliktusok konstruktív átalakításához.• felajánljon segítséget, bátorítást vagy érzelmi támogatást.• hívjon meg kevésbé látható vagy kevésbé magabiztos osztálytársakat a részvételre.• hozzájárul a biztonság, a bizalom és az összetartozás érzéséhez. | <ul style="list-style-type: none">• azonosítson egy kollektív problémát, és járuljon hozzá a megoldáshoz.• felelősséget vállaljon a megosztott térért, felszerelésért és csoportcélokért.• Használja a vezetést mások támogatására, semmint uralkodjon másokon.• konstruktív módon avatkozzon be, ha a tevékenység tisztességtelenné vagy kirekesztővé válik. |
|---|--|

Az értékelési bizonyítékok forrásai

Egyetlen értékelési módszer sem tud teljes képet adni a tanulók fejlődéséről. A tanárokat ezért arra ösztönzik, hogy több, egymást kiegészítő forrásból származó információkat kombináljanak.

Az értékelés a fejlesztésre összpontosít, nem pedig a rögzített jellemzőkre

A tanulókat nem szabad olyan rögzített címkékkel jellemezni, mint például „együttműködő”, „agresszív”, „rugalmas”, „befogadó” vagy „nem befogadó”. A tanuló magatartása jelentősen változhat a tevékenységtől, a csoport összetételétől, a versengés mértékétől, a szabályok egyértelműségétől, a feladat hozzáférhetőségétől vagy a tanári támogatástól függően.

Az értékelésnek ezért le kell írnia a megfigyelhető viselkedést egy adott kontextusban. Ahelyett, hogy feljegyezné, hogy „a diák nem együttműködő”, a tanár megjegyezheti:

"A mai football3 meccsen a tanuló főként két közeli barátjához igazolt, és emlékeztetni kellett a többi csapattárs bevonására."

Egy ilyen leírás hasznos bizonyítékokkal szolgál, és egy lehetséges pedagógiai válaszra mutat rá anélkül, hogy negatív ítélettel határozná meg a gyermeket.

Az értékelés megfigyelhető bizonyítékokon alapul

A tanároknak arra kell összpontosítaniuk, hogy a tanulók mit mondanak, tesznek, javasolnak vagy változtatnak egy tevékenység közben és után. Megfigyelhető bizonyíték lehet, hogy egy tanuló:

- érzelmi vagy testi állapotot felismer és közöl.
- stratégiát használ a frusztráció vagy az impulzivitás kezelésére.
- hiba után újra megpróbálja.
- észreveszi, hogy egy osztálytársat kizárnak.
- a játékát úgy alakítja, hogy mások is részt vehessenek benne.
- megszakítás nélkül meghallgat egy másik nézőpontot.
- hozzájárul a nézeteltérések megoldásához.
- részt vesz a szabályok közös létrehozásában.
- tisztességesen felvállalja a felelősséget.
- konstruktívan beavatkozik, ha a részvétel egyenlőtlené válik.

Nem az a cél, hogy minden viselkedést rögzítsünk, hanem rövid és értelmes példákat gyűjtsünk, amelyek bemutatják, hogyan fejlődik a megcélzott kompetencia.

Tanári megfigyelés

A tanári megfigyelés a testnevelés során gyűjtött formatív bizonyítékok fő forrása. Megfigyelés történhet szabad játék, strukturált tevékenységek, technikák alkalmazása, csoportos megbeszélés vagy football3 közben.

A tanárnak korlátozott számú mutatót kell kiválasztania az óra előtt, ahelyett, hogy megpróbálna mindent egyszerre megfigyelni. Például a konfliktusok átalakításával kapcsolatos tevékenység során a tanár arra összpontosíthat, hogy a tanuló:

- hallgassa meg, mielőtt válaszolna.

Tanulói önértékelés

Az önértékelés segít a tanulóknak felismerni saját tanulásukat, és fokozatosan felelősséget vállalni viselkedésükért. Ez történhet szóban vagy vizuális és írásbeli módszerekkel, beleértve:

- színes kártyák.
- érzelem- vagy energiaskálák.
- hüvelykujj felfelé, oldalra vagy lefelé.
- vizuális értékelési skálák.
- rövid tükröző kártyák.
- rajz vagy szimbólum kiválasztása.

Csoport és egyenrangú reflexió

A csoportos reflexió lehetővé teszi a tanulók számára, hogy mérlegeljék, hogyan befolyásolta kollektív viselkedésük a részvételt, az együttműködést és a méltányosságot. A kérdések a következők:

- Mindenkinek volt értelmes szerepe?
- Mindenki a képességeit tükröző módon vett részt?
- Mi segítette csoportunk együttműködését?
- A szabályaink mindenki számára tisztességesen működtek?

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

<ul style="list-style-type: none">személyes vádak nélkül írja le a problémát.ismételje el a másik személy nézőpontját.egy kölcsönösen elfogadható megoldást javasoljon. <p>Elegendőek rövid megjegyzések, kulcsszavak vagy konkrét viselkedési példák. A megfigyelésnek inkább a visszajelzés és a reflexió alapjaként kell működnie, nem pedig megfigyelési vagy büntetés mechanizmusaként.</p>	<ul style="list-style-type: none">páros beszélgetés.mondatkiegészítő felszólítások.egyéni tanulási naplók. <p>Az önértékelési válaszokat nem szabad végleges mérésként használni. Értékük abban rejlik, hogy segítik a tanulókat átgondolni tapasztalataikat, és közölni szükségleteiket, nehézségeiket vagy céljaikat.</p>	<ul style="list-style-type: none">Mit csináltunk, amikor nézeteltérés alakult ki?Mindenki ötleteit meghallgatták?Mit változtassunk legközelebb? <p>A tanulóknak inkább a viselkedésükön és a csoportfolyamatokon kell gondolkodniuk, nem pedig osztálytársaikat azonosítani vagy hibáztatni.</p>
--	---	--

A football3-ból származó bizonyítékok

A football3 háromrészes szerkezete különösen értékes lehetőségeket kínál a formatív értékelésre.

<p>Az első félidőben a tanár vagy a közvetítő megfigyelheti:</p> <ul style="list-style-type: none">hogymindenki ötleteket fejez-e ki.hogya különböző vélemények befolyásolják-e a szabályokat.hogyan reagálnak a tanulók a nézeteltérésekre.az elfogadott szabályok figyelembe veszik-e a méltányos részvételt.	<p>A mérkőzés során a megfigyelés a következőkre összpontosíthat:</p> <ul style="list-style-type: none">a nyílt szabályok végrehajtása.a részvétel megoszlása.kommunikáció és társak támogatása.hibákra és konfliktusokra adott válaszok.forgó szerepek és vezetés használata.	<p>A harmadik félidőben a tanár megfigyelheti:</p> <ul style="list-style-type: none">a tanulók azon képességét, hogy bizonyítékot szolgáltatassanak nézeteikről.hajlandó-e meghallgatni a másik csapatot.tisztességtelen vagy kirekesztő pillanatok felismerése.felelősség a kollektív döntések következményeiért.reális fejlesztési javaslatok
---	---	--

A fair-play pontoknak és a közvetítői megjegyzéseknek támogatniuk kell a párbeszédet és a tanulást. Ezeket nem szabad a tanulók személyes értékének megjelöléseként kezelni, és nem szabad arra használni, hogy a csapatokat nyilvánosan „jónak” vagy „rossznak” minősítsék.

Fejlődési megfigyelési skála

A következő skála használható a megfigyelhető viselkedések alakulásának rögzítésére:

- 0 – Még nem figyelték meg: A viselkedést még nem bizonyították, még támogatás mellett sem.
- 1 – Felmerülő: A viselkedést gyakori felszólítással, modellezéssel vagy közvetlen támogatással mutatják be.
- 2 – Fejlődő: A viselkedés alkalmi támogatással vagy ismerős helyzetekben mutatkozik meg.
- 3 – Konzisztens: A viselkedés önállóan és különböző tevékenységek vagy helyzetek között mutatkozik meg.
- N/O – Nincs lehetőség megfigyelésre: A tevékenység nem adott megfelelő lehetőséget a viselkedés megfigyelésére.

A skálát nem szabad numerikus osztályzatként értelmezni. Az egyik szintről a másikra való mozgás nem mindig lineáris. A tanuló önállóan is bizonyíthat kompetenciájáról egy kooperatív tevékenységben, de támogatásra van szüksége, ha versengés, érzelmi nyomás, ismeretlen csoportosulás vagy konfliktus kerül bevezetésre.

A **N/O** lehetőség különösen fontos. Egy olyan viselkedést nem szabad hiányzóként feljegyezni, ha a tevékenység nem biztosított a tanuló számára értelmes vagy hozzáférhető lehetőséget annak bemutatására.

Mikor és hogyan történik az értékelés

 UNIVERSITY OF THESSALONIKI	 	 Co-funded by the European Uni
--	--	---

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

A fejlesztő értékelés a DIALECT5 megvalósításának különböző pontjain történhet.

Első megfigyelés

A DIALECT5 megvalósításának kezdetén a tanár megfigyelheti az osztály meglévő dinamikáját, beleértve:

- barátsági és kortárscsoporti minták.
- vegyes csoportokban való részvétel.
- a hibákra és kudarcokra adott válaszok.
- a labda és egyéb erőforrások elosztása.
- konfliktuskezelési stratégiák.
- olyan tanulók, akiket gyakran kiválasztanak vagy figyelmen kívül hagynak.
- a tanulók véleményének vagy felelősségvállalásának mértéke.

Ez a kezdeti megfigyelés nem diagnosztikai teszt. Kiindulópontot ad az első prioritások és technikák kiválasztásához.

Folyamatban lévő megfigyelés

Minden órán a tanár kiválaszthat két vagy három mutatót, amelyek a tanított technikához kapcsolódnak. Nem szükséges és nem is reális minden tanórán minden tanulót és minden pillért értékelni.

A kezelhető megközelítés a következő:

- válassza ki a megfigyelni kívánt kompetenciát.
- határozzon meg négy-hat tanulót vagy egy csoportot a középpontban.
- rögzítsen egy vagy két rövid példát.
- a megfigyelési fókusz változtatása a következő leckéken.
- használja a bizonyítékokat a következő tevékenység vagy alkalmazkodás megtervezéséhez.

Ciklus végi összegzés

Egy tematikus ciklus vagy havi egység végén a diákok és a tanárok mérlegelhetik a következőket:

- Mi fejlődött?
- Mi maradt nehéz?
- Mely technikák voltak hasznosak?
- Milyen helyzetekben van még szükségünk támogatásra?
- Mely szabályokat tartsuk meg vagy alkalmazzuk?
- Mi legyen a következő egyéni vagy kollektív cél?

Záró összegzés

A megvalósítás végén az értékelésnek az előrehaladást kell összefoglalnia, nem pedig végső pontszámot kell adnia. Támaszkodhat megfigyelési jegyzetekre, tanulói reflexiókra, a football3-ból vett példákra, csoportcélokra és a változás jelentős pillanataira.

A végső reflexiónak azonosítania kell:

- stabilabbá vált kompetenciákat.
- olyan területeket, amelyek folyamatos gyakorlást igényelnek.
- különösen hatékony adaptációk.
- a részvétel és a csoportkapcsolatok változásait.
- a következő tanítási időszak prioritásait.

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

DIALECT5 formatív megfigyelési lap

A DIALECT5 formatív megfigyelőlap célja, hogy támogassa a tanárokat abban, hogy nyomon kövessék a tanulók előrehaladását az öt pillérben az autentikus testnevelési tevékenységek során. Nem a tanulók osztályozására, rangsorolására vagy összehasonlítására szolgál, hanem a megfigyelhető viselkedés rövid példáinak rögzítésére, a támogatási szükségletek azonosítására és a megfelelő következő tanulási lépések megtervezésére.

A megfigyelési lapot szelektíven kell használni. A tanároktól nem várható el, hogy minden tanórán minden tanulónál kitöltsenek minden mutatót, csak azokat kell kiválasztani, amelyek közvetlenül kapcsolódnak a tevékenység fókuszához.

Az értékeléseket mindig a tanulási környezetben biztosított lehetőségekkel, támogatással és alkalmazkodással együtt kell értelmezni.

A DIALECT5 formatív megfigyelési lap tájékoztató jellegű példája alább látható.



DIALECT5

Formatív Megfigyelési Adatlap

Diák vagy csoport: _____

Tevékenység vagy technika: _____

Dátum: _____

Megfigyelt pillér: _____

Pillér	Megfigyelhető mutató	0	1	2	3	N/O
Öntudat	Felismeri és kommunikálja a testi vagy érzelmi állapotát.	☐	☐	☐	☐	☐
Öntudat	Felismeri, hogyan hathat egy személyes feltevés, preferencia vagy álláspont másokra.	☐	☐	☐	☐	☐
Önszabályozás	Megfelelő stratégiát alkalmaz a feszültség, az impulzivitás vagy a frusztráció szabályozására.	☐	☐	☐	☐	☐
Önszabályozás	Kitart vagy újra megpróbálja hiba, nehézség vagy csalódás után.	☐	☐	☐	☐	☐
Társas tudatosság	Észreveszi a kirekesztést, a sztereotipizálást vagy az egyenlőtlen részvételt.	☐	☐	☐	☐	☐
Társas tudatosság	Méltányos kiigazítást javasol, amely támogatja az érdemi részvételt.	☐	☐	☐	☐	☐
Kapcsolati készségek és kommunikáció	Meghallgat másokat és megpróbál megérteni más nézőpontot.	☐	☐	☐	☐	☐
Kapcsolati készségek és kommunikáció	Konstruktívan hozzájárul a konfliktusok átalakításához és az összetartozás érzéséhez.	☐	☐	☐	☐	☐
Kollektív cselekvés és hatóerő	Felelősségteljesen vesz részt közös döntésekben, szabályalkotásban vagy szerepcserében.	☐	☐	☐	☐	☐
Kollektív cselekvés és hatóerő	Cselekszik a méltányosság vagy mások részvételének védelme érdekében.	☐	☐	☐	☐	☐



A megfigyelt viselkedés vagy esemény rövid leírása:

Mit csinált a tanuló, és melyik tevékenység során vagy milyen körülmények között?

A tanulók nézőpontja:

Mit mondott, mit vett észre, érzett vagy javasolt a tanuló?

Javasolt következő tanulási lépés:

Melyik készség vagy viselkedés igényel további fejlesztést?

Alkalmazkodás vagy támogatás a következő leckéhez:

Mit változtat a tanár, vagy milyen típusú támogatást fog nyújtani?

 UNIVERSITY OF THESSALONIKI	 	 Co-funded by the European Union
Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén		

Rövid tanulói önreflexió

A következő mutatók használhatók egy tevékenység után, egy tematikus ciklus végén vagy a football3 harmadik felében:

Ma én.....

- *észrevettem, mi történik a testemben vagy az érzelmeimben.*
- *kezelttem egy nehéz érzést vagy reakciót.*
- *folytattam, miután elkövettem egy hibát.*
- *meghallgattam egy másik személy nézőpontját.*
- *segítettem valakit a részvételben.*
- *észre vettem valami tisztességtelen vagy kirekesztő dolgot.*
- *egy ötlettel járultam hozzá a csoporthoz.*
- *felelősséget vállaltam egy szerepért vagy megosztott döntésért.*

A tanulók a következők használatával válaszolhatnak:

Még nem.

Egy kis segítséggel.

Egyedül.

Segítettem valaki másnak is ebben.

Ezután befejezhetnek a következő mondatok közül egyet vagy többet:

- *Ma vettem észre, hogy.....*
- *Nehéz pillanat volt számomra, amikor.....*
- *Egy stratégia, amely segített nekem, a következő volt:...*
- *Segítettem egy másik személynek a részvételben, amikor.....*
- *Akkor éreztem, hogy a csoporthoz tartozom, amikor.....*
- *Csapatunk tisztességesen csinálta:.....*
- *Valami, amit legközelebb igazságosabbá tehetünk, az.....*
- *A következő személyes vagy csapat célom.....*

A tanulók számára lehetővé kell tenni, hogy szóban, írásban, rajzon, kép vagy szimbólum kiválasztásával, gesztussal vagy megfelelő kommunikációs segédeszköz segítségével válaszoljanak.

Formatív visszajelzés biztosítása

A hatékony visszajelzésnek rövidnek, konkrétan, megfigyelhető viselkedéshez kell kapcsolódnia, és a következő lépésre kell irányulnia. Az általános dicséret, például a „Jól sikerült”, ösztönözheti a tanulókat, de nem mindig segít megérteni, mit csináltak hatékonyan.

Az informatívabb visszajelzés három szakaszból áll:

1. **Leírja a bizonyítékokat:** „Észrevettem, hogy szünetet tartott, mielőtt válaszolt volna.”
2. **Összekapcsolja a következő kompetenciával:** „Ez segített abban, hogy a nézeteltérés nyugodt maradjon.”
3. **Javasolja a következő lépést:** „Legközelebb próbálja meg újra megfogalmazni a másik személy véleményét, mielőtt elmagyarázná a sajátját.”

További példák:

"Miután hibáztál, nem hagytad abba, hanem tovább folytattad. Ez a rugalmasság fejlődését mutatja. Legközelebb próbáld meg hangosan használni a “Még” technikát."

 UNIVERSITY OF THESSALONIKI	 	 Co-funded by the European Union
--	--	---

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

"Észrevetted, hogy az egyik csapattárs nem kapta meg a labdát. A következő lépés az, hogy segíts a csoportnak megváltoztatni a játékát, mielőtt a tanár közbelép."

"A csapatodat bíztattad, de a döntést is meghoztad helyettük. Legközelebb kérdezd meg, milyen segítséget szeretnének szívesebben."

"A csoport létrehozott egy szabályt, de csak három diák adott hozzá ötleteket. A következő beszélgetés során gondoskodj arról, hogy minden tagnak legyen lehetősége felszólalni."

A visszajelzéseknek meg kell mutatniuk a tanulóknak, hogy a kompetencia gyakorlással is fejleszthető, és kerülniük kell a szégyenkezést, a nyilvános összehasonlítást, a szarkazmust vagy a rögzített címkéket.

Inkluzív értékelés és ésszerű kiigazítások

Az értékelési eljárásoknak ugyanazokat az UDL-elveket kell követniük, mint a tanításban. A tanulóknak többféle elköteleződési, reprezentációs, cselekvési és kifejezési módot kell biztosítani (CAST, 2024).

A gyakorlati adaptációk a következők lehetnek:

- mutatók bemutatása egyszerű nyelvezeten, szimbólumokon vagy példákon keresztül.
- további feldolgozási és válaszidőt lehetővé tétele.
- vizuális skálák használata a kizárólag verbális kérdések helyett.
- gesztusok, rajzok, mozgások vagy fokozó kommunikáció elfogadása.
- reflexió vezetése egyénileg, párban vagy csendesebb helyen.
- az érzékszervi zavaró tényezők csökkentése.
- megbízható társ vagy támogató szakember számára lehetővé téve a kommunikációt.
- a tanuló megfigyelése különböző szerepekben, nem csak játékosként.
- a tevékenység adaptálása, mielőtt a részvétel hiányát a kompetencia hiányaként értelmezné.
- figyelembe véve a fáradtságot, a fájdalmat, a szorongást, az érzékszervi túlterhelést, a nyelvi igényeket és a hozzáférhetőségi akadályokat.

A korlátozott verbális kommunikációval rendelkező tanuló empátiát mutathat azáltal, hogy pozíciót változtat, hogy segítsen osztálytársának, felszerelést kínál, vár, vagy támogató gesztusokat alkalmaz. A mozgássérült tanuló közvetítőként, szabálytanácsadóként, játékosként, bátorító vezetőként vagy a fair play megfigyelőjeként etikus vezetői képességet tanúsíthat. Ezeket a részvételi formákat hiteles bizonyítéknak kell tekinteni, és nem kell másodlagosnak tekinteni a sportteljesítményhez képest.

Az adaptációk nem vezethetnek a fogyatékkal élő vagy sajátos nevelési igényű tanulók passzív szerepeinek szisztematikus kiosztásához. Minden tanulónak lehetőséget kell adni arra, hogy döntéseket hozzon, cselekedjen, kommunikáljon, vezessen, együttműködjön, és érdemben hozzájáruljon a csoporthoz.

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

E. RÉSZ. A DIALECT5 PILLÉREK ÉVES TERVEZÉSE A TESTNEVELÉSBEN

4–6. osztály (Általános Iskola)

Az éves tervezés fokozatosan épül fel, az egyéni fókuszról kezdve a kollektív cselekvésben csúcsosodik ki. A tanulók először megtanulják felismerni fizikai és érzelmi állapotukat, ezt követi az impulzusok, hibák és kudarcok kezelése. Ezt követően megtanulják felismerni a sokszínűséget és a sztereotípiákat, megtanulnak hatékonyan együttműködni és kommunikálni, végül pedig felelősségteljes szerepeket vállalni, és együtt tisztességes játékot teremteni.

A testnevelés ideális keretet kínál ehhez a folyamathoz, mivel ezeket a készségeket nem elméletileg tanítja; ehelyett a játékon belül természetes módon jelennek meg: a passzban, a tévedésben, a győzelemben, a vereségben, a konfliktusban, a csapatválasztásban, a szabályok betartásában és a mindenki részvételének biztosításában.

<div>  <div> ÉVES TANMENET MEGVALÓSÍTÁSI TERV DIALECT5 AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI TESTNEVELÉSBEN – 4-6. OSZTÁLY OKTÓBER–MÁJUS HAVI 4 TANÓRA 4. ÓRA: FOOTBALL3 </div>  </div>				
HÓNAP	1. ÓRA	2. ÓRA	3. ÓRA	4. ÓRA – FOOTBALL3
OKTÓBER 	 A fizikai és érzelmi állapotok felismerése	 Előítéletek és ön-sztereotípiák tudatosítása	 Indulatkezelés	 Önismereti és önkontroll szabályok
NOVEMBER 	 Düh, szorongás és feszültség kezelése	 Rugalmasság (reziliencia) a hibákkal és kudarcokkal szemben	 Fizikai és érzelmi feszültség felismerése játék közben	 Érzelemkezelés és második esély szabályok
DECEMBER 	 A sztereotípiák és az idegenítés lebontása	 Pluralizmus és méltányosság	 Saját sztereotípiák azonosítása	 Inklúziós (befogadó) és méltányos részvételi szabályok
JANUÁR 	 Egyenlőség, méltányosság és változatos igények	 A másokra vonatkozó sztereotípiák lebontása	 Rugalmasság (reziliencia) vereség vagy konfliktus után	 Méltányossági és inklúziós (befogadó) szabályok
FEBRUÁR 	 Empatikus hallgatás	 Valahová tartozás érzése	 Szabályok közös felelősségvállalása	 Empatikus hallgatás, valahová tartozás és közös döntéshozatali szabályok
MÁRCIUS 	 Konfliktustranszformáció	 Etikus vezetés	 Együttműködés és támogatás	 Konfliktusmegoldó és etikus vezetési szabályok
ÁPRILIS 	 A felelősségteljes szerepek vállalása	 A játék közös felelősségvállalása	 Konfliktustranszformáció	 Szerepek, vezetés és méltányos részvételi szabályok
MÁJUS 	 Integrált önismeret és önmenedzselés	 Integrált társadalmi tudatosság és inklúzió (befogadás)	 Integrált kapcsolatépítés, kommunikáció és konfliktuskezelés	 Záró Football3 fesztivál
 Önismeret	 Önmenedzselés	 Társadalmi Tudatosság	 Kapcsolati Készségek és Kommunikáció	 Közös Cselekvés és Hatóképesség

A football3-at minden hónapban összefoglaló leckeként használják, mivel lehetőséget biztosít a gyerekeknek, hogy az előző órán kiművelt készségeiket valós játékkörülményekbe vigyék át, különös tekintettel a párbeszédre, a szabályokra, az együttműködésre, a befogadásra és a fair playre.

Az éves terv októbertől májusig tart, és havonta négy tanórát tartalmaz. Az első három tanóra fokozatosan egyes társas és érzelmi készségekre összpontosít, míg a negyedik tanórát a football3-nak szentelik, a már tanított készségekre épülő szabályokkal, biztosítva azok tapasztalati alkalmazását a játékban. Részletesebben:

RÉSZLETES ÉVES TERVEZÉS

október | Alapvető fókusz: Önmagam megismerése a játékon belül

Október a bevezető hónap. A tanulók tájékoztatást kapnak a program célkitűzéseiről, és rájönnek, hogy a testnevelés nem csupán a technikai végrehajtásról vagy a győzelemről szól, hanem arról is, hogyan érzik magukat, hogyan reagálnak, hogyan működnek együtt, és hogyan vesznek részt tisztelettel. Az első órákon együtt döntenek az osztály demokratikus szerződésről.

1. lecke: A fizikai és érzelmi állapotok felismerése

Pillér: Önismeret

Cél: Rávezetni a tanulókat arra, hogy megfigyeljék testüket a fizikai aktivitás előtt, közben és után, felismerve az olyan jeleket, mint a gyors légzés, az izomfeszülés, a fáradtság, az izgalom, a szorongás vagy a habozás.

Javasolt tartalom/tevékenységek:

- Az „Energia hőmérő” játék előtti értékelése.
- Rövid interoceptív szünet nagy intenzitású motoros aktivitást követően.
- Játékok megcímkezése vagy páros passzolás a következő kérdéssel kombinálva: „*Hogyan érzi magát a testem jelenleg?*”.

2. lecke: Az előítéletek és az sztereotípiák tudatosítása

Pillér: Önismeret

Cél: Lehetővé tenni a tanulók számára, hogy felismerjék korlátozó gondolataikat (például: „Nem vagyok jó a labdarúgásban”, „Nem tudok jól játszani, mert lány vagyok”, „Ha hibázom, kinevetnek”), és az azonnali változtatás kényszere nélkül megfigyeljék, hogyan befolyásolják ezek a feltételezések a részvételüket.

Javasolt tartalom/tevékenységek:

- "Önvizsgálat": A belső párbeszéd azonosítása és rögzítése ("Mit mondok magamnak?") közvetlenül a játékba lépés előtt.
- A játékmenet kötelező szerep- és posztváltással (védelem, középpálya, támadás), lehetővé téve, hogy minden gyermek tesztelje képességeit változó körülmények között.
- Rövid egyéni vagy csoportos elmélkedés a következő kérdésre összpontosítva: "*Melyik gondolat segített ma, és melyik korlátozott?*".

3. lecke: Impulzuskezelés

Pillér: Önszabályozás

Cél: Megtanítani a tanulókat, hogy felismerjék a pontos pillanatot, mielőtt impulzív reakciót (például kiabálást, lökdösődést, vitatkozást vagy az erőfeszítés idő előtti abbahagyását) mutatnának ki.

Javasolt tartalom/tevékenységek:



Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

- A játékmenet „3 másodperces szünet” szabályt tartalmazzon közvetlenül egy hiba vagy egy pályán történt vita után.
- Tapasztalati gyakorlat „Állj – Lélegezz – Dönts” versenyhelyzeti körülmények között.
- Kis labdabirtoklási játékok (pl. rondó vagy 3v1), ahol a gyermeket nyugodtan passzolhat, mielőtt erős védelmi nyomással szembesülne.

4. tanóra: Football3 önismereti és önszabályozás elemekkel

Oszlopok: Önismeret és önszabályozás

Javasolt football3-szabályok:

- 1. szabály: A közvetítő „Szünet” jelzésére minden gyermek 5 másodpercre lefagy, hogy ellenőrizze pulzusát és légzési gyakoriságát.
- 2. szabály: Nagy feszültség idején a csapatok 30 másodpercre visszavonulnak, hogy a belső energiahőmérőt használják.
- 3. szabály: Kötelező ciklikus pozícióváltás (védelem, középpálya, támadás) 3 percenként.

november | Alapvető fókusz: a feszültség, a hibák és a kudarcok kezelése

1. lecke: A düh, a szorongás és a feszültség kezelése

Pillér: Önszabályozás

Cél: Lehetővé tenni a diákoknak, hogy szabályozzák érzelmi reakcióikat, és stratégiai lehűlési mechanizmusokat alkalmazzanak a játék során.

Javasolt tartalom/tevékenységek:

- Időben korlátozott játékok, amelyeket a versenyintenzitás szándékos növelésére terveztek.
- A „Szünetjelzés” bevezetése, amely lehetővé teszi bármely tanuló számára, hogy ideiglenesen leállítsa a cselekvést, ha nyomás nehezíti őt.
- Reflektív beszélgetés: "Hogyan reagáljak, ha dühös vagyok játék közben?".

2. lecke: A hibákkal és kudarcokkal szembeni ellenálló képesség

Pillér: Önszabályozás

Cél: A növekedési gondolkodásmód kialakítása, arra ösztönözve a diákokat, hogy a működési hibákat a stratégiai kiigazítás lehetőségének tekintsék, nem pedig állandó hiányosságoknak.

Javasolt tartalom/tevékenységek:

- A „Még” szemlélet alkalmazása („Még nem sajátítottam el ezt a készséget”).
- A „második esély” próbák közvetlenül egy rosszul elhelyezett passz vagy egy kihagyott lövés után.
- Játék, ahol a csapatok fair play pontokat szereznek, kifejezetten azért, mert egy hiba után azonnal verbálisan bátorítják csapattársukat.



NOVEMBER



Kezeljük az érzelmet, a haragot és a csalódottságot



1. tanóra

Önmenedzselés

Harag, szorongás és feszültség kezelése



Mély levegő – Szünet – Folytatom

Felismerem az érzéseimet, és olyan stratégiákat használok, amelyek segítenek megnyugodni és folytatni.



2. tanóra

Önmenedzselés

Rugalmasság (reziliencia) a hibákkal és kudarcokkal szemben



Ó... ez olyan nehéz. Meg tudod csinálni! Újra megpróbálom! Képes vagyok rá!

A kihívás lehetőség a tanulásra. Újra megpróbálom, és nem adom fel!



3. tanóra

Önismeret

A fizikai és érzelmi feszültség felismerése játék közben



Hogyan érzem magam?

Figyelek a testemre, azonosítom, mit érzek, és kiválasztom, mi segít jobban érezni magam.

A szívem dobog A légzésem megváltozik Az izmaim megfeszülnek Aggasztó gondolataim vannak Nyugodtabbnak érzem magam



4. tanóra

football3

Football3 érzelmkezeléssel és második esély szabályokkal



Szabályaink

- Bátorítjuk egymást
- Tisztelünk mindenkit
- Váltogatjuk egymást
- Támogatjuk egymást
- Sportszerűen játszunk mindannyian együtt!

Olyan stratégiákat használunk, amelyek segítenek megőrizni a nyugalmunkat, együttműködni és élvezni a játékot.



Testnevelés | 4-6. osztály | Általános Iskola



		 Co-funded by the European Union
---	--	---

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

3. lecke: A fizikai és érzelmi feszültség felismerése játék közben

Oszlop: Önismeret és önszabályozás

Cél: Segíteni a tanulókat abban, hogy a belső szomatoszenzoros jelzéseket (testi feszültséget) összekapcsolják külső viselkedésükkel és választásaikkal a terepen.

Javasolt tartalom/tevékenységek:

- Állapot-váltó játék („A harag mozgása és a nyugalom mozgása”): viselkedéses játék annak tudatosítására, hogy a feszült, merev test miként rontja a technikai végrehajtást.
- Nyomásszimulációs játék szándékos játékvezetői elfogultsággal: Olyan szimuláció, ahol a pedagógus szándékosan helytelen vagy provokatívan igazságtalan döntéseket hoz egy csapat javára. A "Figyeld meg a tested!" jelzés hallatán a tanulónak azonnal végre kell hajtaniuk a "Kinetikus alapállapotba visszatérés rutinját" (egy meghatározott testtartást feltételezve: belégzés, miközben karjaikat felfelé nyújtják, és kilégzés közben szabadon visszaengedik a karokat oldalra).
- Precíziós lövőgyakorlatok szív-légzési terhelés mellett: Pontossági és befejező gyakorlatok közvetlenül a nagy intenzitású szív-légzési terhelést (pl. sprint) követően.

4. tanóra: Football3 érzelemszabályozási és második esélyt biztosító szabályokkal

Javasolt football3-szabályok:

- 1. szabály (Az újbóli bekapcsolódás mondata): Egy hiba után a játék csak akkor folytatódik, ha az egyén vagy a csapat megfogalmaz egy előremutató, második esélyt jelző mondatot (például: „Továbbmegyünk”, „Újra megpróbáljuk” vagy „Semmi gond”).
- 2. szabály (a szomatoszenzoros ellenőrzés): Ha egy játékos elsöprő haragot, szorongást vagy frusztrációt tapasztal, szünetet kell tartania, hogy elismerje testi feszültségét, és értékelje, hogy az milyen hatással van a pályán való viselkedésére.
- 3. szabály (Növekedési gondolkodásmód alkalmazása): Hiba vagy elszalasztott lehetőség után a játékosoknak kifejezetten alkalmazniuk kell a „Még” technikát, mielőtt megkísérelnék a következő taktikai lépést.

December | Fókusz: A sztereotípiák felismerése és idegenítés dekonstruálása

December a pedagógiai fókuszt a társas tudatosság felé helyezzük át. A tanulók elkezdik szisztematikusan megfigyelni, hogyan nyilvánul meg a finom kizárási dinamika a játékon belül: ki kap passzt, kit hagynak ki, kit jelölnek meg "kompetensnek" vagy "gyengének", és kit választanak ki utoljára a csapatalakítás során.

1. lecke: A sztereotípiák és idegenítés dekonstruálása

Pillér: Társas tudatosság

Cél: Megkérdőjelezni a sportos képességekkel, nemmel vagy társadalmi státusszal kapcsolatos mélyen gyökerező torzításokat, lehetővé téve a diákok számára, hogy valós időben, kritikusan értékeljék a kirekesztési mintákat.

Javasolt tartalom/tevékenységek:

- Játékmenet kötelező szerepcserékkel a kialakult atlétikai hierarchiák megzavarása érdekében.
- Csoportos összefoglaló: "Általában kit választunk először a csapatválasztás során, és melyek a mögöttes okok?".
- Valós idejű megfigyelése a kiközösítési mintázatoknak

2. lecke: Pluralizmus és méltányosság

Pillér: Társas tudatosság

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

Cél: Megtanítani a tanulóknak, hogy az igazságosság nem pusztán azt jelenti, hogy mindenkivel azonos bánásmódban részesülnek (egyenlőség), hanem azt, hogy mindenkinek biztosítsák azt, amire kifejezetten szüksége van az értelmes részvételhez (méltányosság).

Javasolt tartalom/tevékenységek:

- Differenciált lőtvok az egyéni tapasztalatokhoz és képzettségi szintekhez szabva.
- Strukturális szabály-adaptációk, amelyek célja a kevésbé tapasztalt játékosok értelmes bevonása
- A következő kérdés megvitatása: *"Tisztességtelennek tűnt ez az előny, vagy segített abban, hogy mindenki valóban részt vehessen benne?"*.

3. lecke: A személyes sztereotípiák azonosítása

Pillér: Önismeret

Cél: Arra készíteni a tanulókat, hogy őszintén reflektáljanak saját kognitív előítéleteikre osztálytársaik képességeivel és értékeivel kapcsolatban.

Javasolt tartalom/tevékenységek:

- Tapasztalati gyakorlat „Láthatatlan csapattársak”: A passzolásra és az olyan gyerekekkel való kommunikációra összpontosít, akiket általában figyelmen kívül hagynak vagy nem vesznek észre a pályán.
- Önértékelés irányított lekérdezéssel:
"Melyik osztálytársamról feltételezem automatikusan, hogy mindig erős és megbízható a játékban?"
"Melyik osztálytársat szoktam figyelmen kívül hagyni?"
"Megváltoztattam valaha valakiről az előzetes véleményemet, miután együttműködtem egy adott feladatban?"

4. lecke: football3, befogadási és méltányos részvételi szabályokkal

Javasolt football3-szabályok:

- 1. szabály (A többszörös passz szabálya): A gól csak akkor érvényes, ha legalább 4 különböző játékos egymás után passzolt a lövés előtt.
- 2. szabály (A szerepek kölcsönös tiszteletben tartása): Minden gyermek kifejezett, formalizált szerepet vállal (pl. csapatvezető-szurkoló, bátorító felügyelő, tisztességes játék figyelője), amelyet be kell tartania, és amelyet minden társának aktívan tiszteletben kell tartania.
- 3. szabály (Kollektív Támogatási Protokoll): A csapat felelős minden nehézséggel küzdő játékos segítéséért, biztosítva aktív és érdemi részvételét a mérkőzés folyamatában.



január | Alapvető hangsúly: Játék tisztességesen, nem feltétlenül azonosan

Január mélyebben foglalkozik az igazságosság, az arányos egyenlőség (méltányosság) és a befogadás fogalmával. A tanulók megtanulják felismerni a különféle igényeket, és strukturálisan úgy alakítják át a játékot, hogy mindenki értelmesen részt vehessen benne.

1. lecke: Egyenlőség, méltányosság és sokféle szükséglet

Pillér: Társas tudatosság

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

Cél: Lehetővé tenni a tanulók számára, hogy különbséget tudjanak tenni a formális egyenlőség és az arányos méltányosság között, a játék feltételeit az egyéni követelményekhez igazítva.

Javasolt tartalom/tevékenységek:

- Játékmenet differenciált részvételi zónákkal.
- A különféle készség szintekhez igazított gyakorlatok vagy testreszabott szabályok használata.
- Reflektív megbeszélés: "Mikor segít egy adott szabály a csapatnak valóban igazságosabbá válni?".

2. lecke: A sztereotípiák lebontása másokkal kapcsolatban

Pillér: Társas tudatosság

Célkitűzés: A kortársak által erőltetett atlétikai hierarchiák és sztereotípiák megkérdőjelezése és megzavarása a pályán érvényesülő erődinamika megfordításával.

Javasolt tartalom/tevékenységek:

- "Szerepek váltása": A rendkívül jártas játékosok kizárólag támogató szerepkörbe állnak át.
- Játék, ahol egy olyan tanuló, akit általában figyelmen kívül hagynak, az elsődleges játékszervező szerepkört kapja.
- A kollektív elvárásokat és előítéleteket elemző csoportos reflexió.

3. lecke: Rugalmasság vereség vagy konfliktus után

Pillér: Önszabályozás

Cél: A tanulók önszabályozási és konfliktus-megoldási stratégiákkal való felkészítése a mérkőzés súrlódásainak kezelésére.

Javasolt tartalom/tevékenységek:

- Szimulált forgatókönyvek, amelyek a hiány kezelésére és a taktikai újraindítás végrehajtására összpontosítanak.
- Vita utáni beszámoló: „Milyen konkrét lépéseket tehetünk legközelebb másként?”.
- Az értékelési fókusz áthelyezése a minőségi erőfeszítésre, nem pedig a nyers teljesítményeredményekre.

4. tanóra: Football3 méltányossági és befogadási szabályokkal

Javasolt football3-szabályok:

- 1. szabály (Párbeszéd szünet): Amikor a pályán vita alakul ki, a játék azonnal leáll egy rövid „Párbeszéd szünetre”. Ebben a szünetben minden résztvevő diák egymás után beszél, anélkül, hogy a egymást megszakítanak.
- 2. szabály (Az újbóli bevonás protokollja): Konfliktus után újbóli bevonási protokollt kell követni (például: „Kiabálás nélkül folytatjuk”, „Visszaadjuk a labdát” vagy „Kölcsönösen bocsánatot kérünk, és továbblépünk”).
- 3. szabály (Megkülönböztetett szerepvállalás): A csapaton belül minden gyermek kiválaszt egy személyre szabott elköteleződési/részvételi módot, amelyet szigorúan tiszteletben kell tartania és minden csapattársának támogatnia kell a mérkőzés során.



február | Alapvető fókusz: meghallgatás, együttműködés és a csapathoz tartozás

Február a kapcsolati és kommunikációs készségekkel foglalkozik. Az együttműködést nem csupán „együttjátéknak” kell érteni, hanem az aktív meghallgatás képességét, ahol teret biztosítunk másoknak, támogatjuk a társakat, és minden egyes tagban az összetartozás érzését ápoljuk.

1. lecke: Empatikus hallgatás

Pillér: Kapcsolati és kommunikációs készségek

Cél: A tanulók azon képességének fejlesztése, hogy érdeemben meghallgatják társaik nézőpontját, és nyomás alatt szintetizálják a csapatstratégiákat.

Javasolt tartalom/tevékenységek:

- Nagy intenzitású minijátékok és társak beszámolóí: A rövid, intenzív játékintervallumokat követően a tanulók párokban vitatkoznak. Az egyik tanuló leírja, hogy mit talált kihívásnak, a másik pedig pontosan megismétli a hallottakat, hogy megerősítse a megértését ("beszédtükrözés").
- Taktikai/birtoklási játék kötelező szünetekkel: Minden 3 perc játék után a csapatoknak be kell lépniük egy kötelező 30 másodperces vitakörbe, hogy módosítsák taktikai tervüket. Ennek a tervnek az előfeltétele, hogy minden gyermek javaslatát meg kell hallgatni.
- Reflektív kérdés: A következő kérdésre összpontosítva: "Mennyire megy könnyen meghallgatni a csapattársat, ha a pulzusod emelkedett?".

2. lecke: Összetartozás érzése

Pillér: Kapcsolati és kommunikációs készségek

Cél: Annak biztosítása, hogy az aktív játék során egyetlen gyermek se kerüljön háttérbe, és hogy minden résztvevő a csapat értékes alkotóelemeként tekintsen rá.

Javasolt tartalom/tevékenységek:

- Kollektív identitás játékok: A csoportos rituálék tervezésére és végrehajtására összpontosító tevékenységek.
- Együttműködési küldetések/kihívások: Olyan feladatok csoportosítása, amelyek sikeréhez kölcsönösen függő motoros tevékenységekre van szükség.
- Csapatkör közepén: A kérdés megválaszolása: "Mit csinált ma egy csapattárs, amitől úgy éreztem, hogy a csapat valóban értékkel engem, és számol velem?".

3. lecke: A szabályok közös alkotása

Pillér: Kollektív cselekvés és cselekvőképesség

Cél: A tanulók megerősítése a játék keretének közös megtervezésével és döntéseik következményeinek láttatásával.

Javasolt tartalom/tevékenységek:

- "Szabály műhely": Minden csapat 3 percre visszavonul, hogy javaslatot tegyen saját eredeti szabályára, amelynek célja a játék igazságosabbá vagy befogadóbbá tétele.



FEBRUÁR

Figyelek, együttműködöm és a csapathoz tartozom



1. óra

Kapcsolati és kommunikációs készségek

Empatikus hallgatás



Figyelemmel hallgatom, megértést mutatok és tiszteltem másokat.



3. óra

Közös cselekvés és cselekvőképesség

Szabályok közös birtoklása



Együtt hozzuk létre a szabályainkat, és mindegyiket betartjuk.



2. óra

Kapcsolati és kommunikációs készségek

Összetartozás érzése



Bátorítjuk egymást, és teret adunk mindenkinek.



4. óra

football3

Football3 empatikus hallgatással, összetartozással és közös döntéshozattal



A JÁTÉK ELŐTT: Meghallgatunk mindenkit. Együtt hozzuk meg a döntéseket. Sportszerűen játszunk.

A JÁTÉK KÖZBEN: A magunk alkotta szabályok szerint játszunk, figyelünk, felismerünk és együtt hozunk döntéseket!



Testnevelés | 4-6. osztály | Általános Iskola



Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

- Élő szabálypróbák: Rövid játékindervallumok, ahol a csapatok javasolt szabályait felváltva, valós időben tesztelik.
- Az óra végi elmélkedés: A következő kérdésre összpontosítva: "A szabály, amelyre szavaztunk, végül mindenki részvételét növelte, vagy megzavarta a játék menetét?".

4. tanóra: Football3 empatis hallgatási, összetartozási és közös döntési szabályokkal

Javasolt football3-szabályok:

- 1. szabály (Beszédtükrözési protokoll): A gyerekeknek minden helyszíni vitában alkalmazniuk kell a „Beszédtükrözést”. Mielőtt a második gyermek válaszolna, a mondatot azzal kell kezdenie, hogy kimondja: "Hallottam, hogy ezt mondtad...", pontosan összefoglalva az első gyermek érvelését, mielőtt kifejtené saját véleményét.
- 2. szabály (Szabály integrálása): A kezdő sípszó előtt az ellenfél csapatai találkoznak a középső körben. Minden csapat bemutatja a 3. leckében általa létrehozott szabályt (feltéve, hogy az a kollektív cselekvést támogatja). Mindkét szabály szerkezetileg beépült a soron következő mérkőzésbe.
- 3. szabály (kollektív identitás rituálé): A bemelegítés előtt minden csapat létrehozza a saját „kollektív identitását” (egy közös név, egy ének és egy külön mozgás vagy rituálé). A csapat köteles végrehajtani ezt a kollektív rituálét a játék elején és végén, valamint minden lőtt gól után – függetlenül attól, hogy lőtték-e vagy kapták-e

Március | Alapvető fókusz: A konfliktusok együttműködéssé alakítása

Március a konfliktusokat nem elnyomandó problémaként, hanem értékes tanulási lehetőségként közelíti meg. A tanulókat arra képezi, hogy megfogalmazzák nézőpontjukat, aktívan meghallgassák a szembenálló oldalt, és közös, megújított együttműködési tervvel térjenek vissza a cselekvéshez.

1. lecke: A konfliktusok átalakulása

Pillér: Kapcsolati és kommunikációs készségek

Cél: A tanulók azon képességének fejlesztése, hogy ellenfeleik vagy csapattársaik nézőpontjának megértésével enyhítsék a pályán tapasztalható feszültséget.

Javasolt tartalom/tevékenységek:

- Játék kontrollált vitaforogatókönyvekkel: Szándékos pályán történő kihívások bevezetése (játékvezető nélkül).
- "Szerepváltás" technika: vita miatti leállás esetén minden gyermeknek a másik álláspontja mellett kell érvelnie a végső döntés meghozatala előtt.
- A „Visszatérési kérdés”: A feszültség feloldása a következő kérdés megválaszolásával: „Mire van szükségünk most csapatként a játék folytatásához?”.

2. lecke: Etikus vezetés

Pillér: Kollektív cselekvés és cselekvőképesség

Cél: A vezetés fogalmának újradefiniálása, a domináns és felsőbbrendű pozícióból a gondoskodás, befogadás és az esélyegyenlőség megőrzésének szerepévé alakítva.



MÁRCIUS



A konfliktust együttműködéssé alakítom



1. óra

Kapcsolati készségek és kommunikáció

Konfliktustranszformáció



Megállók, meghallgatom, megértem, megoldást javaslok és újjáépítem az együttműködésünket.



3. óra

Kapcsolati készségek és kommunikáció

Együttműködés és támogatás



EGYÜTTMŰKÖDÜNK TÁMOGATJUK EGYSÁMST EGYÜTT SIKERÜL!

A siker nem egyéni, hanem közös! Támogatok, bátorítok és együttműködöm.



2. óra

Közös cselekvés és cselekvőképesség

Etikus vezetés



Együtt jobbak lehetünk!

MINDENKI SZÁMÍT MINDENKI RÉSZT VESZ MINDENKI NYERI!

Értékrenddel bíró vezetéknél gondoskodom arról, hogy a csapat minden tagja részt vegyen és támogatást kapjon.



4. óra

football3

Football3 konfliktuskezelési és etikus vezetési szabályokkal



Időkerés: Hogy tisztelettel megbeszélhessük!

A MI SZABÁLYAINK:

- ✓ Tiszteletet mutatunk
- ✓ Meghallgatunk
- ✓ Nyugodtan beszélünk
- ✓ Megoldást javasolunk
- ✓ Folytatjuk a játékot

SPORTSZERŰ JÁTÉK BEFOGADÓ VEZETÉS MINDENKI RÉSZT VESZ!

Tisztelettel játszunk, megoldjuk a nézeteltéréseket és értékrenddel vezetünk – mindannyian együtt!

Testnevelés | 4-6. osztály | Általános Iskola

		 Co-funded by the European Union
---	--	---

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

Javasolt tartalom/tevékenységek:

- A „Csapatszurkoló” szerepkör bemutatása: Egy adott tanuló kizárólagos felelőssége a társak bátorítása és a játéklehetőségek kiegyensúlyozott elosztásának biztosítása.
- Teljesítménytől független vezetői értékelés: Olyan játék, ahol a csoportvezetőt a foglalkozás végén kizárólag annak alapján értékelik, hogy segítette-e és milyen hatékonyan segítette a kevésbé tapasztalt társakat a játék folyamatában való aktív részvételben.
- Vitazóköör: A következő kérdésre összpontosítva: "Melyik viselkedés tesz igazán kompetenssé egy vezetőt?".

3. lecke: Együttműködés és támogatás

Pillér: Kapcsolati és kommunikációs készségek

Cél: A csapat kohéziójának erősítése együttműködésen alapuló motoros feladatok révén, ahol az egyéni képességek becsatornázódnak a kollektív eredménybe.

Javasolt tartalom/tevékenységek:

- Együttműködési küldetések kiscsoportokban: Olyan feladatok tervezése, ahol a cél elérése szigorúan kivétel nélkül minden egyes tag részvételétől és sikerétől függ.
- "Kötelező pozitív visszajelzés" szabály: Olyan játékmeneti feltétel, amelyben minden rosszul elhelyezett passzt vagy kihagyott erőfeszítést azonnal legalább két bátorító megjegyzésnek kell követnie a csapattársaktól.
- Együttműködésen alapuló szerep-váltó tevékenységek: gyakorlatok, amelyek a pozíciók és szerepek folyamatos és kötelező cseréjét tartalmazzák.

4. tanóra: Football3 konfliktusmegoldási és etikus vezetési szabályokkal

Javasolt football3-szabályok:

- 1. szabály (Segítő protokoll): Ha bármely játékos a pályán elesik, kimerültnek tűnik vagy küzd, a játék azonnal leáll a gyerekek kezdeményezésére. A legközelebbi társak (mindkét csapatból) mennek ellenőrizni, mielőtt a játék folytatódna.
- 2. szabály (Szerepcsere a pályán): Ha a pályán feszültség vagy vita alakul ki egy játékkal kapcsolatban, a játékosok leállítják az akciót, és a „szerepváltás” technikát kell alkalmazniuk a középső körben: a „hibás” játékos elmagyarázza a „bűnös” perspektíváját, és fordítva, mielőtt kölcsönösen megállapodnak a végső döntésben.
- 3. szabály (Támogató vezető): Minden csapatban ki kell jelölni egy "Támogató vezetőt". A csapat minden alkalommal pluszpontokat szerez, amikor ez a vezető pozitívan közbelép egy csapattárs hibája nyomán, szóbeli bátorítással vagy higgadtan, hibáztatás nélkül irányítja a csapatot.

Április | Alapvető hangsúly: Felelősségvállalás a Fair Play-ért

Április a pedagógiai hangsúlyt a kollektív cselekvés és cselekvőképességre helyezi át. A tanulók megszűnnek passzív szabálykövetők lenni, és aktív felelősséget vállalnak. Önállóan védik a játék minőségét és biztonságát, a pályán tanuló közösség tagjaiként működnek.

1. lecke: Felelősségi szerepek vállalása

Pillér: Kollektív cselekvés és cselekvőképesség

Cél: Nevelni a felelősséget, és rávezetni a tanulókat annak megértésére, hogy a mérkőzés zökkenőmentes lebonyolítása maguknak a tanulóknak a felelőssége, nem csak a tanáré.

Javasolt tartalom/tevékenységek:

- Játékmenet a cselekvés-orientált felelősségi szerepkörök kötelező kiosztásával:

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

- Fair Play játékvezető:* Felügyeli a szabályok betartását, és aktívan beavatkozik a vitarendezés megkönnyítése érdekében.
- Részvételi figyelő:* Ellenőrzi, hogy a labdabirtoklás kiegyensúlyozott-e és megoszlik-e a gyerekek között, valós időben javasolja a módosításokat.
- Csapatmotivátor/Bátorító:* Felelősséget vállal a magas szintű csapatmorál fenntartásáért a pozitív verbális megerősítés és a pacsik révén.
- Idő- és biztonságfelügyelő:* Ellenőrzi a pálya határait, keresve az esetleges akadályokat, és figyeli a cserék időzítését.
- Játék végi összefoglaló: A következő kérdésre összpontosítva: *"Hogy éreztem magam, amikor a játékos szerepköréből a mások jólétéért felelőssé váltam?"*.

2. lecke: A játék közös felelősségvállalása

- Pillér: Kollektív cselekvés és cselekvőképesség
- Cél:** A kreativitás és a kritikus gondolkodás fejlesztése a befogadó játékok autonóm tervezésén keresztül.
- Javasolt tartalom/tevékenységek:**
- Inkluzív játéktervezés: A tanulók csapatokra oszlanak, hogy megtervezzék saját játékukat, a semmiből meghatározva, mit jelent számukra a „fair play”, és integrálva legalább két konkrét befogadási szabályt.
 - Játék a másik csapat szabályai alapján: Az A-csapat elmagyarázza és végigvezeti a B-csapatot az általuk létrehozott játék lépésein.
 - Értékelő kör: A következő kérdés megválaszolása: *"Működött-e a testreszabott szabályunk a gyakorlatban a másik csapat játéka során? Mit igényelt a finomítás?"*.



3. lecke: A konfliktusok átalakulása

- Pillér: Kapcsolati és kommunikációs készségek
- Cél:** A fejlett párbeszédkészségek stabilizálása és automatizálása, az aktív hallgatás, valamint a helyszíni vita után a gyors újrakezdés.
- Javasolt tartalom/tevékenységek:**
- Magas intenzitású, bíró nélküli mérkőzés: játék, amelyben a pedagógus teljesen visszalép a játékvezetéstől, így a csapatok teljesen önállóak maradnak minden mellőzés vagy vita megoldásában.
 - Szisztematikus eszközintegráció: az előző hónapokban elsajátított eszközök aktív betartatása (beszédtükrözés, szerepcsere és a visszatérési kérdés, például *"Mire van szükségünk a továbblépéshez?"*).
 - Autonómia-központú reflexió: A következő kérdésre összpontosítva: *"Mennyivel gyorsabban oldottuk meg vitáinkat ma a tanév kezdetéhez képest?"*.

4. lecke: football3 szerepekkel, vezetőséggel és méltányos részvételi szabályokkal

- Javasolt football3-szabályok:**
- 1. szabály (Kollektív felelősségi irány): A mérkőzés időtartamára minden csapat kiválaszt egy konkrét felelősségi keretet: vagy „Bátorító csapatként” működik (folyamatos szóbeli támogatást nyújt), vagy „Méltányos részvételi csapatként” (biztosítja, hogy a labda kötelezően

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

- mindenkihez eljusson). A fair play pont csak akkor jár, ha a csapat következetesen a választott iránynak megfelelően működik. A következő mérkőzésen a csapatok szerepet cserélnek.
- 2. szabály (Tér- és felszerelés-kezelési jegyzőkönyv): Egy csapat különleges fair play pontot kap, ha a kezdőrúgás előtt és közvetlenül az utolsó sípszó után önállóan összeszedi felszerelését (bolyák, labdák, fillérek), és gondoskodik arról, hogy a pályaterülete tiszta és biztonságos, a pedagógus felszólítása nélkül.
 - 3. szabály (Sportszerűségi időkérs): Ha játék közben pályán belüli feszültség, méltánytalanság vagy tartós nézeteltérés alakul ki, bármelyik tanulónak joga van kezével „T” jelet formálni és „sportszerűségi időkérést” kérni. A játék azonnal egy percre megáll, és a két csapat közösen válaszol három kulcskérdésre: „Mi történt?”, „Kit érintett?” és „Min változtatunk most, hogy méltányosan folytathassuk?”.

Május | Alapvető fókusz: Tanulásunk szintetizálása

A május a szintézis, a gyakorlati alkalmazás és az autonóm önértékelés hónapja. Az órák rendkívül rugalmasak, és az osztály fennmaradó szükségleteihez igazodnak (pl. a konfliktusok megoldásának erősítése vagy a befogadás elmélyítése), szelektíven visszahozva azokat a szabályokat és technikákat, amelyek további gyakorlást igényelnek.

1. lecke: Integrált önismereti és önszabályozási lecke

Oszlop: Önismeret és önszabályozás

Cél: Lehetővé tenni a tanulók számára, hogy játék közben valós időben felismerjék érzelmi reakcióikat, és önállóan alkalmazzanak önszabályozási és nyugalmi stratégiákat.

Javasolt tartalom/tevékenységek:

- Játék váltakozó terheléssel: A tanulók önállóan alkalmazzák a „belső fék” technikát (rövid szünet és mély lélegzet), mielőtt kritikus döntéseket hoznak, vagy közvetlenül egy nagyobb játékbeli hiba után.
- Reflexió: "Mely stratégiák segítettek szabályozni az impulzusaimat a mai hajtósabb játékok során?".

2. lecke: Integrált társas tudatosság és befogadás lecke

Pillér: Társas tudatosság

Cél: A tanulók megfigyelési készségeinek fejlesztése, hogy felismerhessék a részvételi egyensúlytalanságokat a játék menetében, és korrekciós beavatkozásokat hajtsanak végre.

Javasolt tartalom/tevékenységek:

- Megfigyelésre összpontosító játékmenet: Játékmenet, amelyben a tanulók megfigyelik, hogy mely csapattársak vesznek részt kevésbé vagy ritkán érintik a labdát.
- Csapat által kezdeményezett leállások: Rövid, csapat által kezdeményezett időkorlát egy „vészhelyzeti méltányossági szabály” (pl. kötelező passz egy olyan gyermek számára, aki még nem játszott) bevezetésére a részvétel egyensúlya érdekében.



MÁJUS



Váltsuk gyakorlatra mindazt, amit tanultunk



1. tanóra

Önismeret és önmenedzselés

Integrált önismereti és önmenedzselési tanóra

LÉLEGEZZ 4-4-4-4

ÁLLJ MEG

MIT ÉRZEK? MIT TEHETEK? MI MŰKÖDIK NÁLAM?

Megfigyelem a reakcióimat. Olyan stratégiákat választok, amelyek segítenek megnyugodni és folytatni.



2. tanóra

Társadalmi tudatosság

Integrált társadalmi tudatossági és befogadási tanóra

EGYÜTT VESZÜNK RÉSZT MINDENKINEK VAN ÉRTELMESEN SZEREPE

Tanulunk és támogatjuk egymást. Mindannyian részt veszünk, mindannyian tündöklünk!



3. tanóra

Integrált kapcsolati, kommunikációs és konfliktuskezelési tanóra

Kapcsolati készségek és kommunikáció

FIGYELEM! HALLGATOK TISZTELETTEL BESZÉLEK EGYÜTT TALÁLUNK MEGOLDÁST

Beszélgünk, meghallgatjuk és megértjük egymást. Megoldjuk az ellentéteket és építjük a kapcsolatokat.



4. tanóra

football3

Záró Football3 Fesztivál

TISZTESSÉGESEN JÁTSZUNK - EGYÜTT DÖNTÜNK TISZTELETT - EGYÜTTMŰKÖDÜNK - JÓL ÉRZÜNK MAGUNKAT

FOOTBALL3 FESTIVÁL

Alkalmazzuk a közösen létrehozott szabályokat. Ünnepeljük a csapatunkat, a tiszteletet és az örömet!



Testnevelés | 4-6. osztály | Általános Iskola



 UNIVERSITY OF THESSALONIKI	 	 Co-funded by the European Union
--	--	---

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

3. lecke: Integrált kapcsolatok, kommunikáció és konfliktusok lecke

Pillér: Kapcsolati és kommunikációs készségek

Cél: Az autonóm konfliktuskezelés és -megoldás elősegítése oktatói beavatkozás nélkül, hangsúlyozva az aktív meghallgatást és a pozitív visszajelzéseket.

Javasolt tartalom/tevékenységek:

- Magas intenzitású játékvezető nélküli mérkőzés: Erősen kompetitív játék a játékvezető szándékos távollétével. A gyerekek a tanév során tanult eszközök kombinálását ("Beszédtükrözés" és "Szerepváltás") gyakorolják a viták azonnali megoldása érdekében.
- Az ellenfeleket összehozó rituálé: A mérkőzés lezárása egy strukturált „pozitív visszajelzési körrel” a csapatok között.

4. lecke: Utolsó football3 Fesztivál

Az év utolsó leckéjében a tanulók teljes mértékben magukra vállalják a házi football3 Fesztivál megszervezését, lebonyolítását és értékelését.

- Az előkészületek: A csapatok önállóan határozzák meg saját, személyre szabott szabályait, választják ki a kollektív felelősségi köröket, és megállapodnak a megosztott fair play kritériumokban.
- Az értékelési jegyzőkönyv: A mérkőzéseket követően a tanulók egy utolsó nagy körbe gyűlnek össze, hogy a következő öt kritérium alapján értékeljék saját erőfeszítéseiket:

- Mindenki egyenlő arányban vett részt?*
- Minden hangot meghallottak és tiszteletben tartottak a csapatmegbeszélések során?*
- Kézzelfoghatóan tisztelték a sokszínűséget és az egyes játékosok egyéni képzettségi szintjét?*
- A hibákat és a konfliktusokat higgadtsággal és párbeszéddel kezelték?*
- Vállaltunk-e közösen felelősséget játékunk minőségéért és biztonságáért?*

A TANTERV PEDAGÓGIAI ALÁTÁMASZTÁSA

A javasolt éves tanterv a személyes tudatosságtól (intraperszonális készségek) a kollektív felelősségvállalás felé (interperszonális és szociális készségek) felé haladó fejlődési pályát követi. Ez az ív ajánlott az általános Iskola 4–6. osztályában, mivel a tanulókra igaz ebben a szakaszban:

- A reflexió és az önmegfigyelés képességének fejlesztése.
- Átmenet az egocentrizmusról a szociális empátiára, önmagukat egy csapat szerves tagjainak tekintve.
- Mélyebben megismerik, a méltányosság és a befogadó egyenlőség fogalmát.
- Teljes mértékben képesek a szabályok közös létrehozására, tárgyalására és betartására, miközben megértik azok közvetlen következményeit.

A kialakítás teljes mértékben kompatibilis a négy partnerország hivatalos testnevelési tantervével, mivel zökkenőmentesen illeszkedik a már intézményesített tematikus területekhez, mint például:

- A motoros készségek fejlesztése csapatjátékokon és sportokon keresztül.
- A fair play tapasztalati tanulása.
- Az együttműködés, a kölcsönös támogatás és a társadalmi felelősségvállalás ápolása.
- A sokféleség elfogadása és az egyenlő részvétel biztosítása mindenki számára.

Ez a tanterv nem jelent további, elszigetelt vagy elméleti terhet az iskolai órarendben. Éppen ellenkezőleg, a meglévő testnevelési kurzus kortárs pedagógiai átstrukturálását jelenti, a motoros tevékenységet a gyermekek szociális-érzelmi fejlődésének eszközeként hasznosítva.

A football3 a program alapvető szintetizáló gyakorlata. Különálló szerkezete révén (meccs előtti megbeszélés, autonóm játékmenet játékvezető nélkül, valamint a fair play pontok kiszámítása az utolsó szakaszban) az absztrakt társadalmi értékeket kézzelfogható, mérhető és tapasztalati

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

eredményekké alakítja. Ily módon a DIALECT5 pillérei megszűnnek elméleti fogalmak lenni, és napi gyakorlattá válnak az iskola udvarán, a csapaton belül és a játék során.

IRODALOMJEGYZÉK

Allen, K.-A., Kern, M. L., Rozek, C. S., McInerney, D. M., & Slavich, G. M. (2021). Belonging: A review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 87-102. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1883409>.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>.

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315622255>.

Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617-645. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639>.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>.

Bortoli, L., Bertollo, M., Filho, E., di Fronso, S., & Robazza, C. (2017). Implementing the TARGET model in physical education: Effects on perceived psychobiosocial and motivational states in girls. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 1517. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01517>.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER Feeling Words Curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>.

Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 117–134. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2005.03.002>.

Cardiff, G., Ní Chróinín, D., & Fletcher, T. (2024). Learning to facilitate student voice in primary physical education. *European Physical Education Review*, 30(2), 258-274. <https://doi.org/10.1177/1356336X231209687>.

CASEL (2020). Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. *CASEL’s SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* CASEL. <https://casel.org/CASEL-sel-framework-11-2020/?view=1>.

Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56-72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>.

CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. CAST.

CAST (2024). CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org>.

Chow, J. Y., Davids, K., Button, C., Shuttleworth, R., Renshaw, I., & Araújo, D. (2007). The role of nonlinear pedagogy in physical education. *Review of Educational Research*, 77(3), 251-278. <https://doi.org/10.3102/003465430305615>.

Coleman, P. T., Deutsch, M., & Marcus, E. C. (Eds.). (2014). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice* (3rd ed.). Jossey-Bass.

Craig, A. D. (2003). Interoception: The sense of the physiological condition of the body. *Current Opinion in Neurobiology*, 13(4), 500-505. [https://doi.org/10.1016/S0959-4388\(03\)00090-4](https://doi.org/10.1016/S0959-4388(03)00090-4).

Craig, A. D. (2009). How do you feel-now? The anterior insula and human awareness. *Nature Reviews Neuroscience*, 10, 59-70. <https://doi.org/10.1038/nrn2555>.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.

Duckworth, A. L., & Steinberg, L. (2015). Unpacking self-control. *Child Development Perspectives*, 9(1), 32-37. <https://doi.org/10.1111/cdep.12107>.

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

<https://www.penguinrandomhouse.com/books/44330/mindset-by-carol-s-dweck-phd/>.

Dyson, B., & Casey, A. (Eds.). (2012). *Cooperative learning in physical education: A research-based approach*. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780203132982>.

Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781315739496>.

Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226–240. <https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491823>.

Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383.

<https://doi.org/10.2307/2666999>.

Ennis, C. D. (2017). Educating students for a lifetime of physical activity: Enhancing mindfulness, motivation, and meaning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(3), 241–250. <https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1342495>.

Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2022). Pedagogical principles that support the prioritisation of meaningful experiences in physical education: Conceptual and practical considerations. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), 455–466. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1884672>.

Goodyear, V. A., & Dudley, D. (2015). “I’m a facilitator of learning!” Understanding what teachers and students do within student-centered physical education models. *Quest*, 67(3), 274–289. <https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1051236>.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299.

<https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>.

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26.

<https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>.

Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students’ motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(3), 26–36. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

<https://doi.org/10.3102/003465430298487>.

Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3rd ed.). Human Kinetics.

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore, we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>.

Itin, C. M. (1999). Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle for change in the 21st century. *Journal of Experiential Education*, 22(2), 91–98. <https://doi.org/10.1177/105382599902200206>.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3–4), 85–118.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>.

Kankaraš, M., & Suarez-Alvarez, J. (2019). *Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills* (OECD Education Working Papers No. 207). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5007adef-en>.

Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874622>.

Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177–192. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.177>.

Lynch, S., Walton-Fisette, J. L., & Luguetti, C. (Eds.). (2021). *Pedagogies of social justice in physical education and youth sport*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003162858>.

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, C., Pinger, L., Soloway, G., Isberg, R., Sibinga, E., Grossman, L., & Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K–12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291–307. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5>.
- Mehling, W. E., Wrubel, J., Daubenmier, J. J., Price, C. J., Kerr, C. E., Silow, T., Gopisetty, V., & Stewart, A. L. (2011). Body awareness: A phenomenological inquiry into the common ground of mind-body therapies. *Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine*, 6, Article 6. <https://doi.org/10.1186/1747-5341-6-6>.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (1st online ed.). Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- Nummenmaa, L., Glerean, E., Hari, R., & Hietanen, J. K. (2014). Bodily maps of emotions. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(2), 646–651. <https://doi.org/10.1073/pnas.1321664111>.
- Oliver, K. L., & Kirk, D. (2015). *Girls, gender and physical education: An activist approach*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315796239>.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>.
- Payne, P., & Crane-Godreau, M. A. (2013). Meditative movement for depression and anxiety. *Frontiers in Psychiatry*, 4, Article 71. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2013.00071>.
- Penney, D., & Chandler, T. (2000). Physical education: What future(s)? *Sport, Education and Society*, 5(1), 71–87. <https://doi.org/10.1080/135733200114442>.
- Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology* (E. Duckworth, Trans.). Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/piag91272>.
- Philpot, R., Smith, W., Gerdin, G., Larsson, L., Schenker, K., Westlie, K., Mordal Moen, K., & Legge, M. (2021). Taking action for social justice in HPE classrooms through explicit critical pedagogies. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(6), 662–674. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1867715>.
- Rawls, J. (1999). A theory of justice. Belknap Press of Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674042605>.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236. <https://doi.org/10.1086/501484>.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>.
- Renshaw, I., Chow, J. Y., Davids, K., & Hammond, J. (2019). A constraints-led perspective to understanding skill acquisition and game play: A basis for integration of motor learning theory and physical education praxis? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(2), 103-116. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1552676>.
- Rovegno, I., & Dolly, J. P. (2006). Constructivist perspectives on learning. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of physical education* (pp. 242–261). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781848608009.n14>.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for personal, social and learning to learn key competence*. Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911>
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education* (3rd ed.). Human Kinetics.
- Slavin, R. E. (2011). Instruction based on cooperative learning. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 344–360). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203839089-26>.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 411-433. <https://doi.org/10.1348/000709904X22359>.
- Shields, D. L., & Bredemeier, B. L. (1995). *Character development and physical activity*. Human Kinetics.

Az interszekcionális sztereotípiák kezelése és a tanulók aktivizálása befogadó és toleráns általános iskolák építésére a testnevelés révén

Stolz, S. A. (2015). Embodied learning. *Educational Philosophy and Theory*, 47(5), 474-487. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.879694>.

Shusterman, R. (2012). *Thinking through the body: Essays in somaesthetics*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139094030>.

Thorburn, M., & Stolz, S. A. (2017). Embodied learning and school-based physical culture: Implications for professionalism and practice in physical education. *Sport, Education and Society*, 22(6), 721-731. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1063993>.

Tinning, R. (2010). *Pedagogy and human movement: Theory, practice, research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203885499>.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(4), 625-636. <https://doi.org/10.3758/BF03196322>.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>.