

Tartalomjegyzék

Előszó, **Ioan Macarie, Maros megyei főtanfelügyelő**, Maros Megyei Tanfelügyelőség

Az iskola, mint tanuló szervezet - A Marosvásárhelyi 1 –es Számú Inkluzív Oktatási Központ példája, **Moga Anișoara, igazgató**, 1-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

Gondolatok az évkönyv margójára, **Péterffy Csilla, igazgatóhelyettes**, 1-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

Az autizmussal élő tanulók fejlesztésének általános céljai és feladatai, **Zsemler Éva Andrea**, 1-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

Hiperaktivitás, **Takács Zsuzsa**, 2-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

A dadogás meghatározása, tünetei, terápiája, **Balásy Réka**, Maros Megyei Nevelői és Tanácsadói Erőforrások Központ

A számfogalom kialakításának módszertana, **Csegi Gyöngyi**, 1-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

”CONCEPT TEACHING” (“FOGALMAK TANÍTÁSA”) M. J. Nyborg elmélete alapján, **Péterffy Csilla, Moldován Erzsébet**, 1-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

Agresszió megelőzés és konstruktív konfliktuskezelés az iskolában, Programjavaslat, **Szövérfi Karolina**, 1-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

Diszlexia-prevenációs programok, **Vida Erika**, 1-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

A mozgásfejlődés és a kognitív képességek kapcsolata, **Rencsik Réka Andrea**, 2-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

A teljesítményszint leíró, mint pszichopedagógiai vizsgálati eszköz, **Balla Emőke**, 1-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

Szenzo-motoros fejlettség és laterális vizsgálata elemi osztályokban, **Simon Gyöngyvér**, 1-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

Gyermekekori gyászfeldolgozás integratív pszichoterápiás megközelítésben, **Bartha Orsolya**, 1-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

A jellem iskolája, **Balog Anna**, 1-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

Pata Dallam - A lovasterápia és a zeneterápia értékformáló és értékközvetítő szerepe, **Gál Kinga, Molnár Mária Magdolna**, 2-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

Mol Kupa, a gyermekek egészségéért, **Pokorny Emese Mónika**, 2-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

A vizuális művészetek - gyakorlati ismeretek tantárgy szerepe a személyiség formálásában, **Vodă Erika**, tanítónő

A pozitív fegyelmelés, **Tóth Erika**, 1-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

Tanulási stílus - a pedagógiai hatékonyság alappillére, **Nagy Melinda**, 1-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

Az iskola szerepe a szociális kompetenciák fejlesztésében, **Andrási Melinda**, 1-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

A játék szerepe a tanulás-tanítás folyamatában, **Mátyás Edit**, 1-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

A marosvásárhelyi hidegvölgyi gyerekek és a speciális oktatás, **Porkoláb Teréz**, "Noul început" Egyesület, Marosvásárhely

Előszó

Engem ért az a szakmai öröm és megtiszteltetés, hogy az előszóban méltassam egy új kiadvány, **A Maros Megyei Speciális és Integrált Oktatás Évkönyvét**, amely a maros megyei speciális és integrált oktatásban dolgozó szakemberek munkáját foglalja magában. Csodálattal tölt el ez a kezdeményezés, amelynek célja a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai és társadalmi integrációjának elősegítése, a különböző egyénre szabott, differenciálást megvalósító módszerek és terápiás tevékenységek által.

Az évkönyv értékes és tanulságos szakmai tapasztalatot foglal magában, a különböző szakemberek, gyógypedagógusok, pszichológusok, logopédusok, gyógytornászok, fejlesztő tanárok, szociális munkások, nevelési tanácsadók, nevelő tanárok, pénzügyi felelősök tollából, a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai és társadalmi integrációjának tematikájában. A kötet egy határkö, egy felhívás, a nyitott szemlélet, valamint a felelősségteljes tanári attitűd fontosságára. A megjelent munkákban bemutatott új módszerek, technikák, interaktív játékos, valamint számítógépes munkaformák által, hatékony, egyénre szabott (individualizált) tanulásszervezési módokra kapunk példát. Fellelhetőek a sajátos nevelési igényű gyermekek iskolai és szakmai orientációját elősegítő különböző szociális készségeket fejlesztő terápiás módszerek, a fent említett tanulók oktatásával, illetve fejlesztő vagy terápiás ellátásával összefüggő módszertani kutatások, valamint az önálló életvitel készségeit fejlesztő és a sikeresen beilleszkedő harmonikus személyiség fejlődését szolgáló, alternatív terápiás eljárások és nem formális tanulási környezetben megvalósítható fejlesztési lehetőségek bemutatása.

Őszinte elismerésem a speciális oktatásban dolgozó pedagógusok munkája és a gyermekek életminőségének javítása érdekében tett erőfeszítése iránt. Mindezek fényében a jelen kiadvány egy felhívás a fejlődést célzó szakmai reflexióra és az attitűdbeli változtatásra, amely úgy a speciális és az inkluzív oktatásban, mint az általános iskolában dolgozó pedagógusokhoz szól.

A megjelent kutatások eredményei, a bemutatott jól bevált és innovatív módszerek, terápiás eljárások forrásanyagként szolgálnak az inkluzív iskola alapelvei szerint dolgozó, egyéni képességeket szem előtt tartó, differenciáló tanulásszervezési módokban gondolkozó pedagógus számára.

Végezetül, fel szeretném hívni a figyelmet a normalizáció és az integráció elveit gyakorlatba ültető szakemberek széles körében, az állandó párbeszéd és együttműködés fontosságára és érvényesítésére. Mindezért, nagyra értékelem ezt az első kezdeményezést, **A Maros Megyei Speciális és Integrált Oktatás Évkönyve** megjelenését, és szorgalmazom minden olyan szándék folytatását, amely az elmélet, kutatás, gyakorlat területeit megerősítve hozzájárul a sajátos nevelési igényű gyermekek sikeres iskolai és szociális integrációjához.

Ioan Macarie, Maros megyei főtanfelügyelő

Az iskola, mint tanuló szervezet - a Marosvásárhelyi 1 –es Számú Inkluzív Oktatási Központ példája

Moga Anișoara, igazgató

1-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

Az emberek közti kapcsolatok és közös célok, azok a szempontok, amelyek meghatároznak egy szervezetet, egységet. Az iskola, mint tanítási intézmény megfelel ezeknek a szempontoknak, tehát egy tanuló fejlődő szervezet és azok a szociális kontextusok és struktúrák, amelyek keretén belül működik, újabb utakat és lehetőségeket foglal magába. Ezt az utat követi a folyamatosan fejlődni vágyó tanuló szervezet, amely pontos irányt követve folyamatosan fejleszti tudását és a tevékenységeit rugalmasan és hatékonyan elvégzi. Ugyanakkor a folyamatos fejlődési-tanulási vágy meghatározó szerepet tölt be a szervezet tevékenységében.

Peter Senge szerint, Az Ötödik Alapelv: A tanuló szervezet kialakításának elmélete és gyakorlata, című könyvében a szervezet a következő szempontokat tartja szem előtt:

- az emberek folyamatosan fejlesztik azokat a képességeiket, amelyek hozzásegítik a kitűzött céljaik elérésében
- új gondolkodási modellek kerülnek felszínre, amelyek egységet alkotnak az emberek cselekvéseiben, szabadon szárnyalhat a képzelőerő a közös tevékenységeken
- támogatja a kutatást, a párbeszédet az emberek közti kapcsolatokat megerősíti
- az emberek mernek kockáztatni
- a feszültséget az alkotásban, pozitív energiák felszabadítására és a megújulásba hasznosítja

Peter Senge szerint, az iskola, mint tanuló szervezeti egység, öt minőségben jellemezhető: a rendszerben való gondolkodás, a személyes méltóság, nagyság, a mentális modellek, egy közös jövőkép, az egymástól tanulás.

1.A rendszerben való gondolkodás:

Minden személy a szervezet keretén belül tisztában van a munkájával, és megérti, hogy mindaz, amit cselekszik, visszatükröződik a szervezet közös munkájába

2. Személyes nagyság:

Minden személy foglalkozik a feladatok, megismerésével, amelyeket a legjobb tudása szerint végez el, ezzel hozzásegítve a szervezetet az összes feltehető előforduló probléma megoldásához

3. A mentális modellek, gyors észjárású emberek, olyan példaképek bemutatása a szervezeti tagok részéről, amelyek hozzásegítik őket ahhoz, hogy olyan embereket kövessenek, akik irányt mutatnak a céljaik elérésében.

4. Egy közös jövőkép kialakítása:

Egy közös nézőpont elfogadása a szervezeti tagok megismerhetik a szervezet céljait, törekvéseit, mindenki a közös cél elérésén fáradozik

5. Az egymástól tanulás lehetősége hozzásegíti a szervezet tagjait a szakmai és gyakorlati fejlődéshez a közös problémák megoldásához.

Az 1-es Számú Inkluzív Oktatási Központban a szervezet tagjai a következő emberi értékeket szeretnék hangsúlyozni és megerősíteni: a sérültek iránti tiszteletadás egy barátságos iskolai környezet kialakítása, a felelősségvállalás minden helyzetben, az elfogadás és nyitottság az új iránt.

Az intézményünk ez által szeretné megerősíteni fontos szerepét, amelyet betölt a tanügyi rendszerben, a sérült gyerekek életében és tanításában.

Az intézményünk ajánlata magába foglalja a következőket:

- korai fejlesztés-felzárkóztatás
- sajátos nevelési igényű gyerekek beiskolázása
- terápiás tevékenységek biztosítása az intézmény keretén belül tanuló, valamint integrált oktatásban részesülő tanulók számára
- komplex felmérés
- tájékoztatás-tanácsadás a szülőknek és hozzátartozóiknak

Ezen tevékenységek minőségét és eredményességét egy multidiszciplináris csoport biztosítja, amelyet szakszerű gyógypedagógusok, logopédusok, nevelők, gyógytornászok, fejlesztő tanárok, szociális munkás és egészségügyi szakemberek alkotnak.

Az utóbbi években az 1-es Számú Inkluzív Oktatási Központ a nevelési projektek terén egy szervezett fejlődési pályára lépett. Lépésről lépésre haladva, partnerségben más intézményekkel, iskolánk fokozatosan fejlesztette ki és alkalmazta a különböző regionális, nemzeti és nemzetközi tervezeteket.

A következőkben felsorolnék néhányat ezek közül, hogy kiemelhessem azt az útvonalat, amelyet ezen tervezetek bejártak, kiindulva azokból a nagyszerű ötletekből, amelyek az iskolánkban születtek, ezekhez csatlakoztak javaslatok a város, a megye és az ország részéről, hogy aztán részt vehessenek a különböző európai országokban szervezett versenyeken.

UTAZVA EURÓPÁBAN- Az oktatási tevékenységekben sor került öt európai ország kulturális sajátosságainak felidézésére, így lehetővé vált az intézmény tanulói számára, hogy a kép, a hang és a mozgás révén kapcsolatba kerülhessenek ezen nemzetek kulturáltjával.

HEARTMATE- festészet és rajz tevékenységek, melyek a Művészeti Líceum önkéntes diákjaival karöltve zajlottak.

ÉVSZAKOK MŰHELYE - újszerű és érdekes tevékenységek, a természetben végbemenő változások jelzésére, tudatosítására.

KÖZÖSSÉGI CSELEKVÉS NEMZETI STRATÉGIÁJA - művészi tevékenységek partnerségben az önkéntes tanulókkal.

KAUFLAND OLIMPIÁK, nemzeti szintű nevelési tervezet -50 tevékenység valósult meg a program által előírt összes kategóriából - környezet, sport és egészség, tudomány, kultúra és egészség, kreativitás és hagyomány.

SZÍVEK SZÍVEKÉRT - különböző tevékenységek, amelyeket a sérült személyek Nemzetközi Napjának szenteltünk, ajánlás a szolidaritás, a tolerancia és a tisztelet támogatására.

MŰVÉSZI TEHETSÉGEK NEMZETI FESZTIVÁLJA

FEDEZD FEL MAGADBAN A SZÉPET- ezen fesztivál, amely eljutott a 4.-ik kiadásig, és a CAEN is magába foglalja, és amelyet évről-évre kezdeményez és megszervez iskolánk, minden alkalommal egy új hozzájárulás a sérült emberek komplex és hosszas beilleszkedési folyamatában.

Hiszünk abban, hogy ezek a tanulók felkészültek és megérdemlik, hogy részt vehessenek a közösségi élet különböző formáiban, az iskolának pedig elsőrendű feladata, hogy létrehozza és megkönnyítse az ilyen tapasztalatokat.

“A Jó, az Igaz és a Szép azon lényeges értékek, amelyeket az iskola közvetíteni tud. A Jó és a Szép, mint a sérült gyerekek a fesztivál színpadán, a beilleszkedésük pedig ezen fesztivál Igazsága”- ezzel a mottóval indultunk az útra a jelen kiadás megszervezésében. Az évente több mint 250 résztvevő tanuló az ország különböző részéről és az őket felkészítő, elhívatott szakemberek pozitív visszajelzése arra buzdít minket, hogy tovább folytassuk az elkezdett munkát.

A széleskörű érdeklődés, amit ennek a projektnek a sikere kiváltott olyan beavatott tényezők támogatásának köszönhető, mint a Marosvásárhelyi Polgármesteri Hivatal, amelynek támogatását a tanügyi intézmények számára létrehozott Projektek Versenyén való részvétellel értünk el, valamint a Maros megyei Tanács, az Egyenlő Esélyek Egyesülete és a Maros Művészegyüttes.

GYERMEKI MOSOLY - Olaszországban, Macedóniában, Görögországban és Montenegróban megrendezett nemzetközi fesztiválokon kis művészi csoportokkal való részvétel.

Az 1-es Számú Inkluzív Oktatási Központ csapatának díjai a bizonyíték arra, hogy milyen értékek rejlenek a sajátos nevelésű igényű tanulóknak.

BALANCE - EGY JOBB ISKOLA EGY JOBB ÉLETÉRT

ERASMUS + TERVEZET

Az első Erasmus + tervezetünk, amelyre 2018 szeptembere és 2019 októbere közötti periódusban került sor, és amelynek célja egy olyan akcióterv a sajátos nevelési igényű tanulók számára, amely az erőszak megelőzését, a konfliktusok kezelését valamint az iskolai/ szociális beilleszkedést optimalizálja.

Javasoljuk egy olyan intézkedési csomag ismertetését és alkalmazását, amely tartalmazzon szakszerű kompetenciákat, tananyag tartalmakat, kezelési stratégiákat, módszereket, újszerű eszközöket és technikákat, amelyek a javasolt cél elérését szolgálják.

A tervezett tevékenységek tartalmazzák:

- Az iskola 15 szakemberből álló csapata számára, három szakmai képzésen való öt személy részvételét/ Teaching strategies, conflict management and emotional literacy (Barcelona), Creative drama for pupils with special needs (Berlin), Towards the Inclusive Classroom: Special Needs Children (Leiria);
- A szakmai képzéseken elsajátított módszerek, technikák és eszközök alkalmazását a tanulókkal való közvetlen tevékenységekben;
- Workshopok szervezését szülőknek és szakembereknek;
- Akcióterv kidolgozását a sajátos nevelési igényű tanulók számára, amely az erőszak megelőzésére, a konfliktusok kezelésére és a beilleszkedés optimalizálására irányul;
- A tevékenységek terjesztését helyi, megyei és nemzeti szinten.

Ez a három szakmai képzés hatása a résztvevőkre a következőket célozza meg: az iskolai környezetben kialakult konfliktusok kezelésére szolgáló kompetenciák javítását valamint olyan képességek fejlesztését, amelyek a tanítási tevékenységekben a kreatív módszerek használatát teszik lehetővé; növelik azon képességeket, amelyek a sérült személyek szükségére adnak választ; a különböző országokban használt módszerek, stratégiák és beilleszkedési rendszerek hatékonyságának minél jobb megismerését; a motiváltság az elégedettség növelését a mindennapi tevékenységekben; fokozott célszerűséget a szakmai, személyi és a karrierbeli fejlődésben és nem utolsósorban a nyelvi kompetenciák javulását.

A tanulók számára ez a tervezet megteremti a lehetőséget az érzelmi intelligencia és a szociális kompetenciák fejlődésére, a nem kívánatos viselkedési formák visszaszorítására, a köztük levő konfliktusok gyakoriságának és erősségének csökkentésére, a szociális és iskolai beilleszkedés fokának növelésére.

Ezen tervezet hatása a mi intézményünkre megtalálható lesz az iskola által kínált oktatási folyamat minőségének fejlődésében, az iskolai kínálat sokszínűségében, a szakemberek minősítésének javulásában, az intézmény keretén belül egy modernebb és dinamikusabb környezetben, amely elhivatott, hogy magába foglalja mindazon módszereket

és legjobb gyakorlatokat a mindennapi tevékenységekben, amelyek növelik az intézmény presztízsét mind helyi, nemzeti és nemzetközi szinten.

Ebben a vonatkozásban, a hosszú távú előnyök megcélózzák: éves akcióterv végrehajtását az erőszak megelőzésére, konfliktusok kezelését, a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai és szociális beilleszkedésének optimalizálását és egy Intézményes Fejlesztési Tervben való foglalását; az inkluzív oktatás felzárkóztatását az európai szabványokhoz; azon kapcsolatok fejlesztését, amelyek a bevált gyakorlatok megosztását segítik elő; potenciális partnerek azonosítását új Erasmus+ tervezetekre.

Az említett tervezetek, lényegesek azon emelkedő útvonalon, amelyen, mint iskolai intézmény elhelyezkedünk, a folytatásban lelkesedésünk és tetteink következetesek, maximálisan értékesítve mindenféle tanulási célszerűséget, meggyőződve lévén afelől, hogy az oktatási tervezetek ezen területén is a tanulás a fejlődést jelenti.

Irodalomjegyzék:

Senge P. (2012), Az 5. alapelv - A tanuló szervezet kialakításának elmélete és gyakorlata, HVG

Gondolatok az évkönyv margójára

Puskás Márta gyógypedagógus tanárnő emlékére

Péterffy Csilla, igazgatóhelyettes

1-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

Ennek a könyvnek reménységem szerint jelzőtűz szerepe van, amivel azt szeretnénk jelezni, hogy az erdélyi magyar gyógypedagógiai és különösen a marosvásárhelyi speciális oktatás a XXI század elején milyen minőségben van jelen a társadalom és az általános oktatás palettáján.

Bízunk benne, hogy a jelenlegi írások majd híven tükrözik azt, hogy milyen fejlődési szakaszon ment át, és van jelenleg ez a szakma.

Gyógypedagógusnak – erdélyi magyar gyógypedagógusnak lenni egy olyan provokáció, amelyet csakis közösségi összefogással lehet megvalósítani.

Ez a kihívás, valamint az a tény, hogy a speciális iskoláinkban különböző fejlődési szinten levő gyermek tanul, arra készítet bennünket, hogy folyamatosan lépést tartsunk a szakma fejlődésével, valamint a technika adta lehetőségeket használjuk és gyarapítsuk. Így a könyvben megjelenő írások több területet foglalnak magukban, és mutatják be a legújabb módszereket és terápiás eljárásokat.

Gyógypedagógusnak lenni nem könnyű feladat. Az a rengeteg, az egészséges emberek számára egyértelmű dolog, hogy sérült embertársainkat bizonyára újbóli és újbóli ismétlés után érthetjük meg, rengeteg önfegyelmet, önuralmat, empátiát és jószágot feltételez.

Honnan nyerjük mindezt? Azt gondolom, hogy mindannyiunknak megvan a személyes története, hogy hogyan jutott erre az útra, és mint maradt meg rajta.

Ez alkalommal élnék a lehetőséggel, és elmondanám az enyémet, és egyúttal köszönetet mondanék az mentoromnak, **Puskás Márta** gyógypedagógus tanárnak, aki bevezetett ezen hivatás rejtelseibe, és akitől batyut készíthetem erre a hosszú útra. Számomra gyógypedagógusnak lenni azt jelenti, amit ő mondott- derűt és értelmet adni és találni ezeknek a különleges sorsoknak.

Mert hiszem és vallom, hogy **“Pedagógusnak lenni azt jelenti, hogy végtelen kíváncsisággal, türelemmel, kitartással bátorítod a gyermeket, segíted, hogy merjen,**

**akarjon kibomlani, kinyílni mint egy csoda, hogy felszínre kerüljön, közkinccsé váljon a
szívében rejtett érték. Üres szívű embert Isten nem teremt!" (Böjte Csaba)**

Az autizmussal élő tanulók fejlesztésének általános céljai és feladatai

Zsembera Éva Andrea, gyógypedagógus

1-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

Az autizmus-spektrumzavar már nagyon zsenge kortól hatással van a gyerekre, lehetetlenné téve szociális kapcsolatainak és kommunikációs készségeinek normális fejlődését. Ebből adandóan a gyerek elzárkózik minden emberi kapcsolattól és beszippantja a repetitív és obszesszív viselkedések, tevékenységek világa.

Az autizmussal élő gyermek problémájának lényege a szociális-kognitív és kommunikációs készségek fejlődésének zavara, amely a személyiség fejlődésének egészét áthatja (pervazív), és általában fogyatékos állapothoz vezet. Az autizmusra jellemző a késői nyelvelsajátítás, legspecifikusabb vonásuk ennek ellenére a kommunikáció deviáns jellege.

Az autizmus-spektrumzavarok az idegrendszer igen korai, nagy valószínűséggel veleszületett ártalmának, illetve a genetikai, egyéb biológiai és környezeti tényezők együttes hatásának következményei. Az iskoláskor eléréséig - vagy tovább - kezeletlenül maradt fejlődési zavar és szélsőséges viselkedésformák gyógyító és fejlesztő célú ellátása a gyermek növekedésével egyre nehezebbé válhat, bár a nevelhetőség, taníthatóság időszaka belenyúlik a felnőttkorba, így sosem túl késő a fejlesztést elkezdeni.

Az autizmus-spektrumzavarok lényege a társas viselkedés, a kommunikációs és sajátos gondolkodási képességek minőségi károsodása, amely jellegzetes viselkedési tünetekben nyilvánul meg. Az autizmus korai diagnosztizálása nagyon fontos. Az autisztikus tanulóra legjellemzőbb a kölcsönösséget igénylő társas viselkedési készségek területén tapasztalható gondolkodási képesség sajátos hiányosságai, a beszéd szintjéhez képest károsodott kölcsönös kommunikáció, a rugalmas viselkedés szervezés és kivitelezés képességének minőségi sérülése és az egyenetlen képességprofil. A tünetek változatossága mellett a tanuló autizmusának súlyossága széles skálán szóródik.

A következő részben a halmozottan sérült autista tanuló jellemzőit vázolom. Az autizmus-spektrumzavarok gyakran társulnak egyéb problémákkal, amelyek az ellátási szükségletet, taníthatóságot és a gyermek jövőjére vonatkozó előjelzéseket jelentősen befolyásolják.

Ezek lehetnek:

- az értelmi fogyatékoság, a leggyakoribb társuló fejlődési zavar,

- beszéd-, érzékszervi, mozgás- vagy egyéb fogyatékoság,
- viselkedésproblémák, agresszió, önbántalmazás.

A fejlesztésnél szem előtt kell tartani, hogy a tanítás lehetséges módszertanát illetően a tanuló autizmusa az elsődlegesen meghatározó tényező. Általában a szükségletek egyéni kombinációjához kell a járulékos zavar speciális szempontjait és az autizmus-specifikus pedagógiai módszereket összehangolni.

Gyakorlati célból a társas viselkedési készségek, szociális viselkedés szerint az autisztikus spektrumon elhelyezhető sokféle személyiségű és viselkedésű tanulók négy típusba sorolhatóak.

Izolált típushoz tartozó tanuló, társas kapcsolatokat nem kezdeményez, a kezdeményezést, társas helyzeteket kerüli, elutasítja, nem érti. Általában értelmi fogyatékos, gyakoriak a szenzoros ingerfeldolgozás zavarai is. A legrosszabb prognózisú, legnehezebben tanítható alcsoport.

Passzív típushoz tartozó tanuló szociálisan nem kezdeményező, a közeledést passzívan elfogadja, gyakran jól irányítható. A legjobban tanítható, legjobb prognózisú a későbbi beilleszkedés lehetősége szempontjából is. Passzivitása, együttműködési készsége miatt nehéz észrevenni, amikor már nem követi a tananyagot, csak jelen van, illetve rugalmatlanul, formálisan „tanul”.

Aktív, bizzar típushoz tartozó tanuló szociálisan aktív. Viselkedése gyakran a helyzethez nem illő, szokatlan módon, esetleg sokat kezdeményező. Kapcsolatteremtése egyoldalú, a partner személyiségét, szándékát nem veszi tekintetbe, saját érdeklődési körbe tartozó témákra, kérdésekre szorítkozik.

Merev, formális típusú főleg a serdülő- és felnőttkorban, a legjobb értelmű és beszéd szintű autisztikus személyekben alakulhat ki a jellegzetes viselkedés, amelynek hátterében erős kompenzációs igyekezet áll. A gyermekek fejlődésük során többször is típust válthatnak. A diagnózis megállapítását alapos sérülésspecifikus tervezés követi, melyet a következő sajátosságok jellemeznek:

1. A fejlesztés tervezése a mért szociális alkalmazkodás, fejlettségi kor, illetve a mért intelligencia szintje és a kommunikációs színvonal alapján kell történni, egyénhez igazodó módon és a fejlődés erre alkalmas eszközzel való folyamatos követésével.
2. Protetikus, segédeszközökkel berendezett környezet és eszköztár kialakítása, az időbeli és téri tájékozódás, vizuális információhordozók augmentatív kommunikációt segítő eszközrendszer kialakítása.

3. Speciális, egyéni motivációs és jutalmazási rendszer kialakítása.
4. Vizuálisan segített kommunikációs rendszer, a speciális környezetben belül és személyek között, beleértve a gyermek felé irányuló minden kommunikációt.
5. A fejlesztésben, tanításban és a viselkedésképroblémák kezelésében alapvető kognitív viselkedésterápia módszereinek alkalmazása.

A tudományos kutatások eredményei szerint a legeredményesebb terápiás módszer az Applied Behavior Analysis, az ABA, magyarul alkalmazott viselkedéskélemzés. A módszer alapjait a '60-as években megkezdett kutatásai alapján Ivar Lovaas fektette le. A '80-as években elkezdődött az ABA terápia szélesebb körű alkalmazása a gyakorlatban. Az ABA a viselkedésterápiák közé sorolható. A módszer gyermekközpontú, a gyermek motivációján alapul, s nagy hangsúlyt fektet a gyermek és a terapeuta közötti pozitív kapcsolatra. A terápia a pozitív megerősítésre alapoz, ami a tanulás egyik legfontosabb tényezője. A terápia célja egyrészt a készségfejlesztés (beszéd, kommunikáció, játékkészség, kognitív képességek, önellátás, motorikus készségek stb.), a helyes viselkedés elősegítése, másrészt az adott helyzetben nem megfelelő viselkedés leépítése.

A módszer a megfelelő viselkedés jutalmazásával segíti annak elsajátítását. A helyes viselkedés kezdetben segítséggel valósul meg, így kevés lehetőség van a hibázásra; ez segíti a terápia pozitív hangulatának fenntartását. Az ABA terápiában a tanítás két fő formában zajlik: a terápia egy részét az intenzív tanítás, vagyis az asztali feladatok megoldása teszi ki, ugyanakkor a természetes környezetben való eligazodás tanítása is fontos szerepet kap. Ezen kívül a terápia magában foglalhat például szenzomotoros szüneteket, különböző kreatív tevékenységeket (festés, gyurmázás stb.), illetve számos más elemet, amelyek a terápiás foglalkozások változatosságában játszanak szerepet. A gyakori jutalmazás, a pozitív hangulat, a könnyű és nehéz feladatok állandó váltakozása, illetve a gyors tempó segíti a figyelem fenntartását, és a problémás viselkedések elkerülését. Az ABA terápia kezdettől fogva nagy hangsúlyt fektet a megfelelő kommunikáció tanítására. A terápia sikerének fontos feltétele a gyermek környezetének együttműködése, hisz a tanulás jó esetben folyamatos.

Az autista tanulók fejlesztésének általános céljai, feladatai:

- A legáltalánosabb távlati cél az egyéni képességek, fejlettség szintjén elérhető legjobb felnőttkori szociális adaptáció és önállóság feltételeinek megteremtése: ennek alapja a szociális, kommunikációs és gondolkodási készségek hiányának speciális módszerekkel történő kompenzálása és a meglévő készségek fejlesztése.

- A hiányzó készségeket pótló, helyettesítő kompenzációs-habilitációs kezelés, a fejlődési elmaradás, a másodlagos (pl. viselkedés-) problémák leküzdése érdekében.
- Az iskolai és a mindennapi gyakorlati életre felkészítő tananyag speciális módszerek segítségével történő elsajátítása.
- A jellegzetes gondolkodási nehézségek, rugalmatlanság miatt, külön kiemelt fejlesztési feladat az elsajátított ismeretek alkalmazásának, általánosításának tanítása, valamint a változatos, probléma megoldási módszerek tanítása.
- A tananyag kiválasztásának legfontosabb szempontja a tanított képesség egész életen át megfelelő alkalmazhatósága.

Az alapvető gondolkodási és viselkedési képességek spontán elsajátításához szükséges képesség hiányok egész életen át jellemzően megmaradnak, de a speciális intenzív terápiás és pedagógiai ellátás segítségével jelentős fejlődés érhető el. A hiányzó képességek okozta elsődleges és másodlagos viselkedési tünetek az igen súlyostól, a jól ellensúlyozott állapotokban csaknem tünetmentessé fejlődhetnek, és az élet különböző szakaszaiban különböző formákban jelentkezhetnek.

Irodalomjegyzék:

Őszi Tamásné (2006). Ajánlások autizmussal élő gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez, Bp.

Liz Hannah (2014). Helping young children with autism to learn. A practical guide for parents and staff in mainstream schools and nurseries. The National Autistic Society.

Dr. Wenn Lawson (2018). A szenvedélyes elme –Hogyan tanulnak az autisták? Geobook Hungary Kiadó,

Hiperaktivitás

Takács Zsuzsa, gyógypedagógus

2-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

Manapság egyre gyakrabban halljuk, hogy egy gyereket hiperaktívnek diagnosztizáltak. Mi, akik a speciális oktatásban dolgozunk még gyakrabban találkozunk, olyan diákokkal aki hiperaktívak, a mi feladatunk, hogy segítsük őket. Ebben a cikkben arra keresem a választ, hogy mit is jelent a hiperaktivitás, mi az etimológiája, hogyan ismerhetjük fel, melyek a tünetei, illetve milyen nehézségek okoz a tanulásban, a mindennapi életvitelben. Miután felismertük a hiperaktivitást egy gyereknél és diagnosztizálva van meg kell keresnünk a járható utat, a megfelelő módszert, amellyel segíthetünk neki.

Paul H. Wender A hiperaktív gyermek, serdülő és felnőtt című könyvében legalább 5 millió hiperaktív gyermekről számol be, akik az Egyesült Államokban él. Ez olyan 7-8 % a populációnak. A nemzetközi adatok is ezt az arányt becslik. Hazánkban viszont Varasteanu Carmen Mihaela a doktori disszertációjában azt mondja, hogy Romániában ez az arány 12-19%, kétszerese a nemzetközi aránynak. Egy másik forrás, a Digi 24 hírportál az arról számol be az Egészségügyi Minisztérium adataira hivatkozva, hogy 2016 -ban több mint 5000 gyerek (0-4 éves korosztály: 589 gyerek, 5-14 éves korosztály: 3744 gyerek, 15 év feletti korosztály: 682) volt hivatalosan nyilvántartva hiperaktivitás diagnózissal. Egy újabb riportban viszont már 8000 hiperaktív gyerekről beszélnek. Az alapítványok és szervezetek, egyesületek viszont ezen gyermekek számát 200000-re saccolják. Ugyancsak az Egészségügyi Minisztérium adataira hivatkozva arról számolnak be, hogy 2015-ben 300 és 2016-ban 600 iskolai tanácsadót képeztek ki ezen esetek kezelésére. A hiperaktivitás az iskoláskorú gyermekek legalább 3-10 százalékát érinti és lényegesen gyakoribb a fiúknál, mint a lányoknál. Mivel a képzett szakemberek nagyon leterheltek és nagyon nehezen elérhetők egyre több hiperaktív gyerek kerül a normál oktatásból speciális oktatásban a megfelelő segítség és támogatás hiánya miatt.

Nézzük meg, hogy mit is fedd a **hiperaktivitás diagnózis**.

A hiperaktivitást sokféle diagnosztikai elnevezéssel illették a szakirodalomban. Ilyen például az Amerikai Pszichiátriai Társaság által kibocsájtott „Attention Deficit Hyperactivity Disorder” elnevezés, az ADHD. De találkozhatunk az Attention Deficit Disorder- ADD

elnevezéssel és a hiperkinetikus szindróma – HKZ elnevezéssel is (Hiperkinetikus magatartászavar diagnózis akkor használható, ha a hiperkinetikus zavar és a magatartászavar kritériumai egyaránt teljesülnek).

A hiperaktivitás öröklött vagy szerzett, neurológiai természetű fejlődési zavar. Minden gyereknél vannak vezető tünetek és ennek megfelelően állítják fel a diagnózist. Így megkülönböztettjük a főleg figyelemhiányos típust és főleg hiperaktív - impulzív típust.

Jellemző rá a figyelemzavar, a motoros kivitelezés és a mozgáskontroll alacsony szintje, továbbá az ingerek felvételének és továbbításának zavara, gyenge impulzuskontroll, az impulzív viselkedés, a pszichoszociális éretlenség, a feledékenység (Ranschburg, 2009, Commer 2003)

A hiperaktív - túlmozgás nem azt jelenti, hogy a gyerek többet mozog, hanem azt, hogy rendezetlenül, nem a megfelelő időben, helyen és módon. Az impulzivitás azt jelenti, hogy a gyerek nem tudja megfékezni magát, az impulzusok vezérlik.

Mi okozza?

A hiperaktivitás hátterének tisztázása napjainkban is folyik. Sok vizsgálat zajlik szerte a világban, annak reményében, hogy megtalálják a hiperaktivitás okát. Mind idáig nem sikerült meghatározni. Amikor elkezdték kutatni a hiperaktivitást agyi károsodásnak, később az agy működési zavarának tekintették ezt a tünetcsoportot. Legújabbban úgy tartják a tudósok, hogy biológiai eredetűnek.

Család, iker és örökbefogadásos vizsgálatok is alátámasztják a genetikai hajlam jelentőségét. Örökbe fogadott, hiperaktivitásban szenvedő gyermekek vizsgálatakor, el tudták különíteni a genetikai tényezők hatását a családi nevelés hatásától.

Vizsgálatuk során azt találták, hogy: 1. A figyelemzavarban szenvedő gyermekek édestestvérei között kétszer olyan gyakori a figyelemzavar, mint féltestvérek esetében. 2. A speciális fejlődési zavarok közül számos (például a tanulási zavar) genetikai eredetű (különösen fiúk között). 3. A figyelemzavar néha egyéb olyan rendellenességekkel társul, amelyeket genetikai tényezők is befolyásolnak (az alkoholizmus az egyik ilyen lehetőség). (Wender, Paul H. A hiperaktív gyermek, serdülő, felnőtt. *Budapest*, 1993, Medicina Könyvkiadó, 34.)

A dopamin transzporter génre is gyanakodnak a kutatók, de még nem sikerült ezt bizonyítani. Az agy szerkezetének eltérései is állhatnak az hiperaktivitás tüneteinek hátterében.

Az agy anatómiai és funkcionális eltérését vizsgáló kutatások eltérő sajátosságokat találtak a hiperaktivitással küzdő egyének agyában. A fő agyi eltéréseket a [bazális ganglionokban](#), a kérgestestben és prefrontális lebenyben találtak a jobb agyféltekében kisebb. Ezek azok a területek, amelyek felelősek az olyan magas szintű kognitív folyamatokért, mint a tervezés, a szervezés a rugalmas alkalmazkodás, válaszgátlás, a viselkedés, motoros kivitelezés. Pont ezek azok a területek, amelyekkel gondok vannak egy hiperaktív gyereknél.

A hiperaktivitás hátterében tehát az agyban lévő „fékek” alulműködése van. Ezért van az, hogy gyakran a stimulánsok meg tudnak nyugtatni egy valódi hiperaktív gyereket.

A hiperaktivitás tünetei

A hiperaktív gyermek általános tüneteit 3 nagy csoportban sorolhatjuk. Nagyon jellemző rájuk a figyelemzavar a túlzott mozgásigény és az impulzív magatartás.

A Mentális Rendellenességek Kórmeghatározó és Statisztikai Kézikönyve, DSM IV. szerint egy hiperaktív egyén a következő tulajdonságok jellemző rájuk:

Figyelemzavar

- Nem figyel megfelelően a részletekre vagy gondatlan hibákat követ el az iskolai és egyéb munkában vagy más tevékenységben.
- Nehézséget jelent a figyelem megtartása a feladat- vagy játéktevékenységen belül.
- Úgy tűnik, nem figyel, amikor beszélnek hozzá.
- Nem követi az utasításokat vagy nem fejezi be az iskolai és egyéb feladatokat.
- Nehézsége van a feladatok és a tevékenységek megszervezésében.
- A napi tevékenységben feledékeny.
- Elkerüli, nem szereti vagy ellenáll az olyan feladatoknak, amelyek tartós kognitív erőfeszítést igényelnek.
- Elveszti a feladatokhoz vagy tevékenységhez szükséges eszközöket.
- Külső ingerek könnyen elvonják a figyelmét.

Túlzott mozgásigény

- Ülés közben babrál, fészkelődik.
- Elhagyja helyét az osztályban vagy más helyzetekben, amikor elvárják tőle, hogy ülve maradjon.
- Rohangál, ugrál vagy mászkál olyan helyzetekben, amikor az nem helyénvaló *(a serdülők és felnőttek képesek helyben maradni, de ekkor nagyfokú belső nyugtalanságot élhetnek át).*

- Nehézségei vannak az önálló, nyugodt játéktevékenységben vagy az abban való részvételben.
- Izeg-mozog, vagy úgy cselekszik, mint akit felhúztak.
- Túlzottan sokat beszél.

Impulzív magatartás

- Mielőtt a kérdés befejeződött volna, kimondja a választ.
- Nehézséget okoz neki a várakozás.
- Félbeszakít másokat (*pl. beszélgetést vagy játékot*).

(Carmen Mihaela Varasteanu- Diagnosticarea copiilor cu ADHD, 2009, 18-19.)

Nézzük, hogy ezeknek az eltéréseknek milyen következményei vannak.

A hiperaktív gyerekek nagyon sok nehézséggel kell szembenézzenek a mindennapi életben, a családban, az iskolában, a szabadidejükben. Folyamatos veszélyben vannak, de nem csak ők, hanem a körülöttük lévők is, mivel nagy gyakorisággal cselekedeteiket a következmények mérlegelésének hiánya, az elhamarkodottság, meggondolatlanság jellemzi. Ezért fokozott figyelmet kell kapniuk a szülőtől, a pedagógustól és minden felnőttől, akik a közelükben vannak (például szünetekben, az udvaron, iskolakirándulások alkalmával).

A hiperaktivitás kezelése

1. Pszichiátriai szerek, stimulánsok

A hiperaktivitás kezelésére jelenleg alkalmazott gyógyszerek messze nem tökéletesek, hatásuk nem eléggé ismert, és mellékhatásaik is vannak. Viszont tudni kell azt is, hogy nem elnyomják a gyermek tüneteit, nem kábítják, hanem beindítják azokat a belső biokémiai folyamatokat, amelyek lehetővé teszik, hogy a gyermek képes legyen saját magát kontrollálni.

2. Kognitív viselkedés terápia

A hiperaktivitással küzdő gyerekek számára a szociális készségek tanulása, a konfliktusok kezelése, az indulatok kontrollálása, gyakran az akadémiai készségek gyakorlása is jelentős nehézségekbe ütköznek. A terápia pont ezekben a kérdésekben segítenek és viselkedésük jelentősen rendezettebbé, harmonikusabbá válik, javul az önkontrolljuk, épül önértékelésük, erősödik önbizalmuk.

3.Szülőtréning

A szülők meg tanulhatják kezelni a helyzetet, elsajátíthatják azokat a viselkedési módokat, amelyekkel támogatni tudják gyermeküket és megelőzni a helyzet romlását. Fontos lenne, hogy a szülők konzekvensen és világosan kijelöljék a határokat pl. a táplálkozás, az időbeosztás, a mozgás terén.

4. Tanári továbbképzés

Elengedhetetlen lenne, mivel minden kutatás és a tapasztalat is azt mutatja, hogy a hiperaktív gyermekek száma növekedésben van. Itt lenne lehetőség az egyedi esetkonzultációkra is.

5.Megfelelően összeállított étrend

Bizonyos ételek, színezékek és a cukrok megvonása is sokat segít a hiperaktivitás enyhítésében.

A hiperaktivitás nem egy múltó állapot, nem gyógyítható, felnőttkorban is jelen lesz, éppen emiatt kezelni kell. A megfelelő terápia és kezelés hiányában a következményes pszichés problémák miatt ezek a serdülők nagyobb számban hagyják félbe tanulmányaikat, gyakran keverednek bajba. Közlekedésben, életvezetésben kockázatkereső magatartás jellemzi őket. Gyakrabban éri őket baleset. Jellegzetesen többször váltanak partnert, nehezebben találnak munkát, gyakrabban váltanak munkahelyet. A volt ADHD-s lányok körében gyakoribb a serdülőkorban vállalt terhesség, illetve terhesség megszakítás.

Milyen egy hiperaktív gyerek az iskolában?

A hiperaktív gyerekek általában értelmesek, okosak, nagyon tevékenyek, segítőkészek és kreatívak. Fontos számukra a cselekvést követő azonnali sikerélmény, mert ez tartja fenn az érdeklődésüket.

Ezek a gyerekek, akik nehezen tudnak alkalmazkodni, nagyon aktívak, szinte állandó mozgásban vannak, szüneten rohangálnak, tornaórán lökdösődnek, iskolai tevékenységek alatt legtöbbször rendetlenkednek, csintalankodnak, zavarják az órát. Ők azok, akikre a pedagógus folyamatosan kell figyeljen, mert nehezen tartják be az iskolaszabályokat, gyakran átlépik azokat. *Nem tudnak* önállóan dolgozni, nem várnak a sorukra, hamar kiborulnak, gyakran sírnak, indulatosak és dühöngők. .

Ezzel a viselkedéssel könnyen kiválthatják környezetüknek elutasító magatartását, a tanáraik sorozatos negatív visszajelzéseit, ami oda vezethet, hogy negatív önértékelésük lesz,

elveszítik a motivációjukat, önbizalmuk súlyosan sérül, magatartászavar alakul ki és később akár szerfüggők is lehetnek nagy eséllyel.

Mit tehet egy pedagógus, ha az osztályban van egy vagy több hiperaktív tanuló?

Az első és legfontosabb dolog az, hogy felismerje, hogy nem egy „rossz” gyermeket tanít, hanem egy hiperaktív gyermeket. Észre kell vennie, meg kell ismernie, el kell fogadnia őt, ez után pedig megtenni mindent annak érdekében, hogy a hiperaktív tanulót a megfelelő módszerrel fejlessze.

Elégethetetlen az, hogy egy hatékony teammunka legyen a szülők, tanár, fejlesztő pedagógus, terapeuta, pszichológus, pszichiáter között.

Gyarmathy Éva Új pedagógiai szemlében megjelenő A hiperaktivitás kezelése írásában 6 pontban szedi azt, amit szem előtt kell tartani annak érdekében, hogy a hiperaktív gyerekekkel hatékony munkát tudjon végezni egy pedagógus.

1. Jól szervezett környezet

Térben és időben rendezett, de rugalmas környezetre van szükség, legyen egyszerű és ingerszegény. Az időbeosztásukban is sokat kell segíteni nekik. Ameddig kisebbek figyelmeztetni és emlékeztetni kell erre, amikor már nagyobbak, akkor is nagy szükség van rá, de akkor már ők maguk képesek lesznek megtervezni az időbeosztásukat.

2. Határozott szabályok

A szabályok egyszerűek kell legyenek, betarthatók, és kiszámíthatók. Ugyanakkor törekedni kell arra, hogy ne legyen túl sok belőlük. Ha viszont van szabály, akkor azokat következetesen be is kell tartatni a gyerekekkel. Tisztán és egyszerűen ismertetni kell a szabályok megszegésének a következményeivel. Fontos, hogy következmény a tett súlyával legyen arányos.

3. Következetes büntetés és jutalmazás

Az „egyszer mondom” szabály kulcsfontosságú. A gyerek viselkedésének befolyásolása két mozzanatból áll: ráhatás, amelynek során a gyerek a kívánt tevékenységet elvégzi, majd a jutalmazás, amely megerősíti az adott tevékenységet. Mindenképp azonnali jutalmazás vagy büntetés kell legyen. Kerülni kell a túl erős büntetéseket, ezek általában csak rossz reakciókat vált ki. Ami a hiperaktív gyerekek esetében a leghatékonyabb büntetés az a

depriváció, a figyelem megvonása, az érdekes és vonzó feladatoktól való eltiltás az elkülönítés.

A mozgás, a társas helyzetek, az újdonságok, az élmények, azok, amivel a leginkább jutalmazni tudjuk a hiperaktív gyermeket. Fontos viszont az, hogy ezek is azonnalinak kell legyenek, nem lehet késleltetni.

4. Folyamatos értékelés

Nagyon fontos, hogy mindig a gyerek tettét, és ne a gyereket magát értékeljük.

Ha valamit jól csinál, akkor mindenképp értékelni kell. Az értékelésbe bele kell foglalni, hogy mi az, amit jó volt. Például „Nagyon szépen elraktad a füzeteidet, így máris játszhatunk egy kirakós játékot az asztalon”

Ha a gyerek viselkedése nem megfelelő, akkor kerüljük el a gyerek negatív értékelését, igyekezzünk a konkrétan megmondani, hogy mit kellene csinálnia, lehetőség szerint tiltás helyett a megfelelő viselkedést hangsúlyozzuk. Például: „Rakj rendet az asztalodon, mert nem tudunk játszani, ha tele van a holmiddal!” Kerülni kell a gúnyos megjegyzéseket, soha nem szabad megszégyeníteni, nem szabad érzékeltetni vele az eltérő bánásmód szükségességét

5. A figyelem folyamatos felkeltése

Fontos, hogy ha utasításokat adunk vagy fontos információkat közlünk, akkor meg kell győződni arról, hogy a gyerek érti, mit mondunk neki. Keresni kell a tekintetét, ha szükséges, akkor meg kell ismételtetni a közölteket, hogy megbizonyosodjunk róla, valóban figyelt ránk. Érdemes például első sorba ültetni, mert így könnyebb felvenni vele a szemkontaktust, ezáltal könnyebbé válik benntartani a gyermeket az adott helyzetben. Minél tovább magyarázunk egy hiperaktív gyereknek, annál kevesebbet fog fel a mondanivalónkból.

A vizuális segédanyagok sokat segíthetnek a figyelem fenntartásában, ilyen a videó, intelligens táblák, grafikák, diagramok, táblázatok, fontos információk kiemelése, aláhúzása, nyilakkal való figyelemfelkeltés, illusztráció, színeskréta stb.

6. Feladatok folyamatos konkrét meghatározása – megelőzés

A hiperaktív gyerekeknek folytonosan kell mondani a feladatokat. Előre kell mondani mi fog történni és mikor. Kerülni kell a konfliktusokat mindig a legjobb megelőzni, mert

mikor már kitört a dühroham, vagy a gyerek nem teljesítette a feladatát, sokkal nehezebb higgadtan rendezni a helyzetet.

Konkrét utasításokat kell adni, ez nagyban elősegíti a sikeres végrehajtást. Például „Rakj rendet!” helyett: „Tedd a szekrénybe a ruháidat!”, majd ha ezt megtette, akkor „Tedd a polcra a játékokat!” stb.)

Végkövetkeztetésként el lehet mondani, minden hiperaktív gyermek szüleinek, pedagógusának, és más vele foglalkozó felnőttnek esetében, hogy munkájuk akkor lesz a eredményes, ha a gyerek megismerése, feltérképezése, elfogadása után kialakítanak, egy rendszert, egy utat, amit maximális fegyelemmel és következetességgel járnak végig, együtt.

Irodalomjegyzék:

Carmen Mihaela Varasteanu (2009). Diagnosticarea copiilor cu ADHD, Bucuresti18-19.

Comer J.Ronald, (2003). A lélek betegségei -Pszichopatológia, Budapest, Osiris kiadó

Hiperaktivitás és figyelemzavar Tájékoztató szülők részére

Krista Federspiel, Ingeborg L.Karger. (1998). A lélek egészségkönyve, Budapest, Kossuth Kiadó

Új Pedagógiai Szemle, 2002/11

Új Pedagógiai Szemle, 2002/7-8

Wender, Paul H.(1993). A hiperaktív gyermek, serdülő, felnőtt. Budapest, Medicina Könyvkiadó

A dadogás meghatározása, tünetei, terápiája

Balásy Réka gyógypedagógus, logopédus

Maros Megyei Nevelői és Tanácsadói Erőforrások Központ

A dadogás rejtélye egy igen összetett jelenség, aminek a megértése rég óta foglalkoztatja a kutatókat. Minden meghatározás részigazságokat tartalmaz, de nem tudják lefedni ezt a komplex jelenséget. Balás (2004) szerint "nehezen lehet elfogadni, hogy a dadogással kapcsolatban, (...) nincsen egyetlen, kinyilatkoztatható igazság. Apró igazságok vannak, ezek mentén lehet minden egyes esetet lassan és aprólékosan felgöngyölíteni, megérteni. Megérteni és elfogadni olyannak, amilyen." A mindennapi életben ugyanis nincs két egyforma dadogó sem, ahány dadogó annyiféle személyiség, az okok és tünetek végtelen számú variációja létezik.

A dadogás jelenségének kutatói ezen multikauzális és több tünetű jelenséghez más és más oldalról közeledtek, mindenik irányzat, iskola a maga által képviselt gyógyítási szándékot, irányvonalat jelöli meg. Azonban mindenik irányzat abban egyetért, hogy a dadogás hátterében multifaktoriális, pszichoszomatikus tünetegyüttes van. Mivel a dadogás jelensége nem egységes így eredete, kialakulása, megjelenése sokoldalú. Vékássy (1991) szerint nem dadogásról, hanem dadogásokról beszélhetünk.

A klasszikus Kanizsai (1961) definíció szerint "a dadogás, a beszéd összerendendezettségének a zavara, amely a ritmus és az ütem felbomlásában és a beszéd görcsös szaggatottságában jelentkezik." Ez a meghatározás a külső, tüneti leírást adja a dadogás jelenségéről, viszont ebből nem derül ki, mi okozza, mi váltja ki a beszédmegakadást.

Multifaktoriális meghatározás

Balás (1991) szerint a dadogás kialakulásában multifaktoriális patogenézis érvényesül, és a dadogás olyan neurotikus tünetegyüttes részeként fogható fel, amely egyrészt az idegrendszerben öröklött, veleszületett vagy szerzett predispozíciót, másrészt a környezetből érkező, az énfelföldés kezdeti szakaszának krízishelyzeteiben bekövetkező, az egész személyiségfejlődésre

kiható traumatikus élményeket tételez fel.

Sheehan (1970) "jéghegy"-elmélete szerint a dadogás egy része a jéghegynek, amelynek csúcsán helyezkedik el a hallható dadogás, és ennek háttérében levő hatalmas mennyiségű érzelmek a víz felszíne alatt rejlenek. A látható részt a beszédgörcsök, megakadások, hangmegnyújtások és ismételtetések képezik. A "dadogás -jéghegy" rejtett részében a következő összetevők találhatók:

- szabálytalan légzés
- negatív érzelmek, szégyen, büntudat, negatív önértékelés, alacsony önbizalom
- Valsava mechanizmus: több izom (hasizmok, rekeszizom, gégezáró izmok, végbél záróizmai) megvalósító mechanizmus, ami általában fizikai erőfeszítéskor játszik szerepet. Megakadályozza a levegő távozását a tüdőből azáltal, hogy a gégezáró izmokat feszíti. Ha ez a mechanizmus beszéd közben beindul, létrejönnek a dadogás tünetei. A dadogóknál a Valsava mechanizmus kóros beindulása sajátos stressz-reakcióként jelentkezik.
- töltelékszavak használata
- elkerülő technikák
- félelem bizonyos beszédhelyzetekben
- visszafogottság, a mondandó elhallgatása
- szemkontaktus kerülése
- mozdulatlanságra való hajlam
- halk beszéd
- ellenállás a változással szemben.

A dadogás többtünetűségének a felismerése tette szükségessé, hogy a terápiás munka is differenciált, több szakterületet, terápiás hatást és módszert felölelő legyen.

A jelenség 2,5-4 éves korban jelenik meg, amikor diszkrepancia áll fel a gyermek artikulációs mozgása, a beszéd tartalmi, emocionális és expresszív oldala között. A gyermek túl gyorsan szeretné gondolatait kifejezni, ám ehhez a beszéd motoros oldala még nem elég fejlett és a szókincse sem elég gazdag. Előfordul, hogy gondolatainak közlésére lassan találja meg a megfelelő szót és nem várja meg annak felbukkanását, hanem tovább beszél és megismétli az előző szót. Az ismétlések mögött azonban nem áll sem lelki trauma, sem görcs.

A dadogás tünetei

1. Légzés

A vizsgálatok eredményei alapján a dadogók légzése leginkább a dadogás alatt mutat eltérést a megfelelőtől.

A helytelen légzés a következő jelenségekben mutatkozhat meg: a hasi és mellkasi légzés inkoordinált, a be- vagy a kilégzés elnyújtottsága problémás, a kilégzést félbeszakítják belégzéssel, valamint a nem megfelelő levegőmennyiséget használnak fel a beszédhez.

2. Hangképzés

A gégeizmok aktivitása az átlagnál fokozottabb. Az ellentétes izommozgások egyszerre jelennek meg a dadogás alatt.

3. Artikuláció

A hangképző és az állkapocsizmok mozgásának rossz az összehangolása, jellemző az izmokban megjelenő remegés, valamint az artikulációban részt vevő izmok megnövekvő aktivitása. Az artikulációs hibák a hangok egymáshoz kapcsolásánál jelentkeznek leginkább.

4. Járulékos tünetek

A dadogással másodlagos tünetek is együtt járhatnak. Ebbe a kategóriába a dadogónak minden olyan látható vagy hallható reakciója beletartozik, amely a dadogását kíséri: önkéntelen mozdulatok, céltalan szemmozgások, izomremegés, tenyérizzadás, elpirulás stb.

5. Mozgásos tünetek

A leggyakoribb mozgásos tünetek a szembecsukás, a homlok ráncolása, az ajak különböző mozgásai. A mozgások a végtagokra és az egész testre is kiterjedhetnek.

A dadogók beszédét akaratlanul kísérő mozgásokat együttmozgásoknak nevezzük.

A tudatos mozgásokat, melyeket beszédük segítése érdekében használnak, együttcselekvéseknek nevezzük.

6. Töltelékszavak

A töltelékszavak célja sok esetben, hogy a dadogó időt nyerjen a görcs lefutásához, illetve, hogy azokkal a normál beszéd látszatát keltse a hallgatóban.

Dadogás terápiák

RIT

A rituális terápia ezeknek a megmerevedett, rossz szokások, rítusok megváltoztatására ad lehetőséget, valamint a nyelvi- és kommunikációs készség fejlesztése közepette a dadogás megszűnésébe vetett hitre, a motiváció felkeltésére, az önértékelés és önbizalom építésére törekszik, ezeken keresztül éri el elsődleges célját, a kommunikáció folyamatossá tételét.

Komplex művészeti terápia

A Komplex művészeti terápia Kokas Klára Kodály-koncepción alapuló „Komplex esztétikai nevelés” módszerének változata. Schmidtné Balás Eszter alakította át dadogó gyermekek számára.

A Komplex művészeti terápia több módszer szintéziseként jött létre. Ötvözi az ének-zene és mozgásterápiák, képzőművészeti terápiák, kreatív terápiák, relaxációs módszerek, kommunikációs terápiák és pszichoterápiák elemeit. (Schmidtné Balás E., 1990)

A Komplex művészeti terápiát az ének-zene, mozgás és ábrázolás hármas egysége képezi.

Az ének-zene területén a fejlesztés céljai a következők:

- a helyes légzéstechnika, a gazdaságos levegőbeosztás képességének kialakítása, a tüdő kapacitásának növelése,
- a lágy hangindítás elsajátíttatása,
- az éneklési készség és a hallás fejlesztése,
- a hangerő és a hangszín akaratlagos változtatásának kialakítása,
- a ritmusérzék fejlesztése a ritmusutánpótlástól az önálló ritmus-improvizációk felé haladva,
- a zenei ritmus és a beszédritmus összefüggéseinek feltárása oly módon, hogy a zenei ritmustól a beszédritmusig eljussanak (zenei motívumegységek - gondolkodási egységek, szólamok).

A mozgás területén a célok a következők:

- a fokozott izomtónus megszüntetése, az egész test akaratlagos ellazítására való képesség kialakítása,
- a kommunikációs készség fejlesztése, különös tekintettel a metakommunikáció mozgásos részének (mimika-tekintet, gesztusok, kinéma-rendszer) kétpólusú, kölcsönös (adó-vevő) voltára, ezek értelmezésére,
- a mozgáskoordináció fejlesztése,
- a beleélési képesség fejlesztése, a mozdulati képzelet kialakítása, a feszültségek oldása, a testséma kialakítása, megerősítése,
- a szociabilitás, empátia, tolerancia növelése, a kifejező mozgások,
- a légzés, a hangképzés és az artikuláció görcsének oldása.

A vizualitás területén a célok a következők:

- a különböző technikák megismertetése (rajz, festés, agyagozás, tépés, vágás, ragasztás, kollázs, montázs, stb.), ezeknek szabad, esetleg kombinált alkalmazási képességének kialakítása
- a finommotorika fejlesztése
- a természetes mozgások beszéddel való koordinációjának kialakítása a spontán beszédben
- a forma- és a zenei ritmus, a tér- és hanghatások, a szín és a zene hangulati összefüggéseinek megvilágítása
- az önkifejezés, a spontán, élmény-szerű, átélésen alapuló képi/plasztikai ábrázolás lehetőségének megteremtése
- a látás, tapintás és a kineztiázia együttes fejlesztése
- a poszturális tér érzékelésének, és az ezzel kapcsolatos testséma kialakításának segítése

Irodalomjegyzék

- Bagdy, E.(1991) A nonverbális pszichoterápiák. In: Bíró Sándor és Juhász Sándor (szerk.): Nonverbális pszichoterápiák, Budapest, Magyar Pszichiátriai Társaság Animula könyvek. p.3-37.
- Balás, E. (1990) A dadogás komplex terápiás programja, Országos Pedagógiai Intézet, Budapest
- Bang, R. (1980) A segítő kapcsolat, mint a személyes segítség alapja, Tankönyvkiadó,
- Bang, R. (1983) A célzott beszélgetés, Tankönyvkiadó, Budapest
- Boşoianu, E.(1983) Bălbăiala prevenire și tratament, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Feketéné Gacsó, M.(2001): A dadogók RIT terápiajáról, Gyógypedagógiai Szemle
- Fraser, M. (2010): Self Therapy for the stutterer, www.stutteringhelp.org
- Gabnai, K. (1993): Drámajátékok. MTMK, Budapest
- Lajos, P. (2003) Dadogásról mindenkinek, Pont Kiadó, Budapest
- Schmidtné Balás Eszter (1999) A dadogás, mint tanulási zavar In: Fejlesztő Pedagógia 9.évfolyam 4-5. szám p.47-48
- Schmidtné Balás Eszter (2004) Képeskönyv a dadogásról és más dolgokról, Budapest, Közhasznú Alapítvány a Dadogókért

A számfogalom kialakításának módszertana

Csegzi Gyöngyi, gyógypedagógus

1-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

I. Határozatlan halmazok, több, kevesebb. Mennyiségi összehasonlítások:

1.Tárgyak gyűjtése, csoportosítása azonosság alapján, különböző terméseket (dió, gesztenye) halomba öntünk, két tanuló gyűjt egyszerre ugyanolyan termést egy-egy kosárba, majd egyforma két tálcára öntik: -melyik több?-melyik kevesebb?

Mindig két azonos anyagú csoport mennyiségi összehasonlítását végezzük. Fel se merüljön a megszámlálás lehetősége.

Szerzett ismeretek: ugyanolyan, több, kevesebb. **Tapasztalt hibák:** nagyobb helyen szétszóródó tárgyakat többnek, összetolva kevesebbnek látja (ezért körülhatároljuk a csoportokat)

2.Tárgyak csoportosítása azonos tulajdonság alapján

Az összehasonlítást a következő fokozat szerint végezzük: csak színben eltérő tárgyakat gyűjtünk (azonos méretű korongok, golyók, labdák, kockák),csak formában eltérő tárgyakat gyűjtünk(azonos nagyságú és színű), több tulajdonságban eltérő tárgyakat gyűjtünk(azonos nagyságú lepkék, halak,virágok)

A tárgyak eltérő tulajdonsága fokozatosan növekszik, a számosság csak a csoport egyik tulajdonsága.

Szerzett ismeretek: tulajdonságok: színek, formák. **Tapasztalt hibák:** -

3.Mennyiségi viszonyok változtatása elvétellel és hozzátevéssel, az új viszonyok megfogalmazása

Mennyiségi változások megfogalmazása:- elveszünk belőle, eszünk belőle, ad belőle: (kevesebb lesz) ,talál még, gyűjt hozzá (több lesz)

Mindig két azonos anyagú csoportot hasonlítunk össze, majd a mennyiségi viszonyokat megváltoztatjuk. A tárgyakkal végzett tevékenység után mozgatható képekkel hasonló módon és fokozatosan végezzük a feladatot a mágneses táblán.

Szerzett ismeretek: több lesz, kevesebb lesz. **Tapasztalt hibák** –matematikai szókincs használatának nehézségei

4.A több, kevesebb jelének ismertetése, bemutatása. Relációs jel alkalmazása halmazhoz (kirakása jelkártyával vagy két pálcikával): tárgyakból alkotott csoportot hasonlítunk össze; mozgatható képekkel alkotott csoportot hasonlítunk össze; rajzos ábrákkal készített csoportot hasonlítunk össze.(jelkártyát vagy pálcikákat használunk, csak fokozatosan térünk át a grafikus jelölésre)

Mindig azonos tárgyakból alkotott két csoportot hasonlítunk össze. A gyermeknek nem kell megszámlálnia a halmazt. Az első időszakban mindig balról jobbra haladva olvassuk le a relációkat.

Szerzett ismeretek: relációs jel $<$ $>$ **Tapasztalt hibák** a jel grafikus megjelenítése

5.Üres halmaz kialakítása teljes elvétellel történik.

Mennyiségi állandóság kialakítása: elfogyott, nincs benne, üres, semmi érzékeltetése folytonos mennyiséggel: víz, ivólé, homok ...

Mindig két egyforma átlátszó üveget, poharat használjunk az összehasonlításnál. Megállapítjuk és jelöljük a változást egész addig, míg az edény kiürül.

Szerzett ismeretek: üres, elfogyott, nincs benne semmi **Tapasztalt hibák** nagyon későn alakul ki az a képesség, hogy ugyanazt a mennyiséget más formájú edénybe öntve azonosnak ítélje

6.Két különböző tárgyakból alkotott csoport mennyiségi összehasonlítása megfeleltetéssel

Egymáshoz rendelés, párosítás (először tárgyakkal végezzük a feladatot, aztán rajzos ábrákon összekötjük a párokat: -nyuszi-répa; -fészek-madár; stb.)

Nem kell tudni, hogy miből mennyi van, hogy megállapíthassuk, melyikből van több. Elég, ha párosítjuk az elemeket. A gyerek számára ez könnyebb, mint a számlálás.

Szerzett ismeretek: fogalmi összetartozás felismerése **Tapasztalt hibák** a fogalmak közötti kapcsolatok felismerésének hibái

II. Mennyiségfogalom kialakítása 3-ig. Mennyiségek felismerése globálisan, egyeztetés a számnévvel

1. Az 1, 2, 3 globális felismerése (-egy- két- három elemű csoportok alkotása hozzáadással és elvétellel, azonos tárgyból)

Mennyiség megnevezése, számnév (1, 2, 3) használata

Szerzett ismeretek: egy, kettő, három **Tapasztalt hibák-** a 2, 3 már mennyiség a gyermeknek, mikor az egy még nem (2, 3 nincs számláláshoz kötve, globálisan felismerhető).Számláláskor a gyerek az utoljára kimondott számot nem a halmazra

vonatkoztatja, hanem úgy használja, mintha annak az elemnek a nevét mondaná ahol tart a számlálásban.

2.Mennyiségi összehasonlítások: - mennyiségek összehasonlítása tárgyak és képek segítségével; -relációk jelölése jelkártyával vagy két pálcikával; -relációk leolvasása számnév használatával

A tárgyakkból alkotott halmazokat célszerű különböző színű tálcákra helyezni, megkönnyíti a tanuló számára a reláció megfogalmazását.

Szerzett ismeretek: mennyiség és számnév egyeztetése **Tapasztalt hibák:** a relációk felismerésének és megnevezésének hibái.

3.A számnevek felismerése, megkülönböztetése. A számfogalom megerősítése akusztikus, taktilis, vizuális úton: Az 1, 2, 3, felismerése tárgyakon, képeken: -a képeket rövid ideig mutatjuk:a gyerek a számnevet mondja; - koppantunk, tapsolunk, csengetünk: a gyerek a számnevet mondja;-zsákból (1, 2, 3)golyót vehet a gyerek, tapintással állapítja meg a mennyiséget

Fordítva is végezzük a gyakorlatokat, a számnevet mondjuk, a gyerek végzi a cselekvést.

Szerzett ismeretek: számnév- mennyiség egyeztetése **Tapasztalt hibák:** számnevek és számjegyek összetévesztése

4.1- 2- 3 elemű halmaz alkotása megnevezés után. Halmazok bővítése hozzáadással, szűkítése elvétellel. Mennyiségi összehasonlítások, leolvasás számnév használatával, jelölés jelkártyával. Az összehasonlításokat a következő fokozatban végezzük: az összehasonlítandó csoportok elemei azonosak: alma, gesztenye, fakockák, golyók; az elemek színben eltérőek: építő kockák, korongok, labdák; az elemek színben és formában eltérőek: virágok, autók; az elemek különbözőek, de azonos fogalomkörbe tartoznak: különböző gyümölcsök; az elemek azonosak vagy különbözőek, és nagyságban is eltérnek

Mennyiségi relációknál a relációs jelet, nagyságbeli viszonyításoknál a nyilat ajánlatos használni, mert a nagyság fogalma gátolja a több fogalmának kialakulását.

Szerzett ismeretek: ugyanannyi, egyenlő= jel **Tapasztalt hibák:** a relációk felismerésének és megnevezésének hibái

5. Mennyiségek leképezése. Egyeztetési feladatok:-tárgyakkal alkotott egy, két, három elemű halmaz mellé ugyanannyi korongot teszünk; rajzos feladatoknál ugyanannyi pontot rajzolunk

Rajzos feladatoknál is használhatjuk a korongokkal való leképezést.

Szerzett ismeretek: mennyiség-számnév egyeztetése **Tapasztalt hibák:**a gyerek grafikus készségének alacsony szintje gyakran nehezíti a feladat megoldását

6.Számkép kialakítása, kirakása korongokkal. Globális mennyiség felismerés. Tájékozódási készség fejlesztése síkban. Többféle számképet is használhatunk: hagyományosan használt; dobókockás társasjátékoknál használt elrendezés.

A számképen mindig azonos sorrendbe rakjuk ki a korongokat. A számképen rendezett formában könnyebb felismerni a mennyiséget, nem szükséges mindig megszámlálni. A számkép segíti később a gyereket a bontásnál és műveletek végzésénél is.

Szerzett ismeretek: mennyiség-számnév egyeztetése **Tapasztalt hibák:** számképek felismerésének hibái

7.Számjegyek (1, 2, 3,)bemutatása fokozatosan egy-egy foglalkozáson.Mennyiségek egyeztetése számnévvel, számjeggyel: -számjegyek 1, 2, 3, írása

Fokozott hangsúly az analízis-szintézis képességének fejlesztésére

Szerzett ismeretek: mennyiség- számnév- számkép- számjegy egyeztetése 1, 2, 3, ferde és álló egyenes, hullámvonal. Jobbforgású félkör

Tapasztalt hibák: a 2-es és 3-as számjegy írása nehézséget okoz, mert a tanulók a betűk írásánál a balforgású kört tanulják.

8.Üres halmaz létrehozása teljes elvétellel. A nulla jele és írása.

Sok-kevés-semmi összehasonlítása: folytonos mennyiséggel (folyadék, homok); tárgyakkal

Szerzett ismeretek: a nulla jele /**Tapasztalt hibák:** a különbségek megnevezésének hibái

9.Egyeztetések hármas számkörben. Egyeztetési feladatok: mennyiségek egyeztetése mennyiséggel; mennyiségek egyeztetése-számnévvel; mennyiségek egyeztetése-számképpel; - mennyiségek egyeztetése-számjeggyel

Megnevezés után 1, 2, 3, elemű és üres halmaz létrehozása. Halmazok elemszámának megnevezése. Tárgycsoportok alkotása.

Szerzett ismeretek: három elemű halmazok kirakása, egyeztetése **Tapasztalt hibák:** egyeztetési nehézségek tárgyi és képi szintjein

10.Mennyiségi relációk jelölése, megfogalmazása hármas számkörben:mennyiség, számkép, számjegy között-egyeztetés tárgyakkal, képekkel, számképekkel, számjegyekkel

Szerzett ismeretek: azonosságok, különbségek neve és jele **Tapasztalt hibák:** az elvontabb egyeztetési szintek hibái

11.Mennyiségek, számképek, számjegyek sorbarendezése növekvő sorban.

Összehasonlítások, rendezések, soralkotások: -számok helye a számsorban $0 < 1 < 2 < 3$; - számszomszédok;

A növekvő számsorok alkotását meg kell előznie térben létrehozott nagyságbeli növekvő és csökkenő sorok alkotásának.

Szerzett ismeretek: számszomszédok, kisebb szomszéd, nagyobb szomszéd, előtte, utána, mellette, közötté **Tapasztalt hibák:** nehézséget okoz az előtte, utána, közötté felismerése a síkban

12.Páros és páratlan fogalmának kialakítása. Párok keresése, felismerése, megnevezése a mindennapi életben is párosan használt tárgyakkal (zokni, cipő, kesztyű, papucs, fülbevaló, cipőfűző) a számképen is kirakjuk a mennyiséget

Szerzett ismeretek: páros, páratlan **Tapasztalt hibák:** a pár fogalmának megértése számfeladatokban

13.Három elemű halmaz bontása. Különböző bontási lehetőségek felismerése, tárgyakkal két különböző színű tálcára 3 almát; mozgatható képekkel két különböző virágra 3 pillangót; számképen a kétszínű korong forgatásával leolvassuk a színek szerint a bontást

A bontásokat minden esetben leolvassuk, (ezt segíti a kétszínű ház, két különböző virág használata) Érzékelteni kell, hogy nem lett se több se kevesebb.

Szerzett ismeretek: bontás, mennyiségi állandóság felismerése, műveletfogalom bevezetése

Tapasztalt hibák: a bontásnál gyakori hiba, hogy a - két felé osztjuk - fogalmat használjuk, ez később az egyenlő részekre való osztásnál zavaróvá válhat, ezért ezeknél a feladatoknál kizárólag a –bontjuk - fogalmat használjuk.

Irodalomjegyzék:

Csocsánné Horvath E. (1977) . Tanulási nehézségek matematikában. Budapest, OPI .

BGGYTF (1995). Diszkalkuliáról pedagógusoknak. Budapest ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.

”CONCEPT TEACHING” (”FOGALMAK TANÍTÁSA”)

M. J. Nyborg elmélete alapján



Péterffy Csilla, gyógypedagógus

Moldován Erzsébet, gyógypedagógus

1-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

Nyborg egész munkássága során arra a kérdésre kereste a választ, hogyan lehetne az iskolában zajló tanítási folyamatot olyan hatékonyá tenni, hogy a gyermekek általános tanulási képessége, a tudásszerzés képessége fejlődjön.

Vagyis a kutatásai középpontjában „a pozitív tudástranszfer, a „tartalmi” és a „képességbeli” tudás transzferálhatósága volt.

Szerinte a jól kidolgozott és mélyen interiorizált alapvető fogalmi rendszerek (BCS) a hozzájuk kapcsolódó nyelvi szimbólumokkal az összes analízisnek és szintézisnek alapját képezik, amelyet a gyermek későbbi érése és növekedése, majd felnőtt élete során végez.

- Ez a módszer a speciális nevelést igénylő gyermekekre volt kidolgozva.
- Hatékonysága bizonyított az általános oktatásban is.
- Kitűnő módszer a fogalmak tanítására, ami nagymértékben megkönnyíti a tanulási folyamatot .
- Nem igényel speciális felszerelést, teret. A leghatékonyabban a természetes tanulási helyzetben használható.

Mivel a fogalmak az első hat életév során formálódnak, Nyborg véleménye szerint a kognitív aktiváció 4-7 éves korban (óvodában és első osztályban) a leghatékonyabb.

Kitűnően használható amikor a gyermek különböző sajátos tanulási problémával küzd, mint pl:

- Beszéd és tanulási zavarok esetén
- Értelmi akadályozottsággal társuló tanulási nehézségek esetében
- Magatartási problémák esetében (Karolissen, 1994)
- Diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia esetén

A módszer ajánlott ütemezési terve változik életkoronként és a gyermekek sajátos helyzetétől.

Így az átlag képességű gyermekeknél az ajánlott időtartam és ritmus a következő:

- Első évben 3-szor egy héten, 25-30 perc

- Második évben 2-szer egy héten, 25-30 perc
- Harmadik évben 1-szer egy héten, 25-30 perc

A sajátos tanulási nehézséggel küzdő gyermek számára a napi 25-30 perces foglalkozás ajánlott, egyénileg vagy csoportosan (7-8 gyermek egy csoportban)

Nyborg fogalomtanítási modelljében (Concept Teaching Model) a tanítás során három fázis szükségességére hívja fel a figyelmet (NYBORG 1985).

Az első fázis a szelektív asszociáció szakasza (selective association vagy SA-phase), melynek során először a gyermek a nyelvi címkét az adott tartalommal asszociálja.

A második fázis a szelektív diszkrimináció (selective discrimination vagy SD-phase), amelyet más néven Nyborg a különbségek elsajátításának is nevez.

A harmadik fázisban szelektív általánosítás történik (selective generalisation vagy SGphase). A gyermekek a tanár segítségével felfedezik a részleges hasonlóságokat, arra a kérdésre keresve a választ, hogy miben hasonlók .

Amennyiben a programban szereplő fogalmi rendszereket mindhárom fázisban alaposan begyakorolták a gyermekek, Nyborg szerint elkezdődhet a végső fázis, analitikus kódolásnak (analytic coding) amely a kultúrtechnikák, az olvasás, az írás és a matematikatanulás területére már szinte automatikusan, vagy kevés tanári instrukció nyomán transzferálódik.

Az alapvető fogalmi rendszerek egy részének ismertetését az alábbi táblázatban közöljük.

Nyborg alapvető fogalmi rendszerei (Basic Conceptual Systems) (HASSEN– HEM– SONNESYN 2002)

ABSZTRAKT FOGALOM	KONKRÉT FOGALOM (példa)
Szín	zöld szín, kék szín, piros és sárga színek
Forma/Alakzat	lineáris alakzatok: egyenes vonalú alakzatok, ívelt alakzatok, szöget bezáró alakzatok; felszíni formák: körforma, háromszögforma; téri formák: kockaforma, cylinder forma stb.
Pozíció/Helyzet	függőleges helyzet, vízszintes helyzet, átlós helyzet
Változás	változás valami színében, formájában, helyzetében
ABSZTRAKT FOGALOM	KONKRÉT FOGALOM (példa)
Méret	méret egy illetve két dimenzióban: nagy, kicsi/nagyobb, kisebb valamihez képest hosszúságában, mélységében, magasságában, szélességében stb. A méret pontos mértékegységei

	(cm, m, km stb.).
Hely	valamin rajta, valami alatt, mögött, mellett, valamihez képest jobbra, balra található a helye; egy sorban legelől, másodiknak, legutoljára stb. helyezkedik el/van a helye
Irány	balról jobbra irányban, felfelé, lefelé mutat az iránya stb.
Mennyiség	kevés vagy sok a mennyisége, egyesek száma/mennyisége, tízesek száma, mennyisége; csökkenteni vagy növelni valaminek a mennyiségét stb.
Hang/Fonéma	L hang, O hang
Felület/Mintázat	pöttyös mintázat, csíkos mintájú, kockás mintázat, virágos mintájú, érdes felületű stb.
Anyag	fa anyaga van, üveg anyag, fém anyagú, bőr anyagú stb.
Az anyag tulajdonságai	kemény anyag, lágy anyag, rugalmas anyagú stb.
Súly	nehéz/könnyű valamihez képest a súlya. A súly pontos mértékegységei (g, dkg, kg stb.).
Sebesség/mozgás	gyors mozgású, lassú a sebessége stb.
Idő	este, reggel van az ideje stb. Az idő mértékegységei (év, hónap, hét, nap, óra, perc, másodperc stb.)
Hőmérséklet	hideg hőmérsékletű, meleg hőmérsékletű, forró hőmérsékletű, jéghideg hőmérsékletű stb. A hőmérséklet mértékegységei (celsius fok, F stb.).
ABSZTRAKT FOGALOM	KONKRÉT FOGALOM (példa)
Funkció vagy használhatóság	arra való, hogy igyunk belőle, rá ülünk, írjuk vele stb.
Illat/szag	kellemes illatú, rossz szagú stb.
Íz	keserű az íze, alma ízű, édes ízű
Érték/Értékrendszer	hasznos értékű, értéktelen stb.

Összefoglalva tehát, azt mondhatjuk, hogy Nyborg szigorú szabályok mentén, nagyszámú konkrét műveleti gyakoroltatással, tevékenykedtetéssel és az ezekhez kapcsolt állandó verbalizáltatással addig ismételtette a nála tanuló gyermekekkel a szóban forgó fogalmi rendszereket, míg azok internalizálódtak, és a gyermekek képessé nem váltak a világ jelenségeinek könnyed módon történő, több szempontú osztályozására.

Ha a gyermek már stabilan képes volt az analitikus kódolásra, a szimbolikus tanulást, azaz a betűk, illetve számok elsajátíttatását ugyanezen módszer alapján végezte.

A gyermekek motivációjának fenntartásáról, az emotív komponensek és a visszacsatolás módjáról részletesen olvashatunk Nyborg és tanítványai munkájában (NYBORG, 1993, HANSEN 2006).

Irodalomjegyzék:

Hansen, A. (2009). Basic Conceptual Systems (BCSs). Tools for Analytic Coding, Thinking and Learning: A Concept Teaching Curriculum in Norway. Thinking Skills and Creativity, 4(3). 160-169.

Hansen, A. - Hen, M. - Sonnesyn, G. (2002). A Strategy of Concept Teaching and a Concept Teaching Model. Booklet 3. A publication by Project INSIDE 2002. Portsmouth: The Down Syndrome Educational Trust.

Andreas Hansen - în "Proiectul INSIDE - Cum putem ridica performanțele cognitive ale copiilor cu situații defavorizate și a celor cu tulburări de dezvoltare în cadrul unui învățământ inclusiv"- Jo Lebeer & Maria Roth (Editori) - Versiune preliminară 2000, Cluj-Napoca.

Sonnesyn, G. Hen, M. (1996/2000). Grunnlaget. Un ghid al profesorilor care include dotarea pentru predarea noțiunilor de bază ale matematicii

Agresszió megelőzés és konstruktív konfliktuskezelés az iskolában

Programjavaslat

Szövérfi Karolina, gyógypedagógus

1-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

Bevezetés

Munkánk során naponta szembesülünk az iskolai agresszió különböző formáival, amely romboló hatással van az iskola klímájára, elsősorban az interperszonális kapcsolatok aláaknázása révén, ugyanakkor megakadályozza a tanítási- tanulási folyamat zavartalan megvalósulását. Ha az iskola napi szinten válik a különböző formákban megnyilvánuló agresszió hadszínterévé, teljességgel lehetetlen, hogy az olyan hely legyen, ahova a tanár is, diák is jó kedvvel megy, aktívan részt vesz a napi tevékenységeiben. A Marosvásárhelyi 1-es számú Inkluzív Oktatási Központban különösen kihangsúlyozódnak ezek az aspektusok lévén, hogy tanulóink jelentős aránya szociálisan hátrányos környezetből származik, az agresszivitás, a társadalmi normák figyelmen kívül hagyása vagy akár ismeretüknek teljes hiánya jellemzi viselkedésüket, kommunikációjukat. A továbbiakban bemutatott beavatkozási tervvel segítségként szeretnék szolgálni osztályfőnök kollegáimnak, mint lehetséges alternatíva az iskolán belüli agresszió megelőzésére egy konstruktív konfliktuskezelési modell által.

1. Az iskolai agresszióról

Ranschburg Jenő meghatározásában „agressziónak nevezünk minden olyan szándékos cselekvést, amelynek indítéka, hogy – nyílt vagy szimbolikus formában – valakinek vagy valaminek kárt, sérelmet vagy fájdalmat okozni” (Ranschburg 1977, 90., id. Kiss 1985) Amikor az iskolai agresszióról beszélünk, fontos megjegyeznünk, hogy nem újkeletű jelenségről beszélünk, tehát nem is kezelhetjük olyanképpen. Nem tartom szükségesnek újszerű vagy pedagógialag innovatív módszerek keresését, alkalmazását hiszen meg van hozzá minden szakmai eszközünk, amelyeket esetlegesen adaptálni kell illetve ki kell alakítanunk egy megfelelő motivációs közeget a változásra, változtatásra. Mint minden beavatkozásnál, fontos megvizsgálunk a probléma kialakulásának valós hátterét, ismernünk kell a tanulókat és a köztük kialakult kapcsolatrendszerüket. „Az agresszió okaként

leggyakrabban a szociális tanulás hibáját (negatív azonosulást és modellkövetést) vagy valamilyen negatív környezeti hatást szoktak említeni. A valóságban az agresszióknak belső és külső okai egyaránt lehetnek.” (Szilágyi 2009) Bár az agresszió belső determináltsága vitathatatlan, mégis a főszerepet a külső környezeti tényezők játsszák: az anya-gyermek kapcsolat hiánya vagy valamilyen zavara, negatív családi minták, a család belső patológiája, a pozitív családi értékrend hiánya, brutális, rideg, dresszúra jellegű, elhanyagoló nevelés, iskolai hatások, kortársak által nyújtott negatív minták vagy a média (televízió, filmek, számítógépes játékok) által közvetített agresszió. Az okok között legtöbbször a szeretetkapcsolat sérülése is megtalálható, ezért fontos részünkről, változtatást eszközölő pedagógusok részéről is, hogy szeretettel és bizalommal viszonyuljunk a gyerekekhez.

2. Helyzetkép

A következőkben bemutatott csoportos tevékenységeket a marosvásárhelyi 1-es Számú Inkluzív Oktatási Központ hatodik osztályának közösségén alkalmaztam, heti egy alkalommal az osztályfőnöki órák során, 13 gyerek részvételével. Ebben az osztályban, kivétel nélkül, minden tanuló hátrányos szociális környezetből érkezett, három kivétellel mindegyikük „telepi”(Marosvásárhelynek egy olyan utcája, ahol a legnagyobb roma közösség él) valamint szinte mindegyikük a normál oktatásból morzsolódott le, mert nem tudtak beilleszkedni. Az iskolában gyakoriak a konfliktusok, diák és diák vagy akár diák és tanár között, mindennapjainkban jelen van az agresszió, durva beszéd, szitkozódás, a társadalmi normák és az iskola szabályainak megszegése, nem ritkák a tetlegességig fajuló konfliktusok sem.

3. Feladatok, célkitűzések

Amint tapasztalhattuk saját munkánk során is, az iskolai agresszió nagyon összetett kérdés, számos, változatos formában jelenik meg, leginkább a tanár-diák és a diák-diák viszonyban, de egyre gyakrabban tapasztaljuk a csoportos agresszió (mobbing) megnyilvánulásait is.

Jelen programjavaslatban a gyermekek egymás elleni agressziójának kezelésére helyeztem a hangsúlyt. A beavatkozás célkitűzései:

- Az iskola megtartó erejének fokozása, az iskola tekintélyének növelése a szülők és tanulók körében.
- Az intézmény kihasználtságának fokozása.
- Az összetartás kihasználása, az értékítélet alakítása.

- Beszélgetések, viták az értékekről.
- Életrsorsok, karrierok bemutatása (pályaválasztási órák).
- A tanulási kedv fokozása, a tanulmányi eredmények javítása.
- Építeni a közösségi aktivitásukra.
- Ráébreszteni őket arra, hogy az iskola legidősebb tanulóinak lenni felelősség, valamint arra, hogy a konfliktusokat erőszak nélkül is meg lehet oldani.

4. Szociometriai felmérés, megfigyelések

Osztályfőnökként észrevettem, hogy az osztály klikkekbe szerveződött, és a köztük lévő versengés sokszor aláássa a hangulatot. Feltűnt, hogy azok a gyerekek, akik más szociális környezetből jöttek kevésbé tudtak beilleszkedni, felerősödött a tanulók közötti agresszió nemcsak iskolaszinten, hanem az osztályközösségen belül is. Sok esetben ők maguk fogalmazták meg, hogy kiközösítve érzik magukat, vagy „a telepiek jobban összetartanak”. Ezek, példaként felsorolva, mind olyan megfigyelések, amelyeken ha szeretnénk változtatni, érdemes megvizsgálni azokat az eszközöket, módszereket, amelyek osztályfőnökként a rendelkezésünkre állnak. Az alkalmazott módszer hatékonyságának mérésére valamint a fejlesztési célok elérésének vizsgálatához, saját megfigyeléseimen mellett a szociometriát alkalmaztam. (Gyüre Tamás online is elérhető szociometria programját használtam <http://szociogram.hu/blog/>) Ez az eszköz is abban az esetben hasznos, ha az általa megszerzett információkat arra használjuk fel, hogy egy cselekvési tervet készítsünk az osztály közösségének formálására. Fontos, hogy ne azért készítsünk szociometriát, mert szociometriát akarunk készíteni, hanem azért, mert az osztályközösséggel kapcsolatban megfogalmazott probléma megoldása indokolja ezt a típusú mérést. A szociometria során kapott eredmények alátámasztották megfigyeléseimet az osztályban kialakult kapcsolatokról.

5. Cselekvési terv- programjavaslat

Első lépésként megfogalmaztam, hogy mit szeretnék elérni a vizsgálattal, s mire fogjuk felhasználni a kapott eredményeket illetve, hogy mi a célja a beavatkozásnak. Erről a diákokat is tájékoztattam a mérés megkezdése előtt. Elmondtam nekik, hogy a célunk egy összetartó osztályközösség kialakítása, kevesebb jövőbeli konfliktus és, hogy ennek érdekében fogunk az elkövetkezőkben az osztályfőnöki órák során minnél többet beszélgetni, játszani, figyelni egymásra.

„Erőszak nélkül” – Konstruktív konfliktuskezelés az iskolában

A tanítási óra	Tanítási anyag	Célok	Gyakorlatok
1.	Bevezetés. Mivel foglalkozunk az elkövetkező órákon? Mi a konfliktus?	Elvárások tisztázása. szabályalkotás. Időszerű problémák összegyűjtése.	Közös szabályalkotás (Brainstorming) Konfliktus agytorna. Mi van a tető alatt?
2-3.	Pozitív énkép kialakítása, megerősítése.	Az énkép viselkedésre gyakorolt hatásának megerősítése	A nagyravágyó feketeterítő (Lázár Ervin meséjének feldolgozása) Életvonal – Címerek – Parola Az én kezem, a te kezed Képességfa
4.	Az emberek közötti különbségek tudatosítása.	Tudatosítani mindenkinek vannak pozitívumai, s ezzel tudja elfogadtatni magát. Az emberek közötti különbségek, a „másság” vállalása. Előítéletek felül bírálata	Megosztom a jót Tulajdonságvásár Papír a háton Pozitív megerősítés Átlósjáték, utálom, ha azt mondják Kiközösített gyerekek Nem vagyunk egyformák
5-6.	Az eredményes kommunikáció	Mit jelent: kommunikálni? A nonverbális kommunikáció gyakorlása Örömszerzés a nonverbális kommunikációval A sikertelen kommunikáció következményeinek tudatosítása A nonverbális kommunikáció működőképességének bizonyítása Kommunikáció készség fejlesztése	Kooperatív szójáték A mosoly körbejár Activity-játék Jól-rosszul értelmezett üzenetek Beszélgetés számokkal Leíró játék Tükörkép Értő figyelem Követni az utasításokat Szájról szájra
7.	Az empátia	Az empátia fogalma Szempontváltások Az empátia fejlesztése	Szabó Lőrinc: Lóci óriás lesz című versének feldolgozása Szempontváltások
8.	Az értő figyelem	Mit jelent az értő figyelem? (A fogalom tisztázása) Az értő figyelem bemutatása konkrét példán. Az egymásra figyelés gyakorlása (én üzenetek) Önfeltárási én-üzenetek gyakorlása	Figyeljünk oda! Önfeltárási én-üzenetek „Linzer-gyakorlat”
9.	Az aszertivitás	Az agresszív, szubmisszív, aszertív	2:0 az aszertivitás javára

		viselkedés közötti különbség. Az asszertív viselkedés szemléltetése Az asszertív viselkedés sikeres voltának szemléltetése, gyakorlása	Párbeszéd Konfliktushelyzet elemzése Hogyan indítsuk a beszélgetést a tanárral?
10-11.	Az együttműködés fontossága	Szemléltetés: a közös ügy összehozza, az egymásnak való kiszolgáltatottság eltávolítja az embereket. A csoportlétkör oldása, a csoport erősítése, az együttes munka eredményességének, örömeinek megtapasztalása. Az egymásrautaltság megtapasztalása. Az együttműködés fontosságának tudatosítása.	Lázár Ervin: Sírós Fukk története Üdvözlés Közös montázs, közös történet. Asszociációk Bizalomjáték Bizalomkör Jégtáblák Csomók Üléskör
13-14.	A konstruktív problémamegoldás	A konstruktív problémamegoldás folyamatának megismertetése és gyakorlása Meditáció	Elmaradt kirándulás Kell és lehet Aktuális problémák megoldása meditációval
15.	Konfliktusok önálló kezelése	A hatékony segítségnyújtás gyakorlása személyes konfliktusok elemzése kapcsán	Segélykérő levelek
16.	A program összegzése		

Következtetések, javaslatok

Bár a tanulók a kezdetekben vonakodva, idegenkedve fogadták az órákat, a kommunikáció új formáját, nehezen nyíltak meg, de összességében megfogalmazhatjuk, hogy nagyon szerették és egyre türelmetlenebbül várták a következő alkalmakat, amikor „körbe ülünk”. Érezhetően nyitottabbakká és összetartóbbakká váltak, jobban kommunikáltak és az osztály klímája is megváltozott, kevesebb volt a panasz és az osztály körüli incidensek száma. Sajnálatos módon nem állt lehetőségemben ezt újabb felméréssel alátámasztani, de a kollegáktól kapott visszajelzések és saját megfigyeléseim alapján kijelenthetem, hogy a pozitív változások az alkalmak hatékonyságát tükrözik. Összefoglalásként elmondhatom, hogy az agresszió kezelése csak hosszú távú, jól kidolgozott programokkal valósítható meg. A programok hatékonyságának fokozása érdekében, javaslatként említeném meg hasonló tevékenységek bevezetését, az iskolai programok mellett a szülők számára is.

Irodalomjegyzék:

Kiss Tihamér (1985). A kisgyermek érzelmei. Budapest, Tankönyvkiadó.

Szilágyi István (2009). Az agresszió kezelésének pedagógiai lehetőségei. Magiszter.

Buda Béla - Boros János (1998). Az agresszióról. Új pedagógiai szemle.

Ranschburg J. (1995). Félelem, harag, agresszió. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

www.osztalyfonok.hu

http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2016/nevelestudomany_2016_3_21-35.pdf

www.szociogram.hu

Diszlexia–prevenciós programok

Vida Erika, logopédus tanár

1-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

A diszlexia veszélyeztetettség korai tünetei jól megfigyelhetők már az óvodáskor elején. „Rizikótényezők”: az örökletesség, az idegrendszer valamilyen sérülése, az átszoktatott balkezesség, az ingerszegény környezet és a kétnyelvű környezet. A figyelemetlen, könnyen elterelhető gyerekek követése, akiknek csúnyák a rajzaik, összerendezetlen, ügyetlen a mozgásuk, teljesítményük ingadozó, elengedhetetlen feladatuk a pedagógusoknak. A viselkedésbeli tünetek másodlagosan, a teljesítménybeli deficit hatására jönnek létre, a kudarcok, meg nem felelés, a környezet negatív értékelése következtében. Ennek következtében agresszió vagy ellenkezőleg fokozott szorongás, visszahúzódás, bizonytalanság jelentkezik.

A diszlexia veszélyeztetettség tünetei: a beszéd, mozgás, vizuális észlelés, testséma, téri orientáció, időben való orientáció, figyelem, emlékezet, szerialitás, valamint a viselkedés területén figyelhetők meg.

A következő táblázatban a szakirodalomban fellelhető diszlexia-prevenciós programokat foglaltam össze.

A szakirodalomban fellelhető diszlexia-prevenciós programok táblázata

Program megnevezése/ Kidolgozója	Kiknek ajánlott?	Célja /fejlesztett területek
Szenzoros integrációs terápia/ Anna Jean Ayres	Akár 1 napos életkortól heti 2-3 alkalommal. - Figyelem- és tanulási zavar, megkésett beszéd-fejlődés, finommotorika ügyetlensége, sikertelen társas kapcsolat, koraszülöttség, autizmus, hiperaktivitás vagy passzivitás esetén ajánlott.	Fejleszti: -nagymozgásokat, tudatosabbá teszi a tempó, a ritmus és az irányok kontrollját - finommotorikát - szem-kéz koordinációt -tér, az irány és a formaészlelést Erősíti: testsémát, testtudatot Segít: a szociális viselkedés, a szabálytudat, a figyelem és az önbizalom kialakulásában. Megkésett járás, a megkésett beszéd, a megkésett szobatisztaság esetén ajánlott.
1963, magyar adaptációja, Marton Dévényi Anna, 1999,	5-16 éves korban Megkésett beszédfejlődés Diszfázia, diszlexia, alaki diszgráfia, ADHD, autizmus, enyhe fokú értelmi sérültség	Fejleszti: -reprodukáló képességet -szerialitást -térirányok felismerésének gyakorlását térben és síkban

Kulcsár Mihályné, 2000	esetén ajánlott.	-szem-kéz koordinációt és iránykövetést -alak-háttér megkülönböztetését -alak-forma állandóság felismerését -gestalt látást -azonosságok, különbségek felismerését -finommozgások fejlesztését -szem dominanciájának erősítését és a szem funkcióinak javítását -auditív megkülönböztetést -térérzékelést -kinesztetikus és taktilis érzékelést -egyensúlyérzéklet -elemi mozgások fejlesztését -kérgi területek fejlesztését -testsémát -keresztcsatornákat -rendezi a dominanciát -általános tájékozódást -beszédkészséget -gondolkodást -időbeli tájékozódást -problémamegoldó gondolkodást -emlékezést és kinesztetikus érzékelést -figyelmet -átfordítási képességet
TSMT (tervezett szenzomotoros tréning) / Lakatos Katalin, 2002	TSMT I. 1-1,5 éves kortól ajánlott, akik az Állapot és Mozgásvizsgáló Tesztben 50-70 % között teljesítettek. TSMT II. 9-12 éves korig ajánlott.	Fő célja az idegrendszer érlelése. TSMT I. (Tervezett Szenzomotoros Tréning / egyéni). Célja: gyors felzárkóztatás, együttműködés beindítása, minél hamarabbi csoportba illesztés. TSMT II (Tervezett Szenzomotoros Tréning / csoportos). Célja: helyzetfelismerés és problémamegoldó képességek fejlesztése, változatos mozgásélmények megtapasztalása, a kéreg alatti szabályozó funkciók további érlelése, a közösségbe való beilleszkedés, irányíthatóság, valamint a mozgáskoordináció, a figyelem és az önkontroll fejlesztése.

Frostig terápiás program /Marianne Frostig, 1972		Vizuális észlelés fejlesztése: vizuomotoros koordináció, alak-háttér konstancia-, térbeli helyzet-, térbeli viszony észlelése
Sindelar- program Brigitte Sindelar, 1983, magyar adaptáció, Zsoldos Márta és Ringhofer Jánosné	Óvodáskorú és iskolát kezdő gyermekek számára készült (indokolt esetben II. osztályos korig)	Fejleszti: -észlelést (vizuális, verbális, téri orientáció -intermodális integrációt -emlékezetet (rövidtávú vizuális szeriálist, rövidtávú akusztikust, intermodális szeriálist) -mozgáskoordinációt: beszédmotorikát, vizuo- motoros koordinációt -figyelmet (vizuális és akusztikus figyelmet) -testsémát, téri orientációt
A Meixner- féle diszlexia prevenció módszere /Meixner Ildikó, 1958	Az olvasáshoz szükséges készségek kialakítása, az olvasás tanítása.	1. Készségfejlesztés: -Mozgásfejlesztés -Testtudat és téri tájékozódás fejlesztése -Percepciófejlesztés -Beszédkészség fejlesztése 2. Az olvasás tanítása: 1. A betűtanítás. 2. Az összeolvasás 3. A szavak olvasása 4. A mondatok olvasása 5. A szövegek olvasása
Beszédper- cepció terápia /Gósy Mária, 1994	4-7 éves gyenge beszédészlelésű és alacsony szintű beszédmegértésű óvodás gyerekeknek ajánlott.	Beszédészlelés részterületeinek fejlesztése: Szeriális észlelés Transzformációs észlelés Vizuális észlelés Ritmuseszlelés Beszédhang megkülönböztetés Beszédmegértés szintjeinek fejlesztése: Szó értés Mondat értés Szövegértés Cél: a gyermek beszédészlelése és beszédmegértése feleljen meg az életkorában elvártaknak.
NILD (National Institute for Learning Development) terápia /Archie Silver M.D. Dr. Rosa H, magyar adaptáció, Jordanidisz	5 éves kortól kezdve minden korosztály számára alkal- mazható.	1. Auditív észlelés 2. Verbális kifejezőkészség, szókincs 3. Vizuális –térségi észlelés 4. Kognitív területek: analízis, tervezés, logikai érvelés, számolási gondolkodás, elvont gondolkodás, analóg gondolkodás. 5. Olvasási készség: technika, értő olvasás 6. Íráskészség: kézírás, helyesírás, fogalmazás

Ágnes, 2015		
Gyarmaty-féle játékkatalógus /Gyarmaty Éva, 2007	5-10 éves korosztály számára ajánlott.	3 nagy fejlesztendő terület: 1. Mozgás fejlesztése: testséma, egyensúly, térorientáció 2. Észlelés fejlesztése: látás, hallás, tapintás 3. Szekvencialitás fejlesztése: téri sorozatok, idői sorozatok, verbális sorozatok
“Taníts meg engem!” fejlesztő program logopédiai óvodák számára /Rosta Katalin szerk., 1996, a Meixner módszer alapján	4-7 éves súlyos beszédhibás és részképességgyenge gyerekek korai fejlesztésére, beszédindításra, tanulás és viselkedészavarok prevenciójára ajánlott.	1. Készségfejlesztés: Mozgásfejlesztés Testsémafejlesztés Vizuális észlelés fejlesztés Auditív észlelés fejlesztése Taktilis észlelés fejlesztése Kinesztetikus észlelés fejlesztése Beszédkészség fejlesztése 2. Az olvasás tanítása: 1. Betűtanulás, 2. Betűk differenciálása 3. Összeolvasás elsajátítása 4. Szó- és mondatalkotási készség kialakítása
Komplex prevenció óvodai program “Kudarccal nélkül az iskolában” /Porkolábné Balogh Katalin, 1999	3-7 éves, eltérő fejlődésű gyerekek számára, potenciális tanulási zavarok megelőzésére	Készségfejlesztés: Mozgásfejlesztés Testsémafejlesztés Észlelésfejlesztés Verbális fejlesztés
„Lexi” és a „Lexi iskolás lesz” c. iskolaelőkészítő mesetanulmányok könyvek	5-7 éves korosztály számára	-Térszemlélet fejlesztése orientációs gyakorlatokkal -Hallási figyelem fejlesztése -Ritmusszemlélet fejlesztése -Emlékezet és a figyelem fejlesztése -Beszéd alaki és tartalmi fejlesztése -Grafomotoros készség fejlesztése

A részképességzavarok kiszűrése után fontos, hogy az adott gyerekek megfelelő terápiás programot válasszunk ki vagy a programokból kombináljuk a különböző részképességek fejlesztésére vonatkozó részeket.

Irodalomjegyzék:

Fazakasné F. M. (2006). A beszédhanghallás fejlesztése 4-8 éves életkorban –Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak. DIFER programcsomag, Mozaik Kiadó, Szeged.

Gósy M. (2009). A beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztése (szóban és írásban) iskolásoknak. Nikol KKT, Budapest.

Marton-Dévényi A., Szerdahelyi M., Tóth G., Keresztesi K. (1999). Alapozó Terápia. Alapozó Terápiák Alapítvány Kiadó, Budapest.

Kulcsár M.-né (2000). A tanulás öröm is lehet. Magánkiadás, Budapest.

Szerk. Rosta K. (1996). Taníts meg engem! Fejlesztő program logopédiai óvodák számára. Logopédiai Kiadó, Budapest.

Ráduly-Zörgő É. (szerk.) (2013). Diszlexia az első jelektől felnőttkorig. Ábel Kiadó, Kolozsvár.

Gyarmathy É. (2007). Diszlexia –A specifikus tanítási zavar. Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.

F. Sedlac, B. Sindelar (1983). “De jó, már én is tudom!” Óvodáskorú és iskolát kezdő gyermekek korai fejlesztése. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.

Porkolábné Balogh K. (1999). Komplex prevenciós óvodai program “Kudarccal az iskolában” –Óvodai fejlesztő program a tanulási zavarok megelőzésére. Volán Humán Oktatási és Szolgáltató RT, Budapest.

Csabay K. (1999). Lexi –Iskola-előkészítő mesetankönyv 5-7 éveseknek a diszlexia megelőzéséhez. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Csabay K. (1999). Lexi iskolás lesz - Iskolaelőkészítő mesetankönyv 6-7 éveseknek a diszlexia megelőzéséhez. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Bartók É. (2008). A diszlexia veszélyeztetettségére utaló tünetek. Romániai Diszlexiás Egyesület kiadása, Marosvásárhely.

A mozgásfejlődés és a kognitív képességek kapcsolata

Rencsik Réka Andrea, gyógypedagógus, Alapozó Terápia fejlesztő,
2-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

A korai gyermekévek kiemelkedő jelentőségűek a fejlődés folyamatában. A születés pillanatától az első néhány évben a gyerekek olyan mértékben és ütemben fejlődnek, amely egyetlen későbbi életszakasszal sem vethető össze. Nemcsak a kognitív (megismerési) funkciók, a mozgás, a beszéd, a szociális képességek, a viselkedés, hanem a gyermek testi, mentális egészsége is megalapozódik ebben a korai életszakaszban. Gyakorlatilag, az első öt év az idegrendszer fejlődésének legdinamikusabb időszaka, de egyben ez a legérzékenyebb, legsérülékenyebb korszak is, amikor az egészséges fejlődést számtalan tényező veszélyeztetheti. A biológiai, egészségügyi károsodások mellett a kedvezőtlen szociális, környezeti feltételek, az érzelmi, pszichés „sérülések” együtt és külön-külön is nagy befolyással bírnak.

Az 5-7 éves óvodáskorú gyerekek életkori sajátosságairól, iskolaérettségéről való beszélgetések alkalmával gyakran visszatérő kérdés, hogy a rendszer hiányosságain túl, miért nehéz a mai gyerekeknek az iskola? Gyakran teszik fel a szülők is a kérdést, hogy miért van annyi megkésett beszédfejlődésű kisgyerek, miért késik a szobatisztaság, miért nem szeret rajzolni, miért nem tud eléggé koncentrálni, miért mondják lépten-nyomon, hogy figyelemzavaros tüneteket produkál, vagy hiperaktív, hogy különc, környezetével gyakran kerül konfliktusba, nehezen, vagy túl gyorsan tanul, elzárkózik, lustának tűnik, tónustalan? Sajnos nem lehet eltekinteni a technikai eszközök elterjedésének káros hatásaitól, mely első sorban a családon belüli interakciót csökkenti, az élő beszéd szerepét csonkítja, ugyanakkor statikus testhelyzetet kíván, amíg sem a gyermek, sem a mintát nyújtó felnőtt nem mozog. Márpedig a gyermek jórészt mozgással tanul, mozgáson keresztül integrálja a környező világot.

Egy 2010-ben lezárult göttingeni kutatás tudományosan megerősítette, ami a hétköznapi megfigyelésekből jól látható, hogy a gyermekek kórosan keveset mozognak (Vekerdy, 2010). Ennek következtében nem épülnek ki megfelelően idegpályáik, ezáltal a jól formált, tagolt beszéd sem fejlődik megfelelőképpen, mely az önálló gondolkodás kialakulásának a feltétele. Tehát napjainkban a tét sokkal több, minthogy az ügyetlen, csetlő-

botló gyermeknek, hogyan lesz jó jegye testnevelésből? A tét egy autonóm, kritikai gondolkodás alapjainak a lefektetése.

Számos szakember, kutatók, ideggyógyászok és terapeuták egyhangúlag megerősítik, hogy a csecsemő saját mozgásán keresztül játékosan, kreatívan fedezi fel a világot, szerzi tapasztalatait, mely neurológiai érési folyamatokat és az elsajátított információk összerendezését adja, biztosítva az értelmi műveletek megalapozását. Az észlelési folyamatok fejlődésében illetve a szenzoros (érzékleten alapuló) integrációban kiemelten fontos szerepe van a mozgásnak, ezen belül is a természetes mozgásoknak.

A fejlesztő pedagógia gyakorlatában az elmúlt évek során szemléletbeli változás történt. A gyógypedagógia területén is mindössze néhány évtizedre nyúlik vissza a felismerés, mely szerint a kognitív képességek fejlesztése, szenzoros-motoros megalapozás nélkül szinte képtelenség. Egyre több tanulmány lát napvilágot a témát érintően magyar nyelvterületen is. Számos kutatás, módszer született, mely világviszonylatban elterjedté vált. A Dr. Katona Ferenc idegsebész professzor által kidolgozott fejlődésneurológiai, diagnosztikai és prognosztikai Katona-módszer, a Dévény Anna gyógytornász nevéhez fűződő DSGM-Dévény Speciális manuális technika-Gimnasztika módszer, az alig harmincéves múltra visszatekintő Alapozó Terápia, melynek máig szakmai vezetője a módszer kidolgozója Dr. Marton – Dévényi Éva ideg-elme szakorvos, valamint az óvodákban oly szívesen alkalmazott Magyar Gábor gyógytestnevelő tanár által összeállított Mozgáskotta- módszer, Porkolábné Dr. Balogh Katalin óvodai munkássága, mind a mozgásos fejlesztés súlyát hivatottak alátámasztani. A fejlesztési eljárások jelentékeny része csecsemőkorban kezdene intervenciót. Olyan is van, amelyik kizárólag erre az életkorra hirdeti alkalmasságát, azonban ezek közül számos mozgásterápia későbbi korokban is vezethető, sőt az Alapozó Terápia, vagy a Mozgáskotta-módszer az óvodáskortól alkalmas. Eljárásaik főként a mozgásra összpontosítanak, ám magukba foglalják az értelmi fejlesztést, a magatartás és a személyi kapcsolatok erősítését, a kommunikációt, viselkedést, más fontos fejlődési aspektusok tulajdonságaival egyben. A komplexitás hangsúlyozása jogos és érthető, hiszen a mozgás, az életminőség egyik alapja, és az egyéni vagy a csoportos foglalkozás elősegíti az összes többi funkció alakulását.

A megújulásról Lakatos Katalin (2000) úgy vélekedik, hogy az iskolaérettségi vizsgálaton a hibák, hiányosságok és a rossz megoldások okozatként, s nem közvetlen kijavítandó okként kell értelmeznünk. Szerinte, előjelző tünetek már óvodáskorban is egyértelműen

megmutatkoznak, így vizsgálatuk már ebben az életkorban indokolt a preventív és korrekatív pedagógiai szemlélet és gyakorlat fokozott hangsúlyával.

A fejlődési lemaradások következménye többféle lehet. A teljesség igénye nélkül kerülnek felsorolásra azok, amelyek fejlesztésekor meghatározó szerepe van a mozgásterápiának. Ezek a részképesség-zavarok, hyperaktivitás, a kognitív funkciók zavarai, mint a percepció zavara, a figyelem zavara, emlékezés zavara, gondolkodás zavara, artikulációs zavarok. Spaller Á. és Spaller K. (2006) meghatározásában: "Részképesség zavaroknak nevezzük a tanulási zavarok azon alcsoportját, melyek az érzékelés, észlelés, mozgás, figyelem, beszéd, emlékezet, és a gondolkodás eltérő működése következtében lépnek fel. A komplex fiziológiai vagy pszichológiai tevékenységek (beszéd, gondolkodás, írás, olvasás, számolás) megvalósulásához szükséges részképesség zavarait, vagy gyenge működését értjük. Kevésbé rendelkeznek lokális tünetekkel, inkább általánosságban befolyásolják a funkciórendszer működését. Az érintett tartományban késleltetik a fejlődést, pl.: megkésett beszédfejlődés esetében. Kialakulásukban jelentős szerepet játszanak az információk feldolgozásának hiányosságai."

Erre a témakörre fókuszáló empirikus kutatásom 3 tanéven át tartó adatgyűjtése 2014 - ben indult, aktualitása azóta is változatlan. Az eredményeket illetően arra próbálok rávilágítani, hogy a megismerés és a feldolgozás folyamatainak segítése mozgásos tevékenység révén, jelen óvodai oktatási rendszerünkben is gyökeret kellene verjen.

A kutatásban 5-7 éves korú, normál intellektusú, vagy annak alsó határán funkcionáló, Marosvásárhely és környékén lévő óvodákból, előkészítő osztályokból érkező 15 gyermek mozgását mértem fel dr. Marton Dévényi Éva neurológus és munkatársai által kidolgozott Alapozó Terápia mozgásfelmérő tesztje alapján, mely az idegrendszeri érettség feltérképezésére alkalmas. Ezt összevetettem, dr. habil. Gyarmathy Éva révén adaptált Kognitív Profil - teszttel, hogy megvizsgáljam milyen összefüggések mutathatóak ki a kognitív fejlődés és a mozgásfejlődés között.

Az Alapozó Terápia, továbbiakban - AT - mozgásos-érzékszervi típusú idegrendszer-fejlesztő mozgásterápia, legfőbb célja a mozgáskoordináció fejlesztése. A legegyszerűbb mozgásoktól halad, az összetettebbek felé. A legalapvetőbb mozgásokat alkalmazza, visszaviszi a gyermeket abba a fejlődési stádiumba, ahol a kivizsgálás után, elmaradásokat észlelnek. Azokkal, az egyszerű mozgásokkal dolgoznak, amelyek a csecsemőkortól a gyermekkorig a

mozgásfejlődésben részt vesznek. (MartonDévényi és mtsai, 1999)

A Kognitív Profil Teszt, továbbiakban - *KP* - az iskolai készségek fejlődésében szerepet játszó leglényegesebb részképességek, képességek és készségek vizsgálatát teszi lehetővé. Célja, hogy olyan sokoldalú képet adjon az egyén erősségeiről és gyengéiről, amely alapján hatékony egyéni fejlesztési terv dolgozható ki. Szerkezete, felvételének módja és az eredmények értelmezése arra irányul, hogy az egyént egészként kezelje, gyengeségeivel és erősségeivel együtt, de differenciáltan vizsgálja és értékelje, hogy minél inkább a fejlettségének és fejlődésének megfelelő ellátást kaphasson. (Gyarmathy, 2009).

A beavatkozás három tanévet vett igénybe, mely idő alatt a gyerekek legkevesebb egy naptári évnek megfelelő ideig jártak mozgásfejlesztésre.

A kutatás a gyerekek kognitív profilja és mozgásfejlettsége, valamint ezek összefüggéseinek vizsgálatára irányult. Kutatómunkámmal tapasztalatokat kívántam gyűjteni a hazai fejlesztői gyakorlatban még kevésbé alkalmazott Alapozó Terápia hatásának tudományos igazolásához. Szándékom volt ugyanakkor megerősíteni a *KP*-teszt használatának jelentőségét az óvodás évek alatt, így iskolaérettségi vizsgálatba való bevonása gazdagítaná a folyamatdiagnosztikai módszertant a fejlesztés és nyomon követés egyik hatékony eszközeként.

A 15 vizsgált személy esetében értékelhető adatokat mind a 15 főnél kaptam. A vizsgálatban résztvevő gyerekeket a szülők által kitöltött anamnesztikus adatlap kódolása és az első Alapozó Terápia- vizsgálat alapján 4-es csoportokba osztottam. Minden gyerek esetében felmértem mozgásérettségének szintjét és összeállítottam a kognitív profilját, a már említett teszt alapján, a fejlesztés kezdetekor és befejeztével egyaránt.

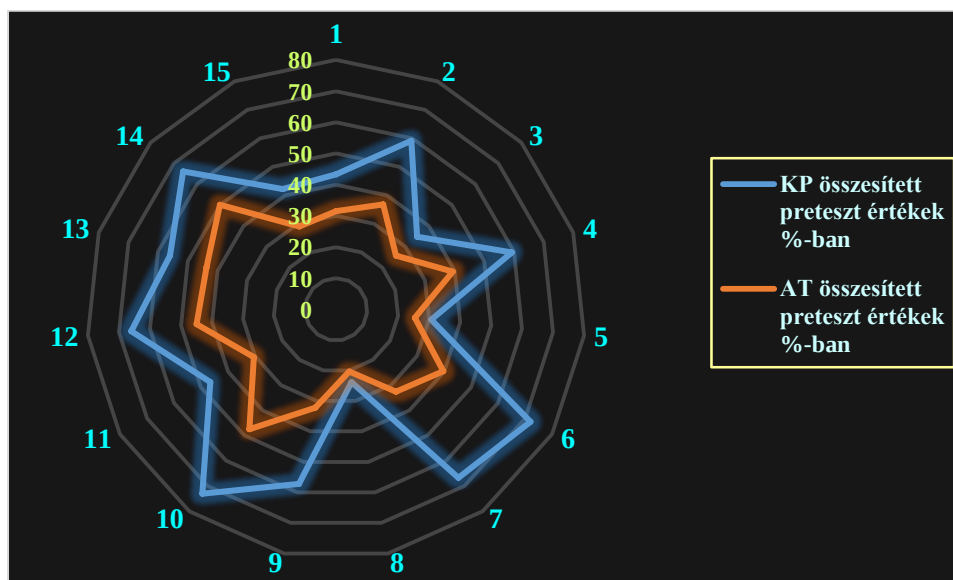
A fejlesztés szempontjából kritérium volt, hogy csak olyan gyerek került a csoportba, aki betöltötte 5-ik életévét, de nem idősebb 6 és fél évesnél. Ez azért volt fontos szempont, mert a kutatás egy éven át tartó fejlesztést foglal magába és a *KP*-teszt felvételekor már más mutatók mentén (írás - olvasás) is kell mérni a 7 évesnél idősebb gyerekeket.

A fejlesztés szervezési kereteit tekintve folyamatosan működött két négytagú csoport, heti két, egyenként másfél órás alkalmakkal. Ez állandóan lehetőséget adott a fejlődés nyomonkövetésére és átjárást biztosított egy-egy gyereknek egyéni fejlődésmenetét illetően. Azt jelenti, ha egy-két gyerek jobban haladt a társainál, akkor a másik csoportból tudott cserélni azzal, akinek lassúbb volt a fejlődésmenete. Előfordult, hogy akár egy fél éven át egyik csoport 3, másik 5 gyerekkel haladt. Ennél a pontnál fontos megemlítenem, hogy Alapozó Terápiás kiscsoportok számát illetően, legtöbb 6 tag ajánlott.

A mozgásos feladatok tervezése legtöbbször valamilyen nyelvi feladattal társul, amely segíti a mozgás automatizálódását. Amikor a gyerekeknek nem kell figyelemmel kísérnie a saját testrészei mozgását, akkor már készségről, automatizmusról beszélünk. A koncentráció, a figyelem, az emlékezet, a gondolkodás, a nyelv, az érzékelési funkciók nem a saját test mozgását szolgálják, hanem fordítva; mozgással, vagy mozgás mellett, annak segítségével a problémamegoldás, a funkciók akadálytalan működtetésének a készségét.

A kutatás eredményei tekintetében a mozgásmintákat és a kognitív profilt mérő tesztek beavatkozás előtti és utáni eredményeit szeretném bemutatni a következő két ábra segítségével.

A külső sugártengelyen megjelenő számok 1-től 15-ig a gyerekeket jelölik, az ezzel egyvonalban megjelenő töröttvonal tüskéi az elért értékeiket mutatják százalékból kifejezve.

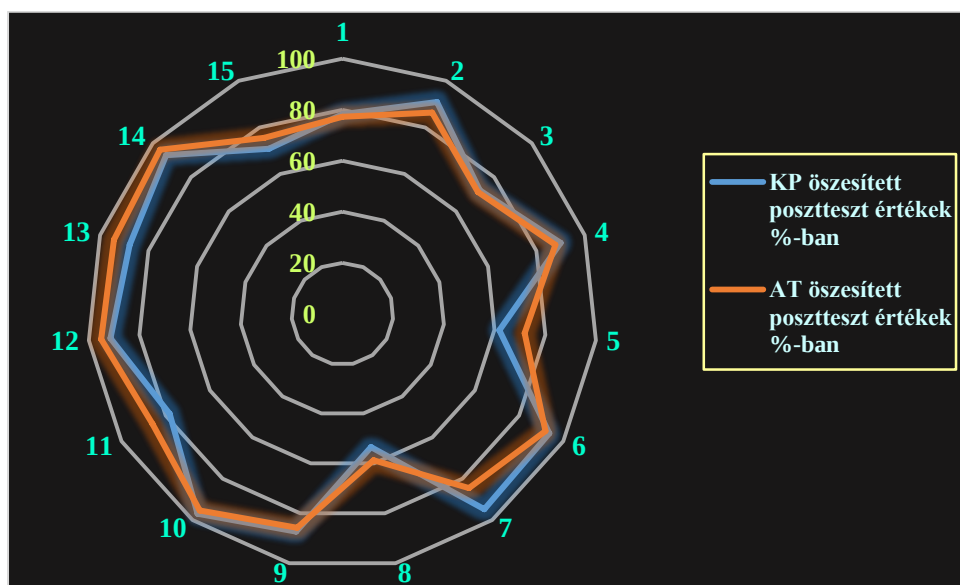


Az AT – és KP pretesztjeiben mért értékek összehasonlítása százalékból kifejezve

Követhető, hogy az AT preteszt értékeit ábrázoló sokszög vonala minden gyerek esetében követi a KP értékeinek a vonalát az ábra sokszögén. Ez alátámasztja a nagymértékű együttjárásokat a mozgás és az értelmi érettség szintjén. A grafikon százalékos beosztásán megfigyelhető, hogy a külső kör csak 80%-ot jelöl és a mozgásfejlettség vizsgálata sokkal alacsonyabb értékeket mutat, mint a kognitív képességeké. Az alsó határ az AT esetében 20 % , a felső is csak 50 % és a KP-ben mért értékek alsó határa alig lépi túl a 20 %-ot, a felső határ pedig, csak két esetben haladja meg a 70%-ot.

Véleményem szerint a kutatás szempontjából nincs külön jelentősége annak, hogy a KP- teszt értékei magasabbak a százalékos arányt illetően a pretesztekben, mert a

fejlesztés nem azt célozta, hogy kognitív terápiával emeljük a mozgásfejlettség szintjét, hanem fordítva. Elárulhatja viszont, hogy a “papír-ceruza” feladat és tesztelés otthonosabb a gyerekek számára, ezt érzik feladat - vagy versenyhelyzetnek, nem a mozgásos teljesítményt. Amennyiben ez a feltételezésem helytálló, jelen óvoda - iskolarendszerünk működésének tart tükröt, mert a fejlesztésre olyan gyerekek érkeztek, akik a mozgásfejlettségi szintjükhöz mérten jobb kognitív képességeket mutattak, mégis alulteljesítőknak bizonyultak, mert fejlesztésre küldte őket a pedagógus.



Az AT – és KP poszttesztjeiben mért értékek összehasonlítása százalékban kifejezve

A csak AT programban fejlesztett gyerekeknél, csak mozgásfejlesztés és mozgásos játékok révén, az értelmi képességek is fejlődtek. A két sokszög teljesen fedi egymást, ami a szignifikáns együttjárások látványos bizonyítéka. Szembeötlő a változás a pretesztet ábrázoló grafikon és a fenti ábra között. A külső kör itt már 100%-ot jelöl. Az alsó határ mindössze két gyereknél van 60 % körül, míg a felső határ a 100%-ot közelíti. Láthattuk, hogy a gyerekek fejlődése, funkcióik alakulása egyedi, azonban a beavatkozás eredményét tekintve kijelenthetjük, hogy AT-fejlesztéssel megváltozott a vizsgálati személyek

kognitív profilja, tehát megállapíthatjuk, a célzott mozgásfejlesztés a kognitív képességek pozitív alakulásának a feltételei.

A kutatás eredményeit illetően tehát megalapozottá válik az az elképzelés, cél, mely sokkal nagyobb hangsúlyt kíván fektetni az óvodai mozgásos nevelésre, biztosítva

ezáltal a sikeresebb iskolai bevéálást is. Megállapítható továbbá, hogy a mozgások gyakorlása mellett többféle transzferhatás érvényesül, ami az értelmi képességek fejlődését szolgálja. Ugyanakkor sikerült tapasztalatokat gyűjteni az Alapozó Terápia hazai kutatásához, alkalmasságának, hatásának eredményességéhez. Az eredmények tükrében az is elmondható, hogy a mozgásfejlődés hiányosságaira már csecsemő- és kisgyermekkorban figyelni kell, hiszen a korai életkorban mutatkozó eltérések előre jelezhetik a később realizálódó fejlődési problémákat, esetleges tanulási nehézségeket.

Összességében leszögezhetjük, hogy születéstől kezdve biztosítani kell a mozgásteret és eszközöket a gyermekek életkorának megfelelő és fejlődése szempontjából nélkülözhetetlen mozgásformákhoz.

Irodalomjegyzék:

Gyarmathy, É. (2009), Iskolakultúra, 2009/ 3-4 szám

Lakatos, K. (2000). Az állapot és mozgásvizsgáló teszt, Budapest: Xfer grafikai műhely

Marton-Dévényi, É., Szerdahelyi, M., Tóth G., Keresztesi, K. (1999). Alapozó Terápia, In: Fejlesztő Pedagógia, Különszám.

Spaller, Á.–Spaller, K. (2006), Gyógypedagógiai ismeretek tára. Timp kiadó, Bp.

Vekerdy, T. (2010), „...Megérik az iskolára, mint alma a fán.” In: Alma a fán – párbeszéd a kompetenciafejlesztésről, Tempus Közalapítvány, Bp.

A teljesítményszint leíró, mint pszichopedagógiai vizsgálati eszköz

Balla Emőke, fejlesztő tanár

1-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

A pedagógiai diagnosztizálás során a pedagógus megismeri a tanuló tudásszintjét, képességeit, a követelményekhez való illeszkedést, és az attól való eltérés mértékét. Gyógypedagógiai szemszögből a pedagógiai vizsgálat az egyénre koncentrál, a célja hogy kiderítse mi az oka a tanulásban való elmaradásnak. Ebben az értelmezésben a teljesítményből a képességekre való visszakövetkeztetés kiemelt szerepet kap. A pedagógiai vizsgálatokhoz elsősorban a számfogalom fejlettsége és a számtani gondolkodás vizsgálata, valamint az írás és olvasás készség vizsgálata tartozik. Ide soroljuk a pszichológiai vetületű szenzo-motoros területeket, amikor vizsgáljuk a fogalmi szintű megismerés elengedhetetlen feltételének egyikét, a szenzoros és motoros működés egyensúlyát.

A teljesítményszint leíró az értékelésnek azon funkcióit hivatott betölteni, amelyek a tanulást szolgálják. A gyógypedagógiai fejlesztői szemléletmódból kifolyólag az elsődleges funkció **a fejlesztés, formálás**, majd **a visszacsatolás** (a tanuló által elért fejlettségi szintet összehasonlítjuk előző fejlettségi szintjével, és sikernek könyvelhetjük el, ha önmagához képest fejlődött) továbbá a fejlődésről való **tájékoztatása** az implikált partnereknek, és végül a fejlesztésben alkalmazott módszerek, eszközök **hatékonyságának növelését** szolgálja. Mivel az elért teljesítményt a tanuló képességéhez és korábbi fejlettségi szintjéhez viszonyítjuk, ez az egyénre szabott felmérés nem hivatott **a szelektáló, minősítő funkciót** betölteni.

A tanuló tudásszintjének év eleji felmérése alkalmával használhatjuk, melyet a **diagnosztikus** értékelés révén végzünk el. Ennek során feltárjuk a tanulók tudás- és teljesítményszintjét egy-egy oktatási szakasz kezdetén. Az értékelés során megállapítjuk, melyek azok a területek, melyeken jól teljesítenek, illetve hol találhatók hiányosságok. Mindezek feltárása lehetővé teszi az egyénre szabott nevelő-oktató stratégiák kidolgozását.

Egyes kutatási irányzatok szerint a fejlesztést megalapozó diagnosztikus értékelést nem csupán a folyamat előtt, hanem annak bármely pontján, amikor indokoltnak látszik alkalmazni szükséges, mivel a folyamat állandó korrigálása érdekében szükséges feltárni az

aktuális helyzetet év közben és év végén is, (ennek alapján a pedagógus dönthet a folyamat további szabályozásáról), s ezáltal betöltheti a **formatív** (állandó, folyamatos; alakító-segítő) vagy a **szummatív** (szakasz záró, összegző – lezáró) értékelés szerepét is. (Vidákovich, 1993)

A teljesítményszint leírók a tanulási zavarokkal küzdő tanulók vizsgálatokor használhatók a legeredményesebben, azok esetében, akiknél speciális terápiás programra van szükség a továbbfejlődéshez.

A funkciók hierarchikus felépítettségéből adódóan a **teljesítményszint leíró struktúrája** a fokozatosság elvét követi. Az olvasás – írás, matematikai ismeretek tanításának módszertana előtérbe helyezi a fokozatosság elvét, a készség elsajátítását mindkét esetben megelőzi egy gondosan megtervezett előkészítő időszak. Egy sajátos elemzési technika segítségével feltártuk a feladat részkomponenseit, tehát az egyes módszertani előírásoknak megfelelő időszakok tanulási egységeinek feladatait alkotó elemeire bontottuk. A feladat részkomponenseire való bontásával, illetve a megoldáshoz szükséges információfeldolgozási szintek felmérésével biztonságosabban kijelölhettük a fejlesztendő képességterületek.

A vizsgált készség fejlettségi szintjének rögzítésén kívül fontos megfigyelni azt, hogy a tanuló milyen megoldási móddal jutott el az általa nyújtott teljesítményhez. Ezért a vizsgálat során nemcsak arra keressük a választ, hogy **mit** tud, **mit** teljesít a tanuló, ugyanolyan jelentőséggel bír az is, hogy **hogyan** oldja meg a feladatot. A feladat megoldási módjának a megfigyelésével tudunk következtetni a teljesítmény mögött álló képességek fejlettségére, abban az esetben, amikor a kívánt teljesítmény elmarad. Tehát a vizsgált készség aktuális fejlettségi szintjének a megállapítása mellett, törekednünk kell feltárni annak hátterében húzódó részképességeket. A vizsgálatnak ebben a fázisában a központi kérdés a **miért**. Miután kizártuk a lehetséges külső okokat (hátrányos családi miliő, gyengébb intellektus, nem megfelelő tanítási vagy gyakorlási módszer stb.) melyek következményeként a készség fejlettsége ugyancsak elmaradhat, a tanuló kognitív rendszerében keressük a lehetséges magyarázatokat.

- Miért nem képes a hang szóban elfoglalt helyének pontos bejelölésére? Számba véve ennek a készségnek az elsajátításához szükséges részképességeket, gyengén fejlett auditív figyelmet és emlékezetet, az auditív ingerek szeriális észlelésének gyengeségét, a gondolkodási műveletek közül pedig, az analizáló készség gyengén fejlettségét találjuk.

- Miért nem képes a hangokat azonosítani írott képeivel, a betűkkel? A feladat elvégzéséhez szükséges az ingerek intermodális kódolásának a képessége, azaz az auditív inger (hang) és a vizuális inger (betű) összekapcsolása, mely képesség, ebben az esetben sérült.
- Miért nem képes a tízes átlépés és a fejben számolás műveletvégzési menetét értelmezni? Ez a nehézség a szerialitás és a munkamemória gyengén fejlettségére enged következtetni.

Ezekben és más hasonló esetekben a konkrét készségek gyakoroltatása mindaddig nem hatékony terápiás stratégia, amíg a készségek elsajátításáért felelős részképességek nem biztosítottak.

Az adatgyűjtés során több módszert kell alkalmazni: megfigyelést, szóbeli és írásos felmérést, didaktikai játékok és feladathelyzetek sorozatát. Az információgyűjtés során arra kell figyelni, hogy minél több és szélesebb körű információt szerezzünk a tanulmányozandó készség és a mögötte meghúzódó részképességek fejlettségéről.

Az adatgyűjtés eszközei változatosak: Az olvasás és írás készség vizsgálata alkalmával, hívóképek, hangvonal, hangkarikák, betű-, szótag- szó- és mondatkártyák, mondatvégi írásjelek kártyáinak sokaságát használjuk. A Meixner- módszer alapján összeállított tankönyvcsalád, valamint a már közhasználatban forgó, vagy akár saját készítésű feladatlapok is hasznosak lehetnek. (lásd könyvészet) A számtani gondolkodás vizsgálata során, pálcikákat, számkártyákat, különböző számlálható és csoportosítható tárgyakat, illetve azok képeit és feladatlapokat használunk. A feladatlapok összeállításakor fontos követelmény, hogy a felmérés céljának rendelődjön alá, a változatos pszichikus funkciókat igénylő feladatokat a fokozatosság elvének megfelelően rangsoroljuk, és a feladatok legyenek a tanulók számára hozzáférhetőek, megoldhatóak. Kidolgozzuk előre a pontozást és ennek minősítésekké való átszámítását.

A készségek **elsajátítási szintjének meghatározásához** az elemi tagozaton jól bevált minősítéseket használjuk. Annak függvényében, hogy az egyes tanulási tartalmak feladatait milyen mértékben sikerült elvégezni - kifogástalanul (NJ), megbízhatóan, kevés jelentéktelen hibával, de önállóan (J), sok hibával, állandó külső segítséggel (E), külső segítségnyújtás mellett sem képes a feladat elvégzésére (ET) bejelöljük a megfelelő minősítést, és a megjegyzéseknél feltüntetjük a lehetséges pontosító magyarázatot. (pl. a homogén hangok

megkülönböztetésének a képességénél beírjuk az egymást gátló hangpárokat k-g, m-n, vagy a számfogalom kialakulásának vizsgálatánál megjegyezzük, hogy az absztrakciós útvonal mely állomásánál találjuk a felmért készségeket: a tárgyakkal való cselekvés, rajzos ábrázolás vagy az interiorizált készség szintjén stb.)

A vizsgálat során fény derül az egyéni fejlesztési terv szempontjából fontos információkra, éspedig azokra, hogy melyek azok a készségek, amelyek a kiemelt fejlesztési területet képezik, melyek azok, amelyek az előkészítő fázisban találhatók, valamint melyek azok a készségek, amelyeket rögzítenünk kell az ismétlés és szinten tartás által. Azok a tanulási egységek, amelyek ET minősítéssel vannak ellátva a kiemelt fejlesztési terület tárgyát képezik. Az előkészítő fázisban az elégséggel minősített tanulási egységek tartoznak, a jó jelzővel minősített tanulási tartalmak a szinten tartás, ismétlés tárgyát képezik.

Irodalomjegyzék:

- Vidákovich, T. (1993). Diagnosztikus pedagógiai értékelés. In. Gácsér, J. (szerk.), Gondolatok a nevelésről. Pedagógiai antológia II., JGYTF Kiadó, Szeged, 197-257.
- Golnhofer, E. (1997). Az értékelés. In (Báthory, Z. – Falus, I.) (szerk.), Pedagógiai Lexikon I., Keraban, Budapest, 396.
- Zsoldos, M., Ringhofer, J. (1995). De jó már én is tudom. Óvodáskorú és iskolát kezdő gyermekek korai fejlesztése. B.Sindelar programjának Magyar adaptációja. B.G.GY.T.F., Bp.
- Meixner, I.(1993). A diszlexia prevenció, reedukáció módszere B.G.GY.T.F, Bp.

TEJESITMÉNYSZINT LEÍRÓ

Olvasás és íráskészség vizsgálata

Név:

Osztály:

TANULÁSI EGYSÉGEK/TARTALMAK	Elsajátítási szint				MEGJEGYZÉSEK
	NJ	J	E	ET	
Előkészítő időszak					
Hívókép és hang kapcsolata: magánhangzók					
mássalhangzók					
Hanganalizáló- szintetizáló készség					
• Hang felismerése a szóban					
• Hang időtartamának észlelése: magánhangzók					
mássalhangzók					
• Homogén hangok megkülönböztetése					
• Hang szóban elfoglalt helye: szó elején					
Szó belsejében					
Szó végén					
Pontos megjelölés					
Szótagolási készség					szótagszám:
Tagolási készség: hallott mondatot szavakra tagol					szavak száma:
hallott szavakat hangokra tagol					hangok száma:
Olvas:- nyílt szótagot					
- zárt szótagot					
- három betűs szavakat					
- két szótagú szavakat					
- három szótagú szavakat					
- négy szótagú szavakat					
Folyékonyan olvas mondatot					
Tagol: - írott szöveget mondatokra					
- Írott mondatokat szavakra					
- Írott szavakat szótagokra					
- írott szótagokat betűkre					
Kifejezően, folyékonyan olvas kb. 3o-4o szóból álló szöveget					
Szövegértése: - szereplők azonosítása					
- szereplőkhöz kapcsolódó főbb események megnevezése					
- események sorrendjének azonosítása					
- események színhelyének az azonosítása					
- lényegkiemelés					
- következtetések, tanulságok levonása					
Olvasómező terjedelme					
Az olvasás tevékenység iránti motiváció					

Íróeszköz használata					
Vonalrendszerben való tájékozódás					
Hangokat azonosít írott képeivel, a betűkkel					
Nyomtatott és írott betűk kapcsolata					
Kis és nagy betűk kapcsolata					
Ír: - egyjegyű betűket - kétjegyű betűket					
Másol: - nyílt szótagot - zárt szótagot - három betűs szavakat - két szótagú szavakat - három szótagú szavakat - négy szótagú szavakat - mondatot - szöveget					
Tollbamondás után ír: - nyílt szótagot - zárt szótagot - három betűs szavakat - két szótagú szavakat - három szótagú szavakat - négy szótagú szavakat - mondatot - szöveget					
A helyesírási szabályokat betartja: mondatkezdő nagy betű , mondatvégi írásjelek, vessző, szavak elválasztása					
Az írás tevékenység iránti motiváció					
Írásképe					
Fogalmazási készség: - állításokat fogalmaz meg képekről - mondatok bővítésére–szűkítésére képes, - mondatokat kapcsol össze tartalmilag helyesen, - alkalmazza az elbeszélés tagolásáról tanultakat, - ismeri a párbeszéd írásmódját, - képes fogalmazásának tartalmi és helyesírási ellenőrzésére					
Nyelvtani ismeretek - ismeri a mgh. és msh., azok tulajdonságait - ismeri a szavak elválasztásának szabályait - ismeri a mondatfajtákat, azok írásjeleit - felismeri a mondat fő részeit A-Á - felismeri a szófajokat(ige,névszók,igenevek, határozószók,viszonyzóok) - használja a helyesírási szótárt					

NJ- nagyon jó, kifogástalanul, **J**-jó, megbízhatóan, kevés jelentéktelen hibával, de önállóan , **E**-elégletes, sok hibával, állandó külső segítséggel, **ET**-elégtelen, külső segítségnyújtás mellett sem képes a feladat elvégzésére

* - év eleji felmérés, Δ- év végi felmérés

Felmérés időpontja:_____

Fejlesztő tanár:_____

Szenzo-motoros fejlettség és lateralitás vizsgálata elemi osztályokban

Simon Gyöngyvér, fejlesztő tanár

1-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

A gyakorlatsor kettős céllal készült. Egyrészt szerettem volna a pedagógus kollegák, és önmagam számára is, egy, a tanulási problémával küzdő tanuló felméréséhez minimálisan szükséges részképességek gyűjteményt, másrészt egy kiindulópontot a fejlesztési terv kidolgozásához. **Nem diagnosztikai eszköz** a szó gyógypedagógiai értelmében, mert nem gyógypedagógiai diagnózist, hanem pillanatnyi helyzetképet ad. Azok a részképességek kaptak helyet benne, amelyek a hiányát a több éves tapasztalat során fejlesztő tanár kollegákkal együtt észrevettük, és amelyek fejlesztését leginkább szükségesnek láttuk. Természetesen irányadó az igencsak gazdag magyar szakirodalom, melyet a bibliográfiában is feltüntettem.

A részképességek úgy következnek sorban, ahogy azok természetes módon egymásra épülnek, és amely sorrendre a fejlesztés során ügyelnünk kell. A téri orientáció alpontban például először a saját testen való tájékozódást tanítjuk, mert ez az alap, erre épül rá a térben való tájékozódás majd a tér-irányok átfordítása a síkra. Ugyanígy a téri orientációra épül rá az időbeni tájékozódás, vagyis az előbbi feltétele az utóbbinak. A valósághoz az is hozzátartozik, hogy sok esetben a már iskolában levő tanulók re-educációja során nem áll rendelkezésünkre annyi idő, hogy mindent sorjában tanítsunk, mert ezek mindegyikére szüksége van. Ilyenkor kompenzációs technikákat használunk, hogy segítsük az iskolai előmenetelt.

A felmérés során kapott eredmények adják a tanuló **pillanatnyi részképesség térképét**. Az egész felmérés során figyelniük kell a tanuló munkastílusát, viselkedését is, mivel ezek olyan fontos adatok, amelyek a tanuló személyiségéről, tanulási stílusáról árulkodnak, és túlmutatnak a minősítéseken. A különböző részképességeket a felmérés során az elemi osztályokban szokásos minősítéssel szoktam jelölni: **NJ** (nagyon jó), **J** (jó), **E** (elégséges), **ET** (elégtelen). Lesznek olyan alpontok, amelyekre **ET**, vagy **E** minősítést adunk. Ez az eredmény nyilvánvalóan a megadott részképesség gyengeségére vagy éppen hiányára utal, de nem ad mindig pontos tájékoztatást arról, hogy milyen szinten akadt el a tanuló. Ezeknél a részképességeknél a fejlesztés megkezdésekor vissza kell menni olyan alacsony szintre, amit még a tanuló teljesíteni tud. Például, ha egyetlen hangot sem hall ki az auditív diszkrimináció próbánál, és egyetlen ritmust sem tud lekopogni, akkor egyértelmű, hogy az auditív észlelés

szintjén lemaradás van, és ezt a területet fejleszteni kell. Első lépésben meg kell keresni azt a módot, ahogyan ezek a részképességek kialakíthatóak.

Ugyanígy azokra a részképességekre is figyelniük kell, amelyekre **NJ** vagy **J** minősítést adunk, hiszen ezek a tanuló erősségei, és segítségére lesznek a fejlődésben. Ezekre a részképességekre támaszkodhatunk a fejlesztés során.

MOTOROS FEJLETTSÉG

a) Egyensúly:- megmutatjuk a “ mérleget “, és megkérjük, hogy utánozzon minket

- egy hosszabb kötelet teszünk a földre, megkérjük, legyen most ő egy cirkuszi akrobata, és mezítláb menjen végig a kötél anélkül, hogy lenézne.

“gólyafényképezés”- a tanuló fél lábon áll, ő a gólya, mi pedig a fényképész.
Legkevesebb 10s – ig kell fél lábon bírnia anélkül, hogy megtámaszkodna, vagy letenné a lábát.

b) Nagymozgások koordinálása:-játékosan kérjük meg, hogy szaladjon el egy általunk megadott pontig, majd jöjjön vissza fél lábon ugrálva. Figyeljük meg a mozgás minőségét.

- Indiánjárás

TÉRI-ORIENTÁCIÓ

a) Testséma: a tanuló behunyja a szemét, mi pedig megérintjük a testrészeit, miközben arra kérjük, hogy mutassa, majd nevezze meg az érintett testrészeket.(Fontos ! Az ujjak megnevezését pontosan kell tudnia)

-Kérésre mutassa meg, majd nevezze meg a kért testrészeket egy babán, esetleg macin.

b) Tájékozódás saját testen:-azt kérjük a tanulótól, hogy mutassa meg a bal/jobbs kezét, jobb/bal fülét stb.

-mutassa meg a vele szemben ülő pedagógus jobb/bal lábát, vállát stb.

-a jobb keze mutató ujjával érintse meg a bal térdét pl. (összetettebb utasítások)

c) Saját testhez viszonyított tér orientáció:

-utasítás szerint különböző téri irányokban mozgás végrehajtása-előre, hátra, jobbra, balra, fel, le

-utasítás szerint mozgás végrehajtás tárgyakkal való viszonylatban is. –elé, mögé, fölé, alá, tőle jobbra, tőle balra, közé, valamint túl.

d) Tárgyhoz viszonyított téri orientáció: a fenti téri relációkat tárgyhoz viszonyítva is meg tudja valósítani pl. “tedd az órát a szekrény mellé, jobbra “

e) Tájékozódás síkban: első osztályos vagy kisebb tanulót egy ívpapírra rajzoltatjuk. Az ív közepére egy házat rajzolunk a tanuló az utasításainkat követve rajzol a ház elé virágot, a ház mellé jobb oldalt fát stb. Második osztálytól az írásképet is figyeljük.

FINOMMOZGÁS ÉS SZEM -KÉZ KOORDINÁCIÓ: (Egymással korrelálnak)

-Az írásképről is tájékozódhatunk.

A cipőfűző megkötés is jó próba.

- Gyöngyfüzés – tíz szem felfűzésének időtartama

-egyre szűkebb csíkok között kell a tanulónak ceruzájával végigmenni. (a próbák közül szabadon választható ki 2-3)

ÉSZLELÉS

a) Vizuális:

- *vizuális megkülönböztetés:* azok a megfelelő gyakorlatok, amelyben a tanuló egy adott modellt választ ki egy mintahalmazból. Kisebb gyereknél mutathatunk egy grafikus jelet, és megkérjük, keressen hasonlót az előtte levő könyvből vagy betűkészletből. Pl. mutatunk egy s betűt
- *alak-háttér változás:* Ilyen képet mutassunk a tanulónak, ahol a keresett alakok beleolvadnak a háttérbe. Mondjuk el, hogy ezen a képen bújócskázna a És keresse meg őket.

b) Auditív:

- *ritmusérzék:* egyszerű ritmusképletek utánzása /--/, //-/, -//--, --//--, -/-//-(Gyarmati KPT) motrikus szekvencialitást is mér
- *differenciálás:* szánkat eltakarva azonos és különböző szavakból álló szópárokat mondunk a tanulónak. A próbához a Gyarmati Éva által összeállított Kognitív Profil Teszt Hangdiszkrimináció alpontját ajánlom.
- *diszkrimináció :* a tanuló elé teszünk 7-9 tárgy képét . Megkérjük, vegye ki közülük pl. azokat amelyek “a” hanggal kezdődnek, vagy amelyekben hallja a k hangot/vagy amelyek ugyanabban a hangban végződnek. A legkönnyebb feladat az, ahol a szó eleji magánhangzót kell megtalálni.(hangtani képességet is mér)

c) Taktilis: különböző tárgyakat teszünk egy táskába, zsákba, a tanulónak fel kell ismernie és megneveznie őket anélkül, hogy megnézné.

-mezítláb ismerje fel a lába alá tett anyagok milyenségét.

SZEKVENCIALITÁS

a) Motoros:

-mozgássor megismétlése. 3 mozgással kezdjük és legfeljebb 15 elemig megyünk el.

b) Verbális: a hangtani képességek és a beszéd nyelvtani helyessége párhuzamosan mérhető ugyanazzal a próbával.

-3-4 képből álló képsort mutatunk a tanulónak, amely egy történetet ábrázol. Megfigyeljük, hogy észreveszi-e a képek közti összefüggéseket.(időbeni tájékozódás) Megkérjük, hogy mesélje el mit lát a képen.(a beszédkészség és szókincs fejlettségi szintjére is utal). Kérdéseket is feltehetünk a képről.

Megkérjük, tagoljon szavakra egy általa mondott mondatot, majd szótagoljon el néhány hosszabb/összetett szót. Bontsa hangokra az általunk mondott szavakat. Kezdjük 2 hangból álló szavakkal. (Ezt a próbát a szótagolás alpont kivételével csak iskolásokkal alkalmazzuk.

c) Téri:

-Mit gondolsz, mi van közelebb? Mi hosszabb? Mi nagyobb/ kisebb? Jól megkülönböztethető téri fogalmakkal dolgozzunk. Alapszínten hasonlítsa össze tényleges méréssel a kért dolgokat. Következő szint összehasonlítás mentális szinten, képek segítségével. Ezután az összehasonlítás mentális szinten történik, minden külső támasz nélkül. Különösen értelmi fogyatékkal élő, vagy kiskorú gyermekeknél mindhárom szint használata ajánlott.

Soralkotás:

-a gyermek mentális korának függvényében , konkrét szinten vagy elvontan szimbólumokkal dolgozunk. Megkezdünk egy “ mintát “, amit neki kell folytatnia. Pl. színes papírból köröket vágunk ki. A tanulókat megkértem, hogy “ültessünk virágokat “. “ Én elkezdem a sort, megkérlek, ti folyassátok! “

d) Időbeli: ellenőriznünk kell, hogy ismeri-e az időhöz kötődő fogalmakat, és megfelelően használja-e azokat.

-*Napszakok:* reggel, délelőtt, dél stb.

-*Időbeli sorozatok:* a hét napjai, évszakok, az év hónapjai, ma, holnap stb.

-*Időtartam:* „Mit gondolsz mi tart többet?” vagy „Mennyit tart egy hét/hónap”

stb. (ezt a próbát, a gyermek életkorát figyelembe véve kell felvenni)

FIGYELEM

a)Vizuális: (koncentráció) Ugyanazzal a próbával is mérhető mint a vizuális diszkrimináció. Fontos a felmérés egész ideje alatt tanúsított magatartás. Kisebb mentális korú gyereknél több tárgyat teszünk az asztalra adott sorrendben. Megkérjük, hogy forduljon el. Eközben módosítunk a tárgysoron. Amikor visszafordul, vissza kell rendeznie mindent az eredeti sorrendbe. A próbát többször megismételjük fokozatosan növelve a tárgyak számát, és a módosítás mértékét.

b) Auditív: együtt mérjük a memóriával. Számsorokat mondunk, és megkérjük a tanulót, hogy hallgassa meg, majd ismétlje meg az adott számsort. Három számjeggyel kezdünk.

Kisebb gyerekeknél öt számjegyig, nagyobbaknál hét számjegyig menjünk el. Gyarmathy Éva KPT tesztje a következő számsorokat ajánlja:

- 4 8 5; 3 7 6
- 2 5 9 4; 4 9 5 1
- 3 6 1 9 5; 7 2 8 5 3
- 1 3 6 7 9 2, 8 2 7 9 5 1

Ha meg tudja ismételni a számsort a számjegyek felcserélésével, az figyelem akadályra és nem memória gondra utal. Nagyon értelmes 12 év feletti gyermeket arra kérjük, hogy visszafele mondja el a számokat, hogy kikerüljünk a kompenzációs mechanizmusokat.

MEMÓRIA

a) Vizuális : (szekvencialitást is mér) 10 képet mutatunk a tanulónak 5 másodperces időközönként. A sorozatot háromszor megismételjük, majd megkérjük a tanulót, hogy nevezze meg sorban a képeken levő tárgyakat/élőlényeket. Vizsgálat közben a tanuló nem beszélhet. (a sorozat képeit ugyanabból a kategóriából válasszuk ki. pl.: állatok).

b) Auditív: az auditív figyelem próbánál leírtak alapján

LATERALITÁS

Szem : kukucskálási feladat- egy csőbe kell belenézni. Mindenki a domináns szemével hajol a csőhöz.

Kéz : megkérjük a tanulót, hogy köhögjön és tegye a kezét a szájához. Ő a kismajom, és megvakarja a fejét. Dobjon célba egy plüs állattal. Ő veszi el az asztalra tett tárgyat. Mindezeket a mozdulatokat a domináns kéz használatával fogja végezni.

Láb: földre, krétával megrajzolt vonalon rugdosson végig gyufás skatulyát vagy nagyobb kockát, majd rúgjon gólt egy földre rajzolt “ kapura “.

Irodalomjegyzék:

Dr. Gyarmathy Éva (2007). Diszlexia, a specifikus tanítási zavar. Bp. Lélekben otthon kiadó. Kognitív Profil Teszt.

Franz Sedlak,Brigitte Sindelar (2002). „ De jó, már én is tudom” óvodáskorú és iskolát kezdő gyerekek korai fejlesztése. Bp.9. Változatlan kiadás.

Bartók Éva (2007). Én már jobban olvasok! terápiás kézikönyv a diszlexia és egyéb tanulási zavarok kezelésére. Második, javított kiadás, Marosvásárhely.

Bartók Éva (2010). Játék örömszillogó szemek – Képességfejlesztő játékgyűjtemény diszlexia veszélyeztetett és diszlexiás gyerekek számára. Mentor Kiadó, Magánkiadás, Marosvásárhely.

SZENZO-MOTOROS FEJLETTSÉG ÉS LATERALITÁS VIZSGÁLATA

A tanuló neve :

Osztály :

Felmérendő területek	Részképessegek	Fejlettségi szint				Megjegyzések
		ET	E	J	NJ	
1. MOTOROS FEJLETTSÉG	1. Egyensúly					
	2. Nagymozgások koordinálása					
2. TÉRI- ORIENTÁCIÓ	• testséma • tájékozódás saját testen • saját testhez viszonyított tér-orientáció • tárgyhoz viszonyított tér-orientáció • síkbeli tájékozódás, irányok					
2.FINOMMOZGÁS	• szem és kézmozgás koordinációja					
3. ÉSZLELÉS	1. Vizuális • vizuális diszkrimináció • alak-háttér változásának megkülönböztetése					
	2. Auditív • ritmusérzék • differenciálás • diszkrimináció					
	3. Taktilis					
	1.Motoros					
4.SZEKVENCIALITÁS	2.Verbális • Fonológiai képességek Tagolás:-mondatokra - szavakra - szótagokra - hangokra					

	• A beszéd nyelvtani helyessége					
	2. Téri					
	• összehasonlítás (cselekvés szintjén és gondolkodás szintjén)					
	• sorozatok					
	Időbeli					
	• Időbeli tájékozódás					
	• Időtartam felismerése					
	• Összehasonlítás					
5. MEMÓRIA	1. Vizuális					
	2. Auditív					
6. FIGYELEM (koncentrációs képesség)	1. Vizuális					
	2. Auditív					

Megjegyzés: (* - év eleji felmérés, Δ-év végi felmérés), **NJ**-nagyon jó,**J**-jó,**E**-elégletes,**ET**-elégtelen

7. LATERALITÁS	szem	kéz	láb	Megjegyzések
<i>Bal</i>				
<i>Jobb</i>				

Dátum :

Fejlesztő pedagógus :

Gyermekkori gyászfeldolgozás integratív pszichoterápiás megközelítésben

Bartha Orsolya, gyógypedagógus

1-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

Az integratív megközelítés (Ramin és Petzold, 1996) kiemeli, hogy a kisgyermek még nem képesek teljes gyászmunkára, hiszen maga a folyamat, fejlett ént feltételez. A terapeuta feladata abban rejlik, hogy életkornak megfelelően támogassa és fejlessze a gyászmunka archaikus élőformáit. A fő hangsúly az *érzések kifejezésre juttatásán* van és nem a valóságos, realitáson alapuló tényeken. Tehát, a 4 év körüli gyermek beszél ugyan a halálról, de a fogalom maga még nem tiszta előtte. Az elmélet szerint, hat – hét évesen történhet meg az ún. integrációs munka, amikor a gyermek már képes megérteni és elfogadni a halál visszafordíthatatlanságát („végeesség”, „soha többet” fogalmai) valamint azt, hogy az elvesztett, szeretett személyek a szívünkben és emlékeinkben őrződnek, élnek tovább.

A serdülőknél ún. *szupportív terápiát* alkalmazunk, amely során nem a mély, feltáró munkán van

a hangsúly. Az életkorból adódó érzékenység, érzelmi hullámzások okán is, a támogató, kísérő, megértő, türelmes és elfogadó attitűddel tudjuk a gyászmunkát elősegíteni a gyermeknél.

A *tárgyvesztés* (gyászmunka) során *fellépő szakaszok*: **tagadás** (pre – gyászállapot) - a gyermek képtelen elfogadni, hogy nincs többé a személy, mintegy lehasítja az érzést (nem gondol rá); **indulat** - megéli, hogy elhagyták, haragszik a személyre; **depresszió** - megértés (tényleg elment a személy); **elfogadás** - benne él tovább.

Az indulat, depresszió szakaszai váltakozhatnak. A terápia során, tehát felelevenítődnek az elhunytal az emlékek, kötést kell adnunk hozzá. Az életkornak megfelelően alkalmazzuk az eszközöket: bábozás, kreatív technikák, történetmesélés, fotóalbum készítése közösen, álmokkal és szimbólumokkal (pl. képi imaginációs technika vagy katatím képmegélés) való munka stb. Kiváló lehetőség a gyermekek elfojtott, megakadt érzelmeinek felszínre hozására és feldolgozására a képi imaginációs technika különböző szimbólumainak, képeinek alkalmazása.

Mielőtt rátérnék egy esettanulmány képi imaginációs eszköz alkalmazását bemutató példáira, kiemelnék két központi elemet, melyek az integratív pszichoterápiás megközelítés lényegét

fejezik ki. Ennek bemutatását azért tartom lényegesnek, mivel ez jellemezte terápiás munkám szemléletét, a dolgozat terjedelmére való tekintettel, a továbbiakban bemutatott részletek nem tükrözhetik mindezt.

Az első a *folyamatdiagnosztika*, annak a folyamatnak a nyomon követése, ahogyan a terapeuta és a gyermek interakcióba lép, mi az, amit a gyermek megmutat magából, milyen kapcsolódás-készséggel rendelkezik.

A találkozások kezdetekor a legfontosabb feladat a kapcsolat és a bizalom kiépítése, a mindkét fél számára, megfelelő légkör, a közös célok, megteremtése, melyre a későbbi terápiás foglalkozások és a fejlődés alapozhatók. A diagnosztikus munka során a következő kérdéseket kell szem előtt tartani:

- Melyek a megtartandó, egészséges én-részek, melyek működőképesek, és a fejlődés valamint a terápia alapját képezik?
- Mely funkciók szenvedtek zavart a fejlődés során, milyen magatartásmintákat kell visszaállítani a terápiás folyamatban?
- Mely területen tapasztalunk hiányt, melyek azok a készségek, amelyekkel a gyermek sohasem rendelkezett?
- Melyek a kihasználatlan potenciálok, amikre lehet építeni?

Az integratív pszichoterápiás megközelítés másik központi, a gyermekkel való eredményes munka nélkülözhetetlen eleme a gyermek és a szülők életvilágának (social world) megismerése (Petzold és Ramin, 2002). Saját munkámban arra törekedtem, hogy belépjek a gyermek életvilágába, olyan szintű betekintést nyerjek a gyermek életébe, mely megengedi, hogy abban, képzeleti síkon, otthonosan, könnyedén mozogva, mélyebb megértésre jussak, a probléma mibenlétét és a megoldás felé vezető út megtalálását illetően.

Mindezek tükrében, a továbbiakban egy olyan **esettanulmány**ból szeretnék részleteket bemutatni, melyben a lényeges változásokat a képi imaginációs technika alkalmazása hozta. A terápia találkozásai alpontokba szedve, néhol a tartalomra utaló jelzőkkel ellátva, a következők:

- Kontaktus létrejötte
- Anamnézis, első interjú
- Találkozások a gyermekkel (diagnosztikus szakasz):
 - Bemutatkozás: *névelemzés, fa rajza, családrajz, Mici a cicus*;
 - Második találkozás a gyermekkel: *Álom*;
 - Harmadik találkozás a gyermekkel: *Winnikott firkarajz, kapcsolatunk építése*;

- Negyedik találkozás a gyermekkel (*Virág szimbóluma* - képi imaginációs technika, mint diagnosztikus eszköz).
- Konzultáció az anyával, a diagnosztikus szakasz visszajelzése, szerződés a terápiára
- Terápiás alkalmak (néhány szimbolikus, tartalmat kifejező cím, olyan alkalmakról, melyek során a képi imaginációs technika volt a fő terápiás eszköz: *Régi birodalom - Új birodalom; A földönkívüliek és a helikopter; A saját virág megszületése*)

A virág szimbóluma

Az első, bemutatásra kerülő részlet, a diagnosztikus szakaszban zajlott, második a terápiás szakaszban. Mindkettő a virág szimbólumát hívja be, egy tizenkét éves fiúval folytatott gyászfeldolgozást célzó terapia keretében, képi imaginációs technika segítségével.

Az összegyűjtött diagnosztikus és anamnézis adatokból nyert információimat a képi imaginációs technika virág, alapfokú képével szerettem volna bővíteni. Itt a virág szimbólumát, elsősorban, diagnosztikai eszközként szándékoztam használni. Úgy éreztem, hogy az előző alkalommal ennek talaját előkészítettem (kapcsolatunk erősödött, a Winnikott firkarajz alapján megalkotott mesében megjelentek már szimbolikus tartalmak). Tartottam attól, hogy még túl korai is lehet (harmadik találkozás) ennek a projekciós területnek a felajánlása, hiszen ellenállást is kiválthat. Ennek ellenére bíztam abban, hogy a szimbólum elegendő védelmet ad a gyermek énje számára.

A képi imaginációs technika alapfokú képeinél használt vezetési eszközök közül a strukturálást, táplálást, gazdagítást, gyengéd közelítést, kiengesztelést és a nőni hagyni, megengedni elveket alkalmaztam. A továbbiakban a gyermek leírja a virágot. Miközben elképzei, én folyamatosan építem, alkalmazva az előbb felsorolt elveket.

A gyermek első virága (rajz nélkül)

Egy labdacskához hasonlít, élénk sárga színű, bojtos, finom tapintású. Vékony, zöld szára van. Tapintása durvább, de mégis kényeztető. Menta és vaníliaillat van körülötte, szeretem, kellemes, tetszik.

A gyökér hosszú, féloldalt nő, balra. Szétburjánzó, zöld színű gyökér ez. A levegő tiszta, fenyőillat van. Vannak is fenyők. Mögöttük narancsfák vannak és görögdinnye terem.

A virág fel tud futni még a fára is, kapaszkodó szőröcskéi feljuttatják a fára. Körülötte szelíd rókák és mókusok élnek. Nyár van éppen, energiaadó nyár. Van egy vaníliafagylaltot termő fa is a közelben, onnan a vaníliaillat. A virágnak is hasonló illata van. Csiperkegombák, ott teremnek a virág körül.

A virág csillagformákban folyik szét a kapaszkodóival, hogy ne tapossák szét és segít a gombáknak szaporodni. Napfényre van szüksége, de van neki. Hideg forrásvízre is szüksége

van. A közeli patakából locsolócsöveket vezethetnék oda, megöntözöm. A berendezés marad... még szükség van rá.

Anyuval piknikezünk. A virág szereti, hogy itt vagyunk. Mici (a gyermek cicája a valós életből) is szereti itt. Max rókával barátkozik és mókus Jerry is játszik velük. Az én birodalmam. Szeretném, hogy megmaradjon nekem ez a hely. A virág csak nyáron bújik ki. A föld megfordul. Az állatok mesélték el. A háromnegyed méter hosszú fémcső nem rozsdásodik. Maradjon meg. Most tavasz van. Kuksol a föld alatt. Legyen egy nap a föld alatt. A hó, az helyettesítheti a napot.

A gyermek nem akarta lerajzolni mondván, hogy ő csak grafitral rajzol és ezt most nem lehet, ez színes, olyan szép, maradjon meg így, ahogy van a képzeletében.

Röviden összefoglalva, a bizonytalanság mellett felsorakoznak rejtett tartalékok is, hitemet megerősítve abban, miszerint a továbbiakban a képi imaginációt használjam, mint fő terápiás eszközt.

A gyermek második virága (színes rajzzal)

Ezt az alkalmat a játékosság és a nyitottság jellemezte, valamint több terápiás ülés előzte meg, különböző terápiás eszközök kerültek alkalmazásra, de főképp a képi imaginációs technika alapképei, mint a hegy, ház, rét, patakfolyás, erdőszél.

Egy újabb képi imaginációs alkalom volt, aminek végén megszületett a virág rajza. Az itt lerajzolt virággal egyben megjelent az első színes rajz. A gyermek ez alkalommal beszél fogantatásával kapcsolatos kérdésekről. Beszélünk arról, hogy mi az, amit szerinte örökölt az anyjától és az apjától. Szó esik úgy fizikai, mint belső tulajdonságokról. Ez a beszélgetés nagyon jó hangulatban zajlik, több esetben megmutatkozik a gyermek humoros énje (pl: pápaszemes kígyók vagyunk mind a ketten), szabad gyermekijét csillantatja meg.

A beszélgetést követően felajánlottam neki a virág képi imaginációt. A gyermek elfogadta és én, hasonló elveket követve, mint az első alkalommal, itt is követtem őt, folyamatosan építve a képet. Ez esetben saját olvasatomat is beleszöve mutatom be azt, amit ez a kép a gyermek gyászmunkájából megmutatott számomra, megtudtam azt, hogy hol is tart ezen az úton.

A gyökér sűrűn erezett, selymes, gyengéd (apja szeretete jelen volt életében). A virág omlós, sötétbarna földben él, a gyökér nem hatol mélyen a talajba (nem tud sokat apja családjáról, de a sűrűn erezettség szimbolizálhatja annak tudatát, hogy sok rokona lehet, van, akiket nem ismer bár, de érez). A gyermek szerint a gyökér erősen megtartja a virágot. A föld „kutyavizelet” szagú (kutya, ami még megjelent más alkalommal is, apaszimbólum lehet, a jellegzetes szaggal társulva szégyent jelenthet, apja kettős élete, a titok stb.). A szár közepes hosszúságú, vékony, tüskés tapintású szár, zöld. Arra a kérdésre, hogy hozzá mer-e érni azt

felelte, hogy mondjuk, de nem folytatta (nincs levél, tüskék vannak, nem túl nagyok, de ott vannak, ami agresszióra, „nebántásra” utal, a levél hiánya jelzi a segítségvárást). A *virág* olyan, mint a sárgarózsa, citromsárga színű, szirmai sűrűn borulnak egymásra, tapintásuk selymes (ez az egészséges én-részek meglétét, az én-erőt jelentette számomra). A virág nincs még teljesen kinyílva csak negyedére. A virág *környezetét* is megalkotja. Friss fűillat, a fű egzotikus zöld és pici „tüsire” van nyírva (valaki gondolja ezt a környezetet, ez is én-erőre utaló jel volt számomra). A virág környezetében fák vannak, ez egy erdő közepe. A virág egyedül van, mintha ő lenne a középpontban, nyár van és a virágnak augusztusi esőre van szüksége. Csak augusztusban nő ki ez a virág és egy hétig van itt, most még öt napja van. Amikor elmúlik, akkor leesnek szirmai, a szél továbbfújja és minden sziromból egy új virág lesz, mindig csak erdőközépen (különleges virágból különleges új virágok). Tizenöt szirma van, ami szimbolizálhatja a további rejtett erőforrásokat is, de ezen a ponton további képi szimbólumok, illetve más terápiás eszközök behívására van szükség ahhoz, hogy ezt a képet továbbépítsük, mélyebb megértésre jussunk a gyermek gyászmunkájának folyamatát illetően.

Összegezve, a terápia során igyekeztem egy meleg, elfogadó, “anyai” attitűdöt közvetíteni, próbáltam gazdagítani, megbékíteni és gyengéden átölelni ezt a szerethető, tizenkét éves kiskamaszt. Előrehaladva a terápiában úgy éreztem, hogy valóban egy én-erősebb, identitásában megerősödött gyermek köszön vissza, a második virág megalkotása ezt alátámasztotta. Ezt tartom a terápia legszebb alkalmának, ekkor bizonyosodtam meg arról, hogy a technika, a képi imagináció, jó választás volt. Nem tudhatom, hogy más módszerekkel hova érkeztünk volna, de azt tudom, hogy a képi imaginációs alkalmak során mindig aktivitást, dinamikát tapasztaltam, ami általam pozitívnak ítélt változásokat eredményezett.

A gyermek, a közel másfél év alatt, sokat változott. A legszembetűnőbb a gyermeki én-állapot egyre gyakoribb jelenléte, a humorosság, játékosság és nem utolsósorban a rajztehetségre való büszkeség megjelenése, a rajztevékenységben való bátorság megnyilvánulása a színek használata által.

Irodalomjegyzék

Carver, Ch., Scheier, M.: Személyiségpszichológia, Osiris kiadó, Budapest, 2001

Cole, M., Cole, S.: Fejlődéslélektan, Osiris Kiadó, Budapest, 2002

Ramin, G., Petzold, H.: Gyermekek integratív terápiája, In Petzold, H., Ramin, G.: Gyermek-pszichoterápia, Osiris Kiadó, Budapest, 2002

A jellem iskolája

Balog Anna, gyógypedagógus

1-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

A pedagógusok szerepköre jelentősen átalakult az utóbbi években. A technológia fejlődésének hatására újabb nevelési-oktatási módszerek váltak elérhetővé, amelyek elősegítik a tanítás hatékonyságát. A társadalmunk piacgazdaságának robbanásszerű növekedése és az egyénekben megnövekedett szakmai és erkölcsi fejlődésre való igény, úgymond egy láncreakciót váltott ki az oktatási intézményeinkben. Az idő múlásával megfigyelhetővé vált egy jelenség, amely impulzív hatást gyakorolt a nevelés és oktatás viszonyrendszerére.

A szakirodalom szerint az iskolákban is kifejtette hatását, ez a komplex rendszer, amelyet egyszerűen csak teljesítmény orientáltságnak nevezünk. A teljesítmény önmagában egy hiteles elvárás, a befektetett munka és idő szempontjából, de mint ahogy Ollé János elismert, a pedagógia tudományágában tevékenykedő kutató szakember is belátja, nem szabad a pedagógusoknak megengedniük azt, hogy eme teljesítményre való törekvés, kártékony hatással legyen a diákok szellemi és érzelmi intelligenciájára. A pedagógusnak meg kell tudnia őrizni a nevelés és oktatás közt fellépő szimbiózist, hisz a szakirodalom szerint is, a két fogalomhoz társuló tanítási célzattal megalkotott iskolai feladatok mindkettőhöz egyenlő arányban kell hozzájárulniuk.

A gyerekek oktatása nagyon fontos, hisz szert tesznek azokra az elengedhetetlen információkra, amelyek segítik majd őket a társadalomba való beilleszkedés folyamatában, de ahhoz hogy ezt az erőfeszítések árán megszerzett tudásbázist célszerűen és hatékonyan használhassák, elengedhetetlen hogy végigjárják és megtapasztalják a neveléshez fűződő módszertant és értékrendet. Ennek átadásában vállal szerepet a pedagógus, és törekszik arra, hogy erkölcsi értékei segítségével képes legyen, formálni és strukturálni a tanulók jellemét és személyiségét. Ezt a szerepkört nevezhetjük a legösszetettebbnek egy pedagógus életében, amely minden esetben, szokatlan kreativitást igényel. A pedagógus a diákjaival kapcsolatos feladatait legegyszerűbben belső és külső jellegű feladatokra tudja felosztani. A belső tevékenységek közé tartozik, a tanulók megismerése, a tanulóközösség feltérképezése, illetve a közösségre irányuló fejlesztő gyakorlatok kidolgozása. A pedagógus külső feladatai közé sorolhatóak a gyerekek képviselése az iskolán belüli környezetben, ugyanakkor a társadalmi

környezet jelenségeit magyarázó-értelmező órák bevezetése.(Ollé János, *Az iskolák belső világa, Speciális tanár szerep alc., 2006, 18.old*)

Ezeknek az elméleti megközelítések tudatában, igencsak nagy örömmel csatlakoztam a „Character First” elnevezésű program továbbképzőjére. A képzésen megtanultam hogyan lehet optimálisan kivitelezni a jellemfejlődésre való törekvést, és hogy hogyan használhatom fel a gyakorlati tudásom az intézményen belül tartandó speciális óráim során.

„A jellem meghatározza az ember sorsát” említi Heraklit. Szerencsés embernek mondhatom magam mivel részt vehettem a „Character First” szemléletet bemutató továbbképzőn, megtapasztalhattam az iskola mindennapi életében a pozitív változást, a szakemberek és a gyerekek jellemében egyaránt. Kötelességemnek éreztem bevezetni a mindennapi tanításomba ezeket a kis értékes nevelő cselekedeteket, tanításokat, mint valami kis magocskát, amelyet elvetünk, és később szárba szökken és virágba borul.

Miért éppen a jellem formálása?

A jellem formálása egy belső készítés, hogy jól cselekedjünk attól függetlenül, hogy milyen áldozatokat kell meghoznunk érte. Minden embernek ebben a világban lehetőség nyílik arra, hogy formálja a jellemét, táplálja a következő pozitív tulajdonságokkal, mint: igazságosság, türelem, hűség, becsületesség. Akkor, amikor a mindennapi döntéseink alapjául szolgálnak, ezek a tulajdonságok, ébredünk rá arra, hogy jutalomként olyan eszköztárra teszünk szert, amely segít minket emberi kapcsolataink javításában, és fenntartásában.

A helyes viselkedési formák megtanításával hozzásegíthetjük a tanulóinkat, hogy elérjék céljaikat az életben. Tesszük mindezt annak érdekében, hogy a gyerekek beilleszkedését segítsük az iskolánkban, a közvetlen kulturális környezetükbe, és a társadalomba. Hogyan segítsük a gyerekeket ezekhez a pozitív megtapasztalásokhoz?... Sok építő jellegű dicsérettel és bátorítással. Szükségük van a gyerekeknek az útmutatásra, és a segítségre, olyanok, mint a virágos kertek, amelyek gondozásra szorulnak, a negatív cselekedeteket és gondolatokat el kell távolítani ugyanúgy, mint a gyomnövényeket a virágos kertekből.

Nem kell azt sem szem elől téveszteni, hogy egységben az erő, és ez alatt mit értek?

A csapatmunkát az intézményen belül a szakemberek, kisegítő személyzet, szülők, együttes törekvését a gyerekek viselkedésének formálásában, a mindennapokban. Minden napnak megvan a jellemformálás területén a maga célja, mikor a gyerekek ragyogó szemébe nézünk, úgy érezzük, hogy sikerült megvalósítanunk mindazt, amit elterveztünk. Mivel tudjuk, hogy a szem a lélek tükré. Meggyőződésem, hogy a pozitív változás kulcsa mindannyiunk életében a felelősség vállalása, önmagunk elfogadása és feltétel nélküli

szeretete. John Powell gondolataival élve, a feltétel nélküli szeretet felszabadító. Felszabadítja a szeretett személyt arra, hogy valódi és hiteles legyen. A feltételes szeretet viszont az állandó alkalmazkodás kényszerpályájára szorítja a szeretett személyt.

Pozitív visszajelzéseket kaptunk a szülők részéről is, a gyerekek könnyen beilleszkednek az iskolai környezetbe, több tiszteletet tanúsítanak úgy a szülők, mint a tanárok iránt. Elfogadóbbak, megértőbbek, törekszenek a jó cselekedetekre.

Szilárd meggyőződésem, hogy a befektetett munka meghozza gyümölcsét a közeljövőben is, és biztatni szeretnék minden egyes kollegát, hogy iktassa be a mindennapi órarendjébe a 12 pozitív tulajdonság gyakorlását. Történetem befejezésül szeretném megjegyezni, hogy örvendek, hogy a „jellem iskolájában” taníthatok.

Tevékenység javaslat a „*Character First*” szemléletben:

A hónap témája

Megbocsájtás versus Elutasítás

Kitörölni az emlékeimből mindazt, ami rossz emlék, hogy helyet adjak a pozitív gondolatoknak, és a megbocsájtásnak.

Fogadom:

- Hamar megbocsájtok nem tartok haragot.
- Beismerem a rossz cselekedeteimet és bocsánatot kérek.
- Nem leszek bosszúálló.
- Szépen beszélek azokkal, akik megsértettek.
- Nem sértegetek másokat.

Kompetenciák:

- a gyerekek jellemének pozitív irányba való formálása, megerősítése
- a helyes énkép kialakítása
- a munkához társuló helyes attitűd kialakítása

Ajánlott tevékenységek:

1. Népi gyermekjátékok: Kinn a bárány, benn a farkas...,
Kecske ment a kiskertbe...
2. Tanító mesék: A három kismalac
A kecske és a három gida
Jancsi és Juliska
Hamupipőke
Hófehérke és a hét törpe
3. Dramatizálás: Bibliai történetek

A tékozló fiú
József és testvérei

Módszerek: beszélgetés, párbeszéd, brainstorming, dramatizálás

Célok: a gyerekek aktívan vegyenek részt a tevékenységeken, a szabályokat betartva, ismerjék fel a pozitív és negatív szereplőket a játékokban. Értsék meg a mese üzenetét.

A jó cselekedeteket jutalmazzuk. (diploma, kitűző, piros pont stb.)

Irodalomjegyzék:

J. M. Gottman, Joan DeClaire (2016). Gyerekek érzelmi intelligenciája. Nevelés szívvel-lélekkel, Jaffa Kiadó.

Seminarul Îndrumător pentru Profesori Mai Întâi Caracterul, Character Training Institute, 520 W. Main St., Oklahoma city, 2003-2005.

Bábosik István, Inhofer Erzsébet, Hegedűs Judit, Hunyadi Györgyné, M. Nádasi Mária, Ollé János, Szivák Judit (2006). A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Az iskolák belső világa, Bölcsész Konzorcium Kiadó.

Fotografie în Anexa I. Platforma online Character First Romania.

Pata Dallam



A lovasterápia és a zeneterápia értékformáló és értékközvetítő szerepe

Gál Kinga, gyógypedagógus

Molnár Mária Magdolna, gyógypedagógus

2-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

A Közösségért Alapítvány és a MOL Gyermekgyógyító Program pályázatát 2018-ban 10.-dik alkalommal hirdette meg, élmény- és művészetterápiás foglalkozások támogatására, fogyatékkal élő, krónikus betegségben szenvedő vagy súlyos betegségből lábadozó gyerekek pszicho-szociális rehabilitációja érdekében.

A pályázat 20 nyertese között található a Gecse Dániel Alapítvány által benyújtott "Pata Dallam" pályázat is, amely 2018 december, és 2019 augusztus között zajlik. A projektben 15 SNI gyermeket foglalkoztatunk, akik a Marosvásárhelyi 2. Számú Inkluzív Iskolaközpont tanulói.

A fogyatékossgal élő gyermekek gyakran elkülönülnek, és nem vesznek részt a csoportos és szabadidős tevékenységekben, szabad idejükben nem tartoznak közösségekhez, nem szocializálódnak, így az új és összetett helyzetekhez és környezethez való alkalmazkodóképességük korlátozott. A projekt révén egy különleges iskolán kívüli tevékenységet kívánunk biztosítani számukra az Art Equest Egyesülettel együtt működve.

A lovaglás és a lovasiskola környezete nagyon változatos fejlesztési lehetőségeket kínál. Ezért ez a különleges környezet hozzájárul a speciális oktatási igényű gyermekek és felnőttek társadalmi integrációjához, a pszicho-motoros fejlődéshez, s nem utolsósorban az érzelmi fejlődéshez, az énkép és önbizalom kialakulásához.

Az idő szakszerű kihasználása és a várakozási idő hatékony kiegészítése érdekében zeneterápiás tevékenységeket terveztünk, amelyeket tapasztalataink szerint a speciális oktatási igényű gyerekek szeretnek.

A zene és a zenélés önmagában is jótékony hatású. Hozzájárul a testi-lelki kiegyensúlyozottsághoz, az egészséghez, a jó ellenálló képességhez, az önbizalomhoz. Hat a légzésre, a szív- és vérnyomás-szabályozásra, a vegetatív működésre, magatartásra, javíthatja a fájdalomtűrő-képességet. Képes mozgósítani és relaxálni is az egyént. Összehangolja az együtt zenélőket.

“**A zeneterápia** nem egyszerűen zenehallgatást vagy zenélést jelent. Sokkal több annál: agyi folyamatok módosulásáról van szó, a figyelem felkeltéséről valamely, zene által indukált téma iránt, valamint az ez által létrejövő reakciókkal kapcsolatos visszajelzéseket is magában foglalja.” (Kollár, J.) A tevékenységeket úgy alakítottuk ki, hogy hatékonyak legyenek a pszichomotoros fejlődés szintjére jellemző gyakorlati készségek kialakulásában és megszilárdításában, a testudat, az énkép, a kommunikáció és a kooperatív, pro-szociális viselkedéseinek kialakításában.

A lovasterápia iránt manapság egyre nagyobb az érdeklődés. A természetben zajló, illetve a természet közeli terápiák számos lehetőséget adnak a szenzoros ingerek megtapasztalására s ezáltal az élet bonyolult valóságának a megismerésére. A világ megismerése, megtapasztalása a ló és a lovardai környezet segítségével lehetőséget teremt az értékteremtésre az értékek közvetítése és az értékek formálása által.

A gyógypedagógiai lovaglás, lehetővé teszi a sérült személyek komplex fejlesztését egy olyan területen, ahol a ló nem eszköz, hanem egy aktív cselekvő segítő társként van jelen.

A gyógypedagógiai lovaglás feladatköréhez soroljuk a megelőzést, gyógyítást, a képességfejlesztést, a nevelést, valamint az életminőség javítását, a fogyatékosságokból eredő hátrányok csökkentését, kompenzációját.

A gyógypedagógiai lovaglás célja a következő területek fejlesztése:

1. Motoros és orientációs képességek fejlesztése
2. Kognitív funkciók: érzékelés, észlelés, emlékezet, figyelem, gondolkodás és beszéd fejlesztése
3. Érzelmi állapot, akarati cselekvések befolyásolása
4. Szocializálódás elősegítése

1. Motoros és orientációs képességek fejlesztése

Alkalmas a korábban elsajátított mozgássémák javítására, finomítására valamint az új helyzethez igazodó mozgások megtanítására. Mindez nagyfokú figyelmet és koncentrációt igényel.

Játékok: lehet csomókötést kérni; a ló sörényébe csipeszeket rakni; pohárból edénybe vizet önteni; pohár vizet egyensúlyozni a mozgó lovon; rúddal karikákat levenni oszlopról lószerszámokat szétszedni és összerakni; fűzni oszlopokra rakott vödrökbe kisebb eszközök behelyezni stb. Mozgó lovon formabeillesztőt összerakni; mágneses ceruza segítségével kis golyókat összegyűjteni, legóból a kért formát felépíteni; elemeket le- és felcsavarozni; felfűzni pálcára, zsinagra golyókat, gombokat, figurákat .

2.Érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, gondolkodás és kommunikáció fejlesztése

A lovagoltatás során a különböző érzékszervek folyamatosan változó hatások alatt állnak. Az állandó ritmusos mozgás hatást gyakorol taktilis, kinezetikus érzékelés alakulására, fejlődésére.

Kognitív képesség fejlesztésének eszközei és játécai: minden olyan eszköz, amely a gyógypedagógiai játékok eszköztárában előfordul, pl LOGICO, készségfejlesztő játékok; memória játékok; formaegyeztetők; ok-okozati összefüggést gyakoroltató játékok; különböző színű, tapintású labdák, babzsákok, karikák; képes könyvek; konstrukciós játékok; kártyajátékok; geometriai formakereső játékok, montessori játékok.

Kommunikációs képesség fejlesztésének eszközei és játécai: képes könyvek; önálló képek (pl.: lovakkal kapcsolatos tudnivalókról); ábrák; mondókák; énekek.

3.Érzelmi állapot, akarat- cselekvési képességek befolyásolása

A gyógypedagógiai lovaglásban résztvevőknek sok lehetőségük van a különféle érzelmeik kinyilvánítására. Ebben vannak magukkal hozott pozitív és negatív elemek. Célunk az utóbbiak lehetőség szerinti megváltoztatása és a pozitív érzelmek megerősítése. A sikeres megvalósításához kapcsolódó követelmény kialakítása. Lovaglás során a gyerekek számos dicséretet, pozitív megerősítést kapnak, fokozza önbizalmukat, segíti a pozitív önértékelést és énkép kialakulását. A lovaglás hatására a gyerekek magatartása és személyisége pozitívan változik.

4.Szocializáció elősegítése

A lovaglás elképzelhetetlen a másik fél figyelembevétele nélkül. Legyen szó akár a lóról, akár a többi társról, vagy a lovardai környezet egyéb szereplőiről. A foglalkozások során a gyerekek megtanulnak együttműködni egymással.

Szociális képesség fejlesztésének eszközei és játécai: a ló gondozása; lovas pályán akadályokon keresztül való vezetése a lónak; a ló etetése, megfigyelése, jellemzése, megsimogatása, érintése.

A terápiás lovaglás hatásai:

Négy csoportba sorolhatjuk a hatásokat:

Fizikai: - Egyensúly javítása - Megerősödő izmok - Figyelem növelése, gyorsabb reflexek, koordináció - Rendellenes mozgások csökkentése - Görcsös izmok feloldása - Szenzoros integráció	Pszichológiai: - Jó közérzet - Önbizalom javulása - Saját környezete és a külvilág iránti érdeklődés - Türelem tanulása
Szociális: - Barátság - Tisztelet és szeretet az állatok iránt	Nevelés, oktatás elősegítése: - „Gyógyító” olvasás - „Gyógyító” matematika - Vizuális és térbeli érzékelés - Megkülönböztetés

(Bartók Erika, 2008)

Az ilyen jellegű oktatás, mint a lovaglás és a zeneterápia hatékonyan hozzájárul és kiegészíti az iskolában tanultakat, és lehetőséget ad arra, hogy a gyerekek, élvezhessék az elért eredményeiket és büszkék legyenek magukra anélkül, hogy tudatosítanak, hogy ők közben tanultak.

„Minél több élethelyzetet megismernek, és megtanulnak a társadalmi normáknak megfelelően kezelni, annál nagyobb lehetőségük lesz egy teljesebb életre.” (Sipos Stella, 2012)

Mindemellett talán a legfontosabb az oldott együttműködés, a vidámság a felszabadultság, a hatékony munka öröme, a csapatmunka és az egymásra figyelés.

Irodalomjegyzék:

<http://fejlesztok.hu/segedletek/pedagogiai-segedletek/160-alovasterapiajotekonyhatasai.html>,

BartókErika,2008

Sipos Stella: Lovardai életképek „autizmus-szemüvegen” keresztül (MLTSZ szakmai konferencia 2012)http://www.lovasterapia.hu/data/cms15924/MLTSZ_Hirlevel_2012.pdf

http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Allatasszisztalt_foglalkozasV2/21_a_lovasterpia_rtkforml_s_rtkkzvelt_szerepe.html

Wipke C. Hartje, (2012): Lovasterápia, Mezőgazda Kiadó

1. <http://hangforras.hu/zeneterapia/>
2. <http://real.mtak.hu/82539/1/> A zene gyógyászati célú alkalmazása gyermekek kezelése során, Kollár János, LAM-T U D O M Á N Y | T O V Á B B K É P Z É S | Ö S S Z E F O G L A L Ó K Ö Z L E M É N Y, 197. oldal

Mol Kupa, a gyermekek egészségéért

Pokorny Emese Mónika, gyógypedagógus

2-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

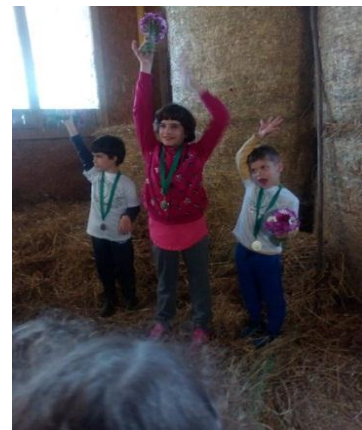
Örömmel és meglepetéssel láttuk, hogy a Pata Dallam programban részt vevő tanulóink és családjaik nem lankadó lendülettel készültek fél éven keresztül a vajdaszentiványi lovas iskolába. Itt gyógypedagógiai lovas oktatáson és ezzel párhuzamosan zeneterápiás módszereket alkalmazó csoportos tevékenységen vehettek részt a gyerekek.

Mindnyájuk viselkedésében észrevehető, szüleik által is visszajelzett, őket is minket is megörvendeztető változásokat figyelhetünk meg. Jobban odafigyelnek egymásra és a feladataikra, türelmesebben várják, hogy sorra/lóra kerüljenek. A ló hátán javul testtartásuk, mozgásuk összerendezettebb lett, egyensúlyukat egyre jobban tartják miközben különböző- finom- vagy nagymozgást fejlesztő- feladatokat végeznek. Pl. ostorról csipeszeket átcsippenteni a ló sörényébe, labdát hulla hopp karikába célozni, karokat magasba lendíteni vagy megfordulni a lovon úgy, hogy menetiránynak háttal üljenek.

Miközben két gyerek lovagolt a többi zenélt. Kivel mással, mint Halmen Emesével és különleges hangszereivel. Itt is mind ügyesebben és egyre kevesebb segítséggel szólaltatják meg a különböző hangszereket, vállalják az önálló zenélést, próbálják követni a ritmust. A következetesen felépített

lovas oktatás eredményének felmutatására is sor került. A [HIP TEP Egyesület](#) meghívására három kis lovassal részt vettünk Enyed mellett, Lőrincréven május 25.-én megrendezett „Mol Kupa a gyermekek egészségéért” versenyen: Peres Dávid, Ravasz Laura és Felei Krisztián.

GRATULÁLUNK NEKIK !!!





Dávid ügyesen vitt egy tányéron teniszlabdákat és célba dobta, Laura ostorról kis csipeszeket helyezett át egy körgyűrűre, majd a pálya végén átsippentette egy oszlopon lógó zsinórra, végül Krisztián pontosan célozva bójákra helyezett teniszlabdákat ütött le golfütővel. Mindezt lóháton és időre végezték.

A gyermekeket Gál Kinga és Molnár Mária gyógypedagógus kollegák készítették fel. Elkísérték és támogatták is versenyzőinket a lovas iskola munkatársai közül Donna és Varga Lóri. A verseny fő célkitűzései, hogy rámutasson a különböző fogyatékkal élő gyermekek tehetségeire, képességeire, mindezt lóháton, a terápiás lovaglás gyakorlatainak elvégzése által, önbizalmukat, önértékelésüket erősítse. Ehhez a hozzáértő szakemberek irányítása szükséges.

Mindez nem valósulhatott volna meg a MOL és a Közösségért Alapítvány támogatása nélkül, a lovas iskola lelkes munkatársai, de leginkább a szülők irántunk tanúsított bizalma és együttműködése nélkül. Külön köszönet illeti a mellettünk önkénteskedő kollegákat és egyetemistákat.

A vizuális művészetek - gyakorlati ismeretek tantárgy szerepe a személyiség formálásában

Vodă Erika, tanítónő

A tanulók *személyiségfejlesztését*, sokoldalú formálását a vizuális művészetek-gyakorlati ismeretek tantárgy tantervében megfogalmazott ismeretanyag megtanítása, valamint az ismereteket alkalmazó cselekvő tevékenységek szolgálják. A személyiségfejlesztés fő területei a szemléletformálás, az értelemfejlesztés, az érzelemformálás, az akarat és a jellem formálás. Az értelmi képességek közül főleg az érzékelés, észlelés, figyelem, megfigyelés fejlesztése határozza meg a továbbhaladás sikerét. Mivel a tantárgy közvetlen kapcsolatot teremt az anyagi világgal, a tanulók érzékszerveik által, s egyszerre több érzékszerv által ismerkedhetnek az anyaggal, különböző megjelenési formáival. Így leggyorsabban látási és tapintási érzékelésük fejlődik.

A megfigyelés tudatos irányításával fejleszthetők a megismerés alapfunkciói:

- az analízáló,
- a szintetizáló,
- a differenciáló,
- az absztraháló tevékenység.

Gyakorlatot, jártasságot szereznek a legfontosabb tulajdonságok, azo-nosságok és különbségek megállapításában, az anyagok szempont szerinti csoportosításában.(Lágý, kemény elemcsoport.)

Az *emlékezet* működéséhez idegkapcsolatok kiépítésére van szükség. Az ismeretek, gyakorlatok, cselekvések rögzítésében nagy szerepe van az anyaggal való közvetlen kapcsolatnak, a személyes élménynek, az asszociációs kapcsolatok tudatos felhasználásának. Ezért törekedni kell az emlékképek elemeinek gyarapítására, színes, változatos gyakorlási módszerekkel. A technikai emlékezetnek nemcsak ismereti, hanem műveleti tartalma is van. Az ismeretek elsajátításában a mozgásos elemek játszanak döntő szerepet. A megőrzés, a pontos felidézés és felhasználás a megértésnek, az elsajátító folyamatban való aktív részvételnek a függvénye. A tanulás, a bevésés a tananyagfeldolgozás része, míg a felidézés (az értelmes felidézés) a tudatos tevékenység feltétele. Célunk olyan emlékképek gyarapítása,

amelyeknek részei aktivizálhatóak, cselekvésben felhasználhatóak. (Nem a mechanikus tanulás, a „magolás”.)

A *képzelet* a már meglevő tapasztalatok felhasználásával új képek létrehozása, melyeknek célja végeredményben a valóság átalakítása. A képzelet, legyen az reprodukív vagy produktív, a vizuális művészetek-gyakorlati ismeretek tanításakor mindig jelen van. Minden konkrét munka támaszkodik korábbi emlékképekre. (Órákon feldolgozottakra, az adott óra előkészítő részében elhangzottakra, tapasztaltakra vagy iskolán kívüli forrásokból szerzettekre.) A személyiség alkotóképességének kibontakoztatása érdekében egyre több lehetőséget kell biztosítanunk a gyermekek produktivitására, önálló képzeletére épülő illetve annak aktivizálását célzó technikai feladatok megoldására. Maga a reprodukálás nem mechanikus megoldás, egyszerű utánzás, hanem szituációkban való tudatos felhasználás. Sokszor ez lesz a produktív képzeleti tevékenység elindítója. Ügyelnünk kell arra, hogy tanulóink képzeleti képei ne szakadjanak el teljesen a valóságtól!

A technika nem fantasztikum, nem a képzelet féktelen szárnyalása, hanem nagyon is valóságos, reális talajra épül.

A *gondolkodás* fejlesztése a konkrét tapasztalatokon keresztül vezet az absztrakt szint felé. A gondolkodás jelen van a személyiség cselekvésében, tevékenységének, magatartásának szabályozásában is, nemcsak a megismerés folyamatában. Ezért gondolkodási tevékenységre kell készíteni a tanulókat, amelyet főleg probléma felvetéses módszerrel lehet elérni. Fontos fejleszteni a tanulók azon képességeit, amelyek birtokában minél inkább arra törekednek, hogy önálló, egyéni, szokatlan megoldási módokat találjanak és tervezzenek.

A vizuális művészetek-gyakorlati ismeretek tantárgy oktatásában a *manualitás* központi helyet foglal el. Ez a tény, jelentős szerepet játszik a tanulók izom és ideg tevékenységének összehangolásában, a finom mozgások kialakulásában.

Minden osztályban az életkornak megfelelő szinten és minőségben kell történni a valóságnak a megfigyeltetése, értékelése, modellezése, alakítása. A megfigyeltetés, elemzés, alkalmazás, alkotás együtt vezet el az ember alkotta környezet megismeréséhez, amely nem nélkülözheti a természeti, társadalmi környezetre vonatkozó alapvető ismereteket sem. E tevékenységek sorozatával megismeri a gyermek a környezetének anyagait, az anyag átalakítás műveleteit, a műveletek elvégzéséhez alkalmazható legmegfelelőbb szerszámokat, munkaszervezési módokat.

Alapvető feladatunk: produkáló gyermek nevelése. Olyan módszertani stratégia szükséges, amellyel felfedező, meglátó, gondolkodó, alkotó személyiséget fejlesztünk. Teret és szerepet kap az alkotó fantázia. A kreatív képességeket a többféle megoldást kínáló és biztosító technikai feladatok fejlesztik legjobban, természetesen a tanulói aktivitás maximális kihasználásával. A vizuális művészetek-gyakorlati ismeretek tanterve ebből a szempontból meghaladja a korábbi hasonló tartalmú tanterveket, ahol csupán a reprodukáló gyermek nevelése volt a cél. Az értelmi képességek fejlesztését segíti, ha sikerül felébreszteni a tevékenység iránt az érdeklődést. Nem könnyebb feladat az érdeklődés fenntartása sem. A tevékenység mellett az érdeklődés fenntartója, táplálója a siker. Ezen tanórák keretében a gyermek fejlesztheti kez ügyességét, izmait, érzékeit, erősítheti önbizalmát és megtanul összpontosítani, az elméletet összeköti a gyakorlattal, és büszke lesz az elért eredményeire.

A tanulói személyiség alakítása magába foglalja az *érzelem-formálást* is.

Az érzelmek fejlesztésére igen alkalmas a 6-10. éves kor. Ez az időszak, amely legmélyebb nyomokat hagy tanulóinkban.

A vizuális művészetek-gyakorlati ismeretek tantárgynak egyik módszertani alapelve, hogy a technika tudománya tanulóink számára személyes élmények forrása legyen, melyet az önálló tanulói tevékenykedtetéssel érhetjük el. Ezért a gyakorlati érzelmek fejlesztése kiemelt fontosságú feladat. Ezeket az élményeket tanulóink a cselekvéseik közben élik át. Ezek az élmények kiindulópontjai lehetnek a későbbi tevékenységeknek vagy motívumként szolgálhatnak.

Alakítsunk ki belső vágyat, szükségletet a tevékenység iránt, de biztosítsuk is a gyakorlati végrehajtásban ezek pozitív kielégülését. A sikerélmény vezet el a tanulói alkotó öntevékenység fokozatos kialakulásához. A manuális foglalkozás nagyon szoros kapcsolatban van a tanulás és a gondolkodás nyújtotta intellektuális érzelmekkel, sikerekkel, kudarcokkal. A személyiség harmonikus fejlődésében az erkölcsi érzelmeket is alakítani kell a közösségben szerzett élmények gyarapításával. Ne mulasszuk el hasznosítani az esztétikai érzelmeket gazdagító lehetőségeket sem.

A vizuális művészetek-gyakorlati ismeretek órákon a tanulók sok és sokféle manuális tevékenységet végeznek. Az érzelmi nevelésben szerepet játszik az óra kellemes, nyugodt, oldott légköre, mely hangulatával hozzájárul az eredményes munkához. Egyik kiemelt nevelési feladatunk a munka megszerettetése, valamint a munka és a munkás megbecsülésére nevelése. Ez csak akkor lesz sikeres, ha tanulóink maguk is látják munkájuk értelmét, célját.

A tanuló indokolatlan magára hagyása, a munkatempó gyorsítása, a nevelő reagálásai (elmarasztalás, megszégyenítés, de a dicséret, buzdítás, segítség is) mind-mind befolyásolják azokat az érzelmi reakciókat, amelyek a tevékenység eredményes végrehajtását vagy eredménytelenségét okozza.

Az érzelmek nevelésének alapja a siker. Törekednünk kell arra, hogy az ismeretek elsajátítása és azok különböző szituációkban való, elméletileg megalapozott gyakorlati alkalmazása kellemes érzelmeket váltson ki tanulóinkban. A féltékenységből és az önbizalom hiányából adódó visszahúzódást, zárkózottságot testre szabott, a tanuló által is eredményesen megoldható feladatokkal csökkenthetjük.

A munkát, legyen az fizikai vagy szellemi, elsősorban eredményes munkán keresztül, az eredmények okozta sikerek és kellemes érzelmek által motiváltan lehet megszerettetni, majd ezt az egyik állandó személyiségjeggyé kell fejleszteni.

A személyiségformálás folyamatában a sokoldalú hatások összesítéseként jön létre a **jellem**. A tanulókat érik környezeti hatások, amelyeket a tapasztalatszerzés vágyával szemlélget. A nevelő feladata, hogy a hatások közül a személyiségformálás érdekében a fontosabbat kiválassza, és tudatosan vigye a gyerekek közelébe. Segítse a lényeg kiemelését és megértését, ezáltal a tanulók pozitív állásfoglalását. Megerősítésével pedig gyorsítja a személyiségképbe való beépülését.

Bármennyire is sokoldalú a környezet, a kisgyermekkorban az akarat- és jellemformálásnak leghatékonyabb eszköze: a tanulói munka-tevékenység.

Az akarat és jellem aktív személyiségjegy, melynek mindig tettekben, nem pedig szavakban, véleményben vagy szándékban kell megnyilvánulnia. Ha ez igaz, akkor az akarat- és jellemformálás leghatékonyabb eszköze is a tevékenység. Rajtuk keresztül az alapvető akarat- és jellemvonásokat fejleszthetjük: céltudat, önállóság, határozottság, kezdeményezőkézség, kitartás, akaraterő, felelősségtudat.

A munkában a tanuló nemcsak beleéli magát képzeletben egy szerepbe, hanem tevékenyen átéli a szerep adta szituációt. Véleménye, állás-foglalása, érzelmi reakciói nem elsősorban nevelői meggyőző munka következményei, hanem személyes tapasztalaton alapulnak.

Jelentős a jellemformálásban a felelőséggel végzett munkára, a közösségi magatartásra, az igazi humánusra vonatkozó, a másokért is felelősséget érző jellemvonások alakítása.

A vizuális művészetek-gyakorlati ismeretek tantárgy azzal, hogy feladatait tevékenykedtetésen keresztül oldja meg, döntően hozzájárul az önmagát tetteiben kifejező és érvényesítő személyiség alakításához.

Irodalomjegyzék:

- Beke Mari, Bubcsó Klári. (2000). Játék a papírral, Magyar Könyvklub, Budapest
- Bocz Irma.(1980). Módszertani alapfogalmak az ének, rajz, testnevelés, kézimunka tanítására az I-IV. osztályban, Editura Didactică și Pedagogică, București
- I.Cerghit, I.T. Radu, E. Popescu, I. Vlăsceanu.(1990). Didaktika, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Márton Zsigmond. (1997) Papírmesék fűnek, fának, Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda
- Szóda Ferenc.(1988). Technika tantárgypedagógia, Tankönyvkiadó Budapest

A pozitív fegyelmezés

Tóth Erika, gyógypedagógus

1-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

„Nem elég a jóra várni, a jót akarni kell.”; „élni, szeretni, hinni a világot: tenni valamit, mivel besugárzod.” (Váci Mihály)

Fegyelmezni eredetileg nem fenytést, ledorongolást, megzabolázást jelentett, hanem tanítást. A latin ***disciplina*** (***fegyelem***) szót a 11. században még „***tanítani***”, „***tanulni***”, „***útmutatást adni***” értelemben használták. Az angol nyelv disciple, azaz tanítvány szava szintén a tanulással kapcsolatos konnotációkra utal. A fegyelmezésnek, eredeti jelentését alapul véve, nem arról kellene szólni, hogy a másik kövesse a parancsainkat, hanem hogy szülőként, tanárként, **felőttként megtanítsuk, hogy a gyerek, a fiatal hogyan válhat együttműködő, empátikus, kitartó és a céljaiért küzdő, becsületes és megbízható felőtté.**

Napjainkban egyre több pedagógiai szakember a fegyelmezés kérdését a feltételezett szabadságkorlátozás és a gyermeki jogsérelmek miatt félve közelíti meg. Nagyon kevés eszköz áll a rendelkezésére, de ha feismeri, hogy nem a hatalommal élve lehet betörni, **legyőzni** a gyermeket, hanem megértéssel, példamutatással, empátiával **meggyőzni**, elérjük az önként együttműködést. A legyőzött, büntetett gyerek lázadóvá válik, önértékelése csorbul, negatív attitűdre neveli, míg a meggyőzött gyermek egy csomó értékes, társas és életvezetési készséget sajátíthat el, ha aktívan bevonják a pozitív fegyelmezés folyamataiba.

A gyerekek annyira szerethetőek: őszinték, szeretetehesek, csillogó szeműek, érzékenyek, talpraesettek, segítőkészek...akkor miért bújik beléjük a kisördög és nehéz velük szót érteni? Miért olyan agresszívek egymással? Miért csúfolódnak, árulkodnak, utálatoskodnak? Miért üvöltöznek? És miért nem hallgatnak a szép szóra? Ezekre a kérdésekre keresi a pedagógus a választ és a megoldást.

. A Pozitív Fegyelmezés egy olyan program, amely arra készült, hogy megtanítsa a gyermekeket, hogyan legyenek tisztelttudó, megbízható, leleményes tagjai közösségüknek. Alapját a *Pozitív fegyelmezés* könyv adja, amelynek szerzője Dr. Jane Nelsen. Fontos közösségi és életvezetési képességeket tanít, olyan módon, amely mélyen tiszteltteljes és bátorító a gyerekeknek és felnőtteknek egyaránt, ideértve szülőket, tanárokat, nevelési

tanácsadókat. Tartalmaz egy csomó olyan ötletet, amely a nem büntető fegyelmezés gyakorlatba ültetését segíti elő. Olyan alapokat ad a gyerekeknek, amelyek a boldog, eredményes élethez szükségesek, amelyre nyugodtan építkezhetnek: önfegyelem, felelősségtudat, együttműködés, problémamegoldó képesség. Sokunknak meggyőződése, hogy a szigor és a büntetés működik. Ez így van, valóban gátat vet a *rosszalkodásnak*. Ezek azonnali eredmények, de csalókák. "Honnan vettük azt a bolondos ötletet, hogy ha azt akarjuk, hogy gyermekeink jobban viselkedjenek, többet elérjenek, ahhoz az szükséges, hogy először rosszul érezzék magukat?" (Dr. Jane Nelsen)

A fegyelemre nevelés első feltétele az, hogy a tanulók számára világos, kézzelfogható, a tanulók személyiségét becsben tartó követelményeket fogalmazzunk meg. Ilyenek például a házirend pontosan meghatározott szabályai. A szabály megfogalmazása pozitív legyen, vagyis arra vonatkozzon hogy a gyermek mit csináljon, és ne arra, hogy mit ne. Példa: "amíg másvalaki beszél, addig hallgatunk" negatív formája "nem szólunk közbe amíg másvalaki beszél". Mivel a gyerek a konkrét példából tanul, jó, ha a személy első személyben mond véleményt a helytelen viselkedésről és fogalmazza meg érzelmeit: "Nem tetszik nekem, hogy ezt csinálod", "Haragszom érte", "Zavarsz vele". Így személyes jelleget kap a kijelölt korlát, amely támasz és tájékozódási pont is lehet a gyermek számára. Az első személyben tett kijelentéssel elejét vesszük annak, hogy a gyermek összetéve a cselekedetére irányuló kritikát a személyiségére irányuló bírálattal. A határok kijelüléséhez hozzátartozik a határozott hangmen és testtartás. A gyerekeknek értenie kell, hogy komolyan gondoljuk, amit mondunk.

A pozitív fegyelmezés eszközei a következők:

1. Büntetés és engedelkenység felszámolása!
2. Egyszerre legyünk emberségesek és határozottak !
3. Vonjuk be a gyermeket a határok felállításába!
4. Tegyük fel érdeklődő kérdéseket, hallgassuk meg! Ne prédikáljunk és ne követeljünk!
5. A gyerekekkel beszéljünk emberséges, kedves, de határozott stílusban!
6. Támogassuk abban, hogy jóvátegye hibáját!
7. Tanítsuk meg arra, hogy a hibák arra valók, hogy tanuljunk belőlük!
8. Bátorítsuk, ne dicsérjük!
9. Kerüljük a kritikát!

A pozitív fegyelmezés csak akkor válik be, ha a felnőtt tisztelettel fordul a gyerekek felé. Az egyik ajánlott módszer a szerzőtől az OSZTÁLYGYŰLÉS. Ezek a gyűlések a lehető legjobb alkalmat kínálják arra, hogy a felnőttek és a gyerekek elsajátítsák és begyakorolják az

együttműködés, a kölcsönös tisztelet és a megoldásra való koncentráció demokratikus módszereit. Amit meg kell tanítani és magyarázni a gyerekeknek: az elismerés, gratulálás, egymás segítése, megoldási javaslatok, programok tervezése.

Az osztálygyűlés menete

Ki kell jelölni egy helyet ahová lejegyzik, felírják a napirendi pontokat, a megvitatásra kerülő problémát. Semmiképp nem akkor szervezzük a gyűlést, amikor feldúlt a gyerek az események miatt, hanem amikor lecsillapodtak a kedélyek, józan ésszel tud gondolkodni egy nyugodt légkörben. Szükséges az osztály átrendezése, mert a tanulók körben kell üljenek. Be lehet gyakorolni, hogy a lehető legrövidebb idő alatt, nagy zajkeltés és zűrzavar nélkül is átrendezzék a teret. A következőképpen járunk el:

Elismeréssel indítunk. Körbeadunk egy tárgyat (babzsák, plüss állat, beszélő bot). Azok a diákok akik gratulálni szeretnének valakinek, akkor szólhatnak meg amikor a körbeadott tárgy a kezükben van. Felolvassuk az első napirendi pontot. A megvitatás és hozzászólás szintén a körbeadott tárggyal a kézben lehetséges. Az a diák kezdi a beszédet, aki napirendre tűzte a problémát. Megbeszéljük az elhangzottakat, majd ötleteket kínálnak a megoldáshoz. A tanár lejegyzik a javaslatokat, pontosan úgy, ahogy elhangzottak. A bántó megjegyzéseket átfogalmazzuk megoldásokká. A diák aki a problémát napirendre tűzte, kiválasztja a számára leghasznosabbnak tűnő javaslatot.

Az osztálygyűlésen a diákok egyezményes kézjeleket is használhatnak, amivel kifejezhetik egyetértésüket vagy ellenvetésüket. Abban az esetben ha a tanulók megoldás helyett büntetést javasolnak, akkor a szerepjátékhoz folyamodunk. A szerepjáték után kikérdezzük azt a gyereket, aki a büntetést kapta, hogy mit érzett, mit tanult az egészből. Arra kell ügyelni, hogy mindig csak az adott tettet, magatartást bírálják, soha sem magát a személyt. A diákok gyakran sokkal jobban megoldják a problémákat, mint a tanár – egyszerűen azért, mert többen vannak, és mert az együttgondolkodás során számtalan ötlet merül fel. A fegyelmezési problémák egyszerűen azért szűnnek meg, mert a gyermekek szárnyat kapnak, ha meghallgatják és komolyan veszik őket, ha értékelik ötleteiket, gondolataikat. A gyermekek együttműködőbbek, ha bevonják őket a döntéshozatalba. Ezzel a módszerrel fejleszthető a beszédkészségük, a kitartó és objektív gondolkodásra való képességük, valamint megtanulják felmérni a döntéseik logikus következményeit.

Egy másik módszer amit alkalmazhatunk a megoldásra való koncentrációra a tanítási órákon az ELVONULÁS / REGÉNY MÓDSZER . Persze nem azt jelenti, hogy valaki elhagyja az osztálytermet, hanem egy kis időre kiléphet az érzelmi viharok elcsitulása végett. Ez mindannyiunkat megtanít egy fontos életvezetési készségre, arra hogy időt kell adni egy

probléma megjelenésekor a lecsillapodásra. Zaklatott állapotban nem születnek jó megoldások, mert az agyunknak ilyenkor a primitívebb része lép működésbe és nehéz ilyenkor a megoldásra koncentrálni, hiszen ilyenkor a harcra vagy menekülésre tudunk gondolni. Persze előre le kell szögezni milyen szituációkban alkalmazható ez a módszer. Egy kicsit hasonlít az elvonulás a sarokba küldéshez, a gyerek azt hiheti, hogy büntetés, ezért a gyerekek adhatnak egy kreatívabb nevet is a dolognak (kuckó, Hawaii). Ha zaklatott a tanár, szüksége van egy pár perc megnyugvásra akkor ő is elmehet Hawaii-ra, kifüggesztve egy pálmát, vagy leülhet az elvonulós padra, vagy elővehet egy regényt és olvashat. A gyerekek jelzik mikor készen állnak az óra folytatására. Mikor a kedélyek lenyugodtak, akkor következhet a megoldás a pozitív fegyelmezásszel. Arra kell biztatni a gyerekeket, hogy tegyék jóvá az elkövetett hibát, szó sincs “megúszásról”. Felelősségre tanítjuk, miközben a méltósága és az iránta való tisztelet sem szenved csorbát.

Befejezésül egy pár pozitív töltetű jelmondatot, varázsszót ajánlok, az osztály hirdetőtáblájára:

- ☞ Egy mindenkiért, mindenki egyért!
- ☞ Szeretjük és támogatjuk egymást!
- ☞ Ha csinálunk valamit, örömmel tesszük!
- ☞ Ha csak egyetlen embernek segítünk vele, máris volt értelme!
- ☞ A hibák arra valók, hogy tanuljunk belőle!
- ☞ Mindenben meglátjuk a jót!
- ☞ Ügyesen megoldjuk a problémákat!
- ☞ Megoldást keresünk, nem a másikat hibáztatjuk!
- ☞ Hálaak vagyunk!
- ☞ A kis dolgoknak is örülünk!

Irodalomjegyzék:

Jane Nelsen (2013). Pozitív fegyelmezés. Reneszánsz Könyvkiadó Kft, Budapest.

Jan - Uwe Rogge (2011). Kell a gyermeknek a korlát. Park Könyvkiadó.

Kónya Zoltán (2014). Lélek az iskolában. Korunk - Komp –Press Kolozsvár.

Fehér Vargha Ibolya (2003). Új Pedagógiai Szemle. szeptember.

Hunyadi Zsuzsa (2002). Társas kapcsolatok az iskolai közösségben. In Bábosik István és Olechowski Richard (szerk.), Tanítás – tanulás – értékelés.

Tanulási stílus - a pedagógiai hatékonyság alappillére

Nagy Melinda, gyógypedagógus

1-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

*„Vallom tehát, hogy az egyén, akit nevelni akarunk, társadalmi lény...
Ha a társadalmi tényezőt hagyjuk figyelmen kívül, a gyermek nevelése pusztán absztrakció. Ha az egyéni tényezőt hagyjuk ki a nevelésből, akkor csak érzéketlen, élettelen tömeget kapunk. A nevelés tehát a gyermek tehetségének, érdeklődésének, szokásainak alapos megfigyelésével kezdődik. Ezeket a fentiekre való hivatkozással ellenőrizni kell. A szellemi erőket, szokásokat, érdeklődést folytonosan értelmezni kell; tudnunk kell, hogy mit jelentenek.”*
(Dewey)

Napjainkban a neveléslélektan egyik legfontosabb feladata, hogy elősegítse az iskolában a pedagógiai tevékenység hatékonyságát. Világszerte sokat áldoznak az iskolák folyamatos korszerűsítésére, a pedagógiai munka színvonalának emelésére. Szembetűnő azonban, hogy a legjobban felszerelt, legszínvonalasabbnak tartott iskolákban is sok diák igen keveset profitál, tesz magáévá abból, amit az iskola nyújtani igyekszik, ugyanakkor a nehéz körülmények között működő iskolákban is vannak tanulók, akik mindazt elsajátítják, amit csak az iskola fel tud kínálni.

Régóta ismert tény, hogy az emberek különbözőképpen gyűjtik össze, dolgozzák fel és szervezik az információt, eltérő módon tanulnak. Egyesek rendszerezik az információt, míg mások kimondottan szétszórtak, egyesek az elméleteket kedvelik, ismét mások pedig a gyakorlatból tanulnak jobban (Gill, 1994). Számos kutatás foglalkozik e különbségek kiderítésével és pontosításával.

Kolb és Fry modellje szerint a tanulási stílus inkább egy általános tendenciát fejez ki, mintsem egy merev stílust. Négy stílust különít el egymástól (diverger, asszimilátor, konverger, akkomodátor) és ezen stílusok alkalmazását akkor tekinti ideálisnak, ha a tanuló képes egyforma módon operálni a dimenziók mentén, viszont ez szinte lehetetlen (Holman, 1997). Entwistle három tanulási orientációra osztja a tanulási stílusokat (mélyreható,

reprodukáló, szervezett), Honey és Mumford négy típust írnak le (reflektáló, teoretikus, pragmatikus és aktív típus).

Ken és Rita Dunn nyújtják az egyik legátfogóbb modellt a tanulási stílusok meghatározására. Dunn-ék szerint mindannyian rendelkezünk egy domináns- és egy másodlagos erősséggel. Ha a fő perceptuális erősségünk nem illik össze az osztályban vagy a szemináriumon megjelenő tanítási módszerrel nehézségeink, támadhatnak a tanulással, hacsak nem tudjuk ezt kompenzálni a másodlagos erősségünkkel. (Friedrich W. Kron, 2000).

Ha ez tényleg így van, pontosabban egyesek jobban tanulnak bizonyos helyzetekben, míg mások más tanulási modalitásokat kedvelnek, akkor miért nem használnánk ezt ki az iskolai tanulás, a képzések során? Miért ne biztosítsunk a tanulóknak olyan helyzeteket, amelyekből, saját tanulási stílusuknak megfelelően, többet profitálnak, mint más kontextusban?

Az egyik fontos terület, amely szorosan összefügg a tanulási orientációval a tanulási motiváció. Ahhoz, hogy megfelelőképpen motiváltak legyenek a tanulók, a tanulási stílusuknak megfelelő motivációt kell alkalmazni a serkentésükre. A tanulási orientációra a motiváció mellett befolyásoló tényezőként hatnak más lelki folyamatok is, amelyeket nem lehet figyelmen kívül hagyni akkor, amikor a tanulási orientációról beszélünk. Ezek a következők: a személyiség típusai, az énkép, a szorongás mértéke.

A bekövetkező változások az életpálya-építés átértékelésre ösztönöz, kényszerít, hisz az élet minden területén a versengéssel szembesülhetünk. Ennek következtében az iskoláknak a tanulókat a munkaerő – piaci elvárásokra és az élethosszig tartó tanulásra is fel kellene készítenie. Ha az iskola minden tanulót a neki megfelelő képzési formában részesítheti, ezáltal hozzájárulna teljesítményük minél nagyobb mértékű javulásához, ami, végső soron, hosszú távon, az iskola befejezése után is nyereséghez vezet.

A jövő iskolája és a tanulás motivációja szorosan egybekapcsolódik. A pedagógusok és tanulók számára is kell a vonzó tanterv, program és tanulás, szükséges a biztonságos, befogadó és gondoskodó közösség, amelyben a tanító és a tanuló személy feltöltődhet a kíváncsi indítékrendszerrel. Szükséges a pozitív szociális klíma, az együttműködés és partnerség, amelyben érvényesül a támogatás és a szeretet. Mindezt keretbe foglalja az önértékelés és a teljesítményértékelés összhangja.

A jövő iskolájával kapcsolatos, motivációval összefüggő elgondolások sorában hangsúlyos a szociális készségeket is fejlesztő tanulásszervezés, az egyéni tanulási tempó és stílus lehetősége, amely rugalmasan hatékony iskolai munkaszervezést követel.

Az életben gyors változások mennek végbe, főleg technológiai, kommunikációs és gazdasági területen. Az iskola, az oktatás rendszere azonban nehezen mozdul, a struktúra merev, a feltételek nem vagy csak lassan javulnak, a tanárképzés és továbbképzés nem, vagy csak nehezen tudja követni a külvilág igényeit. Mindent meg kell tenni azért, hogy a pedagógusok új, változatos módszertani lehetőségeket ismerhessenek meg, és ezek honosításával, adaptációjával gazdagodjon az iskolai gyakorlat. Szükség van erre annak érdekében, hogy a tanulók örömforrásként éljék meg a tanulást, s ez által motiváltabbak legyenek fejlődésüket, tanulmányi eredményeiket illetően. (B. Nagy Éva, 2002)

Talán nincs olyan tanár, aki ne adott volna még a tanulás módszerére vonatkozóan tanácsokat diákjainak. Lehet, hogy jegyzetelni egyszerre több tanár is tanít, de lehet, hogy egyikük sem. Lehet, hogy minden évben beszédtema a tanulás egy-két osztályfőnöki órán, de ez épp azoknak a gyerekeknek kevés, akik valóságos tanulási problémákkal küszködnek. A tanácsok elhangzanak, de tapasztalat szerint minden marad a régiben. Ez azért van, mert a gyerekek csak azt tanulják meg, amit rendszeresen csinálnak. A tanulás tanítása stratégiai elemként, intenzív tréning és folyamatos fejlesztés formájában egyaránt jelen lehet.

Minden szokás, stílus és képesség kialakításának feltétele, hogy kellő súllyal és tartósan kapjon teret a mindennapos tanítás folyamatában. A tanulási szokások és a tanítási képesség esetében azonban még ez sem bizonyul elegendőnek. A beszélgetéseket ellenőrzött gyakorlásnak kell követnie, s aztán gyakoroltatni és gyakoroltatni.

Ha nem tanítjuk és nem tudatosítjuk a helyes tanulási szokásokat már az iskolába lépéstől kezdve, általában rossz szokások alakulnak ki helyettük, mert a gyerekek is a gyengébb ellenállás irányában haladnak, ha magukra vannak hagyva. A rossz szokásokat nehéz levetközni, majdnem annyi idő kell hozzá, mint amennyi idő alatt kialakultak és rögzültek. Itt kisebb osztályokban a megelőző szemléletmód a helyes, nagyobb osztályokban pedig az átszoktatás és a szokásformálás, amihez a helyes szokások tartós és inspirált művelése szükséges és végtelenül sok gyakorlás. (Oroszlány Péter, 2003)

Cél a tanulás tanításával az, hogy a gyerekeknek kialakuljon a saját tanulási stílusuk. Erre csak úgy találhatnak rá, ha konkrét javaslatokat, ötleteket kapnak, ha azokat kipróbálják,

az alkalmasokat magukévá teszik. Ennek útja ellenőrzött próbálkozások és a módszerek naponkénti művelése hosszú időn keresztül. (Oroszlány Péter, 2003)

Mindent meg kell tenni azért, hogy a pedagógusok új, változatos módszertani lehetőségeket ismerhessenek meg, és ezek honosításával, adaptációjával gazdagodjon az iskolai gyakorlat. Szükség van erre annak érdekében, hogy a tanulók örömforrásként éljék meg a tanulást, s ez által motiváltabbak legyenek fejlődésüket, tanulmányi eredményeiket illetően.

Irodalomjegyzék:

Dewey (1976). A nevelés jellege és folyamata. In: O.Vág (szerk.), A nevelés jellege és folyamata. Tankönyvkiadó, Budapest.

Holman, D. & Pavlica K. & Thorpe R. (1997). Rethinking Kolb's theory of experiential learning in management education: the construction of social constructionism and activity theory. In: Management Learning 28 (2).

Lappints Á. (2002). Tanuláspedagógia – A tanulás tanításának alapjai. Comenius Bt., Pécs.

Oroszlány P. (2003). A tanulás tanítása az iskolákban. In: Oroszlány P. (szerk.). Tanulásmódszertani évkönyv 2003-2004, Metódus-tan, Budapest.

Réthy E. (2003). Motiváció, tanulás, tanítás – Miért tanulunk jól és rosszul. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Az iskola szerepe a szociális kompetenciák fejlesztésében

Andrási Melinda, gyógypedagógus

1-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

Az iskola szerepe nyilvánvaló a szociális kompetenciák fejlesztésében. Segíti a szociális készségek készletének a gyarapodását és azt, hogy a gyerekek megismerjék erősségeiket és gyengeségeiket, képesek legyenek erősségeikre építve a gyengeségeiket javítani. Továbbá segíti őket abban, hogy megtanulják, hogyan kell barátokat szerezni, kapcsolatokat fenntartani. Az egyes szociáliskészség-fejlesztő programok bevezetése előtt sokféle szempontot kell mérlegelni, hogy azok minél személyre szabottabbak legyenek. A gyerekek szociális kompetenciájának fejlettségét is meg kell állapítani egy program megkezdése előtt. Fejlettségmérő tesztlapok alkalmazásával, helyzetfelméréssel ajánlatos kezdeni. Az együttműködő pedagógusoknak érdemes összegezniük a gyerekek viselkedésével kapcsolatos megfigyeléseiket, a tanulók viselkedési szokásainak szülői megítélését, a gyerekek önjellemzéseit, majd elemezni a tapasztalatokat.

Az 1970-es években a szociális viselkedés problematikáját vizsgáló szakemberek figyelme egyre inkább a prevencióra, a megelőzésre irányult. Felismerték, hogy a szociális készségfejlesztéssel már kisiskolás korban, intézményesen kellene foglalkozni, mivel a gyerekek ekkor kerülnek abba a közegbe, amelyben nagyon sok szociális hatás éri őket, ahol naponta gyakorolniuk kell szociális készségeiket. Az ekkor meginduló, iskolai környezetben folyó kísérletek közé tartozik *Staub* (1971) vizsgálata, amely azt feltételezte, hogy a segítő magatartást nagyban befolyásolja a gyerek empátiás készsége. A modell utáni tanulást a szerepjáték-technikával ötvözte, mivel hipotézise szerint a szerepjáték, s ezen belül a szerepcsere empátianövelő hatású. Kísérletében a gyerekek egyik csoportja szerepjátékokkal foglalkozott, ahol mindenki kipróbálta a segítő és a rászorult szerepét egyaránt. A másik gyerekcsoport olyan történeteket hallgatott, amelyben a segítő magatartásra feltétlenül szükség volt, majd ezt követően megbeszélésre került sor a segítség különböző módzatairól. A hatásvizsgálat során a szerepjáték bizonyult hatékonyabbnak, de a megbeszélés módszere is sikeres volt.

Hasonló eredményeket hozott *Allen* (1976) kísérlete is, amelyben a tanárok által kiválasztott visszahúzódo, elszigetelődött gyerekek vettek részt. Több hónapon keresztül

tanították őket különböző szociális problémamegoldó-technikákra modelláló filmek és az ezeket követő megbeszélések segítségével. A tréning eredményeképpen a gyerekek szociális magatartása nagymértékben javult. Kezdeményezőbbé váltak, sokkal több interakcióban vettek részt, mint annak előtte.

KUTATÁS

A kutatás célja, általános ismertetése

A jelen kutatás elsődleges célja annak feltérképezése, hogy az V. osztályos tanulók közt osztályon belül milyen kapcsolatrendszerek vannak, stressz- és problémahelyzetekben milyen módon reagálnak, illetve szociális helyzetekben milyen szükséges érzelmi intelligenciával rendelkeznek, valamint az, hogy a szükségletekre felelve, valamilyen segítségnyújtás, beavatkozás kidolgozása történjen.

A kutatás hipotézisei

1. Az V. osztályos tanulóknál a szociális képességfejlesztő program hatására a szociometriai eredmények jelentősen javulnak
2. A beavatkozás hatására az V. osztályos tanulóknál az agresszivitás szint szignifikánsan csökken
3. A beavatkozás hatására az V. osztályos tanulók érzelmi intelligencia szintje jelentős pozitív változást mutat
4. Az V. osztályos tanulóknál a beavatkozás hatására a szociális viselkedésben jelentős pozitív javulás következik be

A KUTATÁSBÓL LEVONHATÓ KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK

Az első hipotézis szerint az V. osztályos tanulóknál a szociális képességet fejlesztő program hatására a szociometriai eredmények jelentősen javulnak. A tesztelések során ez a feltételezésünk be is igazolódott, hiszen mindkét csoport esetében találoztunk az eredmények feldolgozása után olyan esetekkel, amikor egy gyerek domináns, elsőbbséget élvez a csoportban, vagy éppen szimpátiát élvez a társai részéről, de találoztunk olyan esetekkel is, amikor ellenszenvvel viszonyulnak egymáshoz, úgymond kirekesztenek valakit a csoportból.

A munkacsoport esetében azt figyelhettük meg, hogy ez a pár hónapos beavatkozás során, hetente való találkozások alkalmával a csoport kezdett jobban összeverődni, fokozatosan átalakultak a kapcsolatok. Voltak, melyek jobban elmélyültek, voltak, melyek átformálódtak, de maradtak olyan kapcsolatok is, melyeknél nem történt változás.

A második hipotézisünk szerint az V. osztályos tanulók agresszivitásszintje jelentősen csökken a beavatkozás hatására. A teszteléseket követő adatok feldolgozása, összehasonlítása során valóban azt tapasztaltuk, hogy már a pretesztek esetében megmutatkozik a különbség a két csoport között. A tesztelések során a megfigyelések alapján is le lehetett vonni azt a következtetést, hogy a munkacsoport, vagyis az V.B. osztály tanulói kevésbé viselkedtek a szabályoknak megfelelően, zajosabbak voltak. Összehasonlítva az agresszivitást mérő teszt eredményeit a két csoportnál, már a preteszt eredményeknél a munkacsoport jóval magasabb agresszivitásszintet mutatott, mint a kontrollcsoport. A döntés, mint munkacsoport azért esett rájuk, mivel a preteszteken elért eredmények alapján, nekik nagyobb szükségük volt a fejlesztésre. A beavatkozás után a munkacsoportnál pozitív változás történt, vagyis egyéni szinten is és csoportátlagként is szignifikánsan csökkent a tanulók agresszivitásszintje. A kontrollcsoport agresszivitásszintjéhez viszonyítva, még mindig magasabb, de a saját maguk preteszt eredményeikhez képest pozitív változást értek el a beavatkozások után végzett poszttesztek alapján.

A harmadik hipotézis szerint a beavatkozás után az V. osztályos tanulók érzelmi intelligenciája jelentős pozitív változást mutat. A tesztelések során a hipotézis bizonyítani látszott, mi szerint a munkacsoport érzelmi intelligencia szintje az átlag alatt volt, míg a kontrollcsoporté átlagos. A beavatkozás során történő fejlesztő gyakorlatokkal szignifikánsan változtak pozitív irányba a munkacsoport eredményei a posztteszt eredmények alapján, de még így is átlag alattiak.

A negyedik hipotézisünk alapján, mely szerint az V.osztályos tanulóknál a beavatkozás hatására a szociális viselkedésben jelentős pozitív javulás következik be, ez a feltevésünk is beigazolódn látszik, hiszen a beavatkozást követő poszttesztelés után a munkacsoport szociális viselkedése szignifikánsan javult a preteszt eredményekhez képest.

Végző következtetésként elmondhatjuk, hogy, a munkacsoport esetében mind az agresszivitást, mint pedig az érzelmi intelligenciát vegyük alapul, jelentős pozitív irányban történő változások mentek végbe, melyek a beavatkozási programunknak az eredményei.

Irodalomjegyzék:

Allen, VL. (1976). Children as teachers. Theory and research on tutoring. New YorkAcademic

Staub, E. (1971). A child in distress. The influence of nurturance and modeling on children's attempts to help. Developmental Psychology, 5(1), 124-132.

Nagy József, Zsolnai Anikó (2001). Szociális kompetencia és nevelés, Osiris kiadó, Bp.

Sütőné Kocka Ágota (2004). A szociális készségek fejlesztése kamaszkorban. In Új Pedagógiai szemle, 4 sz.

A játék szerepe a tanulás-tanítás folyamatában

Mátyás Edit, gyógypedagógus

1-es Számú Inkluzív Oktatási Központ, Marosvásárhely

“Ha valakit olyannak látsz, amilyen éppen most, ezzel visszatartod őt fejlődésében.

De ha olyannak látod, amilyenné lehetne, ezzel előre segíted őt életútján.”

Goethe

A játék a szó legszorosabb értelmében véve a tanulás alapvető formája. Miközben a gyerekek megfigyelnek, felfedeznek és kutatnak képessé válnak az adott helyzet külső és belső jellemzőire való ráhangolódásra. Mivel ez a felfedező és egyben strukturáló jellegű tanulás viszonylag laza helyzetben, közepes erősségű motiváció mellett folyik, örömteli és szórakoztató, így az újonnan megszerzett ismeret könnyen generalizálódik.

A játék belsőleg motivált viselkedés, az egyén és környezete közt keletkező és folyamatosan működő információcsere.

A játék nem bizonyos külső célok vagy jutalmak eléréséért, hanem önmagáért folyik. Folyamata magában is izgató, ösztönző és örömet okozó. Célok és eredményességi, hasznossági kritériumok a játékcselekvéseken belül keletkeznek.

A játék előfeltétele a szabadság és az önkéntesség. Senkit nem lehet játékra erőltetni vagy kényszeríteni. A játék cselekvő szembesülés a világgal, illetve annak egy-egy szeletével. Látható viselkedés egy konkrét tárgyhöz vagy személyhez kapcsolódóan, szemben a tisztán kognitív megismerő tevékenységgel.

Normális körülmények között a játékra az izgatottság és az öröm érzése jellemző. Kísérője a jó hangulat, a könnyedség, a tréfa és a nevetés. A játék gyakran annyira leköti a figyelmet, s a játszókat annyira magával ragadja, hogy elfeledkeznek önmagukról és az egyébként zavaró gátlásokról, félelmekről.

A játékot kettősség, ambivalencia jellemzi. Alig különbözik a mindennapi élettől, mégis egészen más. A játszó önmaga is mássá válik benne, ugyanakkor régi problémái, konfliktusai megmaradnak. Amikor játszik, szabadnak érzi magát, olyasmire is képes, amire egyébként nem, mégis minduntalan korlátokkal, határokkal kell találkoznia. A játékos mély, szubjektív érzelmeket nyilváníthat ki, ám ezeket egyeztetnie kell a többiek viselkedésével. Az egyén önállóan cselekedhet – mégsem kerülheti ki a másikat és a szabályokat. Nem kell

tartania kellemetlen következményektől vagy büntetéstől, mégis alá kell vetnie magát bizonyos céloknak és feladatoknak ahhoz, hogy a közös játék örömteli és szórakoztató legyen.

Miközben a gyermek játszik, konfliktusait és társadalmi környezetével szembeni összeütközéseit kiadja magából, és mérséklődik a szorongása.

Szerepe van a játéknak az átnevelésben, és különösen jó eszköz az agresszív indulatok levezetésére, amikor a gyermek a játékszereken töltheti ki haragját. Az aktív játék átalakítja a gyermeket: a nyugtalanok, izgatottak, perlekedők megnyugszanak; csendesebbek, udvariasabbak lesznek nemcsak a nevelőkkel, hanem társaikkal szemben is. Testileg, de szellemileg is felfrissülnek, alig lehet a korábbi énjükre ráismerni, a játék szinte terápiás kezelésként alkalmazható egyes magatartásbeli hibák megszüntetésénél. Ezt sokféle tapasztalat igazolja.

Az értelmileg akadályozott gyerekek a náluknál kisebbekkel játszanak szívesebben, attól függően, hogy mekkora az elmaradottságuk életkorukhoz képest. Az egyszerű, könnyen érthető játékokat kedvelik, nem tudják a bonyolultabb szabályjátékokat elsajátítani. Érzelmi reakcióik kissé késnek.

A gyermeki játék számtalan előnye közül csak néhány fontosabbra szeretnék kitérni. Ezek szerint a játék pihenést, felüdülést, szórakozást biztosít, feloldja a fáradtságot, felfrissíti a szellemet, pihenteti a testet. Kitűnő időtöltésül szolgál, mert hasznos tevékenység. Kikapcsolódást jelent, erőgyűjtésre szolgál. A játékban feloldódnak a gátlások, a gyermek kitarulkozik, tehát kitűnő alkalmat jelent személyiségének alaposabb, az eddig még nem ismert, rejtettebb személyiségvonások felfedezésére, megismerésére. Ugyanakkor a felszabadult, oldott, derűs, vidám légkör kitűnő lehetőséget biztosít a kapcsolatteremtésre, a pillanatnyi röpködés, öröm kitűnő lehetőséget teremt ahhoz, hogy ebbe beágyazzuk a jellemnevelés lehetőségét. Főleg becsületességre, őszinteségre, nyíltságra nevel, de megtanít a győzni akarásra és a veszíteni tudásra egyaránt.

A játékot nem lehet szembeállítani sem a munkával, sem a tanulással, mert a gyermek életkori sajátosságaihoz hozzátartozik a játék és a játékosság. A játékot nem szabad a tanulás és a munka helyett csinálni és főleg nem a tanulás és a munka rovására játszodoznunk.

Alkalmazhatjuk viszont, mint módszert, az anyanyelvtől az ének-zenén, rajzon, testnevelésen, idegen nyelveken keresztül egészen a matematikáig – minden tantárgy keretében.

Játékos tevékenység nélkül nem lehet tanulókat testi-lelki egyensúlyban tartani. A játékról nem beszélni kell, hanem játszani a gyermekkel, vagy játszani a gyermeket.

Az oktatási feladatokból bokros teendők várnak megvalósításra, amelyek lekötik az időt és az erőt, mégis azon kell fáradoznunk, hogy az iskolát minél játékosabbá tegyük. Nem áltathatjuk magunkat azzal, hogy csak a játékkal érvük el pedagógiai sikereinket. Nem helyettesíthetjük vele a nevelő-oktató munkát, de a játékkal sokkal eredményesebbé tehetjük tevékenységünket.

A játék, mint oldott, vidám, örömet szerző tevékenység, jól kihasználható a tanulás-tanítás folyamatában. Különösen a gyengébb képességű tanulóknál a tanulásnak, mint komoly munkának a kényszerét csak játékokkal lehet feloldani. A gyermek olyan örömet érez, amely semmi mással nem pótolható.

A didaktikus vagy oktatójátékoknak egyik legfőbb célja, hogy a tanítás-tanulás folyamatában elsajátított ismeretanyagot játékos módon felidézzük, gyakoroljuk és rögzítjük, mélyítjük el, erősítjük meg.

A játék izgalmat, feszültséget teremt a tanulóban. Összeszedi energiáit, fokozza teljesítményét, és így eredményesebbé tehetjük a bevést és a megszilárdítást, a tananyag jobb elsajátítását. A játék és a játékoság emeli tehát a teljesítményt a tanulásban. A bevéstnél a kutatók azt tapasztalták, hogy a felnőtt útmutatásával a szerepjátékban kétszer annyi szót képesek bevéstni, mint anélkül.

A didaktikus játék élénkséget visz a monoton gyakorlásba. A megszerzett ismeretek önálló alkalmazására, a gyors és logikus felidézésre serkent.

A didaktikus játék fejleszti a tanulók pszichikus tulajdonságait. A jártasságok, készségek, képességek fejlesztésével jó szolgálatot tesz az önfejlesztő személyiség tudásának gyarapítására. Neveli az akaratot a feladatok megoldására tett erőfeszítésekkel. Az eredményes megoldások pedig pozitív intellektuális érzelmeket szülnék. Mindezzel gazdagodik a gyermekek jelleme, fejlődik személyisége. A játék a gyermek egyik legfontosabb örömforrása, amely hozzájárul érzelmi egyensúlyának kialakításához.

A tanulás komoly munka, amelyet időnként oldani kell, mert a gyermek tudatos figyelmét csak meghatározott ideig képes irányítani. Ha nem oldjuk fel játékkal, játékos módszerekkel, szétszórttá, figyelmetlenné, később fáradttá válik. Végül pedig jön a kimerültség. A figyelmetlenség fegyelmezetlenséget szül, a nevelő kénytelen figyelmeztetni, romlik az óra légköre, a tanítás-tanulás folyamata szétszakadozik.

A didaktikai játékok elűzik a tanulás okozta fáradtságot, bágyadtságot, felfrissítik a hangulatot, kellemes szórakozást nyújtanak. A didaktikus játékaikra legfőképpen azért van szükség, mert jó lehetőséget biztosítanak az ismeretek gyakorlására, felidezésére és megerősítésére.

A szokatlan módon és helyzetben való felidézés és alkalmazás rugalmasabbá, hajlékonyabbá teszi tanítványaink gondolkodását.

Különösen kedveltek azok a játékok, amelyek a beszédkésztséget is fejlesztik, és mellette mozgási lehetőséget nyújtanak

A játék és az oktatójátékok fontosságát húzza alá a kapcsolatteremtő szerepe is. A gyermekek a játékban felszabadultabbak.

“A legegyszerűbb játékban is kapcsolatteremtő, kapcsolattartó kommunikációra kerül sor. Feszültségtűrést tanul, társadalmi szerepeket gyakorol a gyermek, akaratlanul is íratlan szabályoknak veti alá magát.”. (Dr. Hegedüs Ferencné: A tanító XXI. évf. 1984. 1. sz.)

Irodalomjegyzék:

Benedek L. (1992). Játék és pszichoterápia. Budapest: Animula Egyesület.

Gergely J. (2005). A gyógypedagógia pedagógiai-pszichológiai kérdéseiről. Gyula, APC-Stúdió Bt.

Gordosné Szabó A. (2004). Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

A marosvásárhelyi hidegvölgyi gyerekek és a speciális oktatás

Porkoláb Teréz, szociális munkás

”Noul început” Egyesület, Marosvásárhely

”Mi erősek pedig tartozunk azzal, hogy az erőtlének gyengeségeit hordozzuk, ne a magunk kedvére éljünk.” (Biblia, Római levél 15, 1)

A Hidegvölgy Marosvásárhely egyik roma közössége. Ebben a negyedben lakó roma gyerekeknek több tekintetben is hátrányos a helyzetük, ami egyrészt a családi életben fellelhető rossz állapotoknak, másrészt a roma kultúra negatív elemeinek köszönhető. Éppen ezért a hidegvölgyi gyerekeknek a beiskolázása és az iskolai rendszeren belüli oktatása nem kevés kihívást jelent. Úgy gondolom, hogy hatékonyan csak úgy tudunk segíteni nekik, ha igyekszünk megismerni és valamennyire megérteni a hátterüket meg a kultúrájukat.

2015 májusában kezdtem el szociális munkásként dolgozni a hidegvölgyi roma közösségben, az „Új Kezdet” Társulat alkalmazottjaként. A szociális munkás tevékenységem legnagyobb része a hidegvölgyi gyerekek iskoláztatásával kapcsolatos gondok megoldására irányul.

Számomra kihívást, de ugyanakkor örömet jelent, hogy segíthetek ezeknek a gyerekeknek. Az elmúlt 3,5 év során valamennyire megismerkedtem a kultúrájukkal. Sajnos a roma kultúrának több olyan negatív eleme van, ami gátolja a gyerekek egészséges és hatékony fejlődését.

Ennek a kultúrának egyik nagy gondja, hogy számukra nem jelent valódi értéket az iskolai oktatás. A hidegvölgyi szülők nagy része írástudatlan, és nagyon szegényes szókinccsel rendelkezik, amit sajnos a gyerekeikre is átörököltettek.

Az itt élő roma családok legnagyobb része nagyon nehéz körülmények között él (a létminimum határán), ez a helyzet iskolázatlanságra, munkanélküliségre, nemzetiségükkel kapcsolatos előítéletekre, rendezetlen, következtelen, fegyelmezetlen életmódra vezethető vissza.

A hidegvölgyi gyerekek széteső családokban nőnek fel, ahol mindennaposak a feszültségek, veszekedések, hangoskodások. Ezért a roma gyerekekre gyakran jellemző a nyugtalanság, türelmetlenség, illetlen beszéd és agresszív viselkedés.

A legtöbb roma gyerek, a hidegvölgyi közösségből, értelmi, érzelmi és szociális hátrányokkal indul, de emellett sok esetben botrányos a viselkedésük is, ami megnehezíti az iskolai rendszerbe való beilleszkedésüket.

A hidegvölgyi gyerekek közül nagyon sokan sajátjuknak érzik a marosvásárhelyi 1-es számú Kisegítő Iskolát, mivel az intézményen belül speciális oktatásban részesülnek, ami megfelel sok roma gyerek sajátos szükségleteinek. Az itt dolgozó pedagógusok és szakemberek, sajátos és személyre szabott oktatási módszereket alkalmaznak. Ez elősegíti a roma gyerekek értelmi fejlődése mellett az érzelmi fejlődésüket is. Ebben az iskolában a gyerekeknek sikerélményük van, és ki tudnak bontakozni. A speciális oktatás módszerei hajlékonyak, személyre szabottak és nemcsak teljesítményorientáltak, hanem a személyiségfejlődésre is összpontosulnak. Ebben az oktatási programban a roma gyerekek nagy része sikeresen elvégzi a 8 osztályt, sőt sokan közülük tovább tanulnak a szakiskolában vagy a szakközépiskolában.

Ezzel ellentétben normális oktatási intézményekben a hidegvölgyi gyerekek nagy része csak az 5-6 osztályig jut el, mivel nem képesek megfelelni az iskolák magas elvárásainak. A normális iskolák oktatási módszerei túl merevek és teljesítményorientáltak a számukra.

A jelenlegi helyzetben úgy gondolom, hogy a Kisegítő Iskola nyújtja a leghatékonyabb oktatási módszert ezeknek a gyerekeknek a társadalomba való beilleszkedésükhöz. Azt tapasztalom, hogy a roma gyerekek szívesebben és nagyobb rendszerességgel járnak a Kisegítő Iskolába. Ebből kifolyólag igyekszem segíteni, hogy azok a gyerekek akik már nem tudnak megmaradni a normál oktatásban, beiratkozhatnak a Kisegítő Iskolába.

Hosszútávon a normális oktatási intézményeknek is kellene olyan oktatási módszereket alkalmazniuk, erre szakképzett pedagógusokkal és szakemberekkel, amelyek elősegítik a hátrányos helyzetű roma gyerekek beilleszkedését a tanügyi rendszerbe. Így kisebb, és elviselhetőbb teher nehezedne a roma gyerekekre. Az oktatási rendszer egyik célkitűzése minden gyermek felzárkóztatása kellene legyen. Elismerésre méltónak tartom a Kisegítő Iskola tevékenységét, mert aktívan vesz részt a roma gyerekek oktatásában, és ezáltal segít nekik bennebb jönni a társadalom pereméről.

MEGJEGYZÉS:

A dolgozatok tartalmáért való felelősség, annak szerzőjét, vagy szerzőit illeti.

ISBN