

KATEDRA

XXXII. ÉVFOLYAM, 5-6. SZÁM

SZLOVÁKIAI MAGYAR PEDAGÓGUSOK ÉS SZÜLŐK LAPJA

2025. JANUÁR-FEBRUÁR

KIEMELT TÉMA: A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ GYERMEKEK OKTATÁSA

- BÍRÓ ÉVA: MAGAS SZINTŰ SPECIÁLIS NEVELÉS ÉS OKTATÁS EGY HELYEN – ÓVODA, ALAPISKOLA ÉS KÉSZSÉGFEJLESZTŐ ISKOLA DUNASZERDAHELYEN
- GYARMATHY ÉVA: NEURODIVERZITÁS, ADATALAPÚ DÖNTÉSHOZATAL ÉS TEHETSÉGFEJLESZTÉS
- SOMOGYI ÉVA: „VILÁGOT LÁTOK.” KOMPLEX TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAM ÓVODÁSOKNAK
- MELLÁR MEZEI ANITA: MINDFULNESS ÉS KÜLÖNLEGES GYEREKEK – A TUDATOS JELENLÉT EREJÉVEL A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ GYERMEKEK TÁMOGATÁSÁÉRT
- KANYICSKA BELÁN DÓRA: ÚJ UTAKON AZ INKLUZÍV EDUKÁCIÓ FELÉ – LEHET-E TÉNYLEGES INKLUZÍV EDUKÁCIÓS GYAKORLAT A NEMZETISÉGI ISKOLÁKBAN?
- PÓČOVÁ RENÁTA: SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNY – GYAKORLATKÖZPONTÚ BESZÁMOLÓ
- JENEINÉ ELEK ERZSÉBET: AUTISTA TANULÓK AZ INTEGRÁLT OKTATÁSBAN
- WEIBERT ADÉL: LÁTÁSSÉRÜLT GYERMEKEK BESZÉDFEJLŐDÉSÉNEK SAJÁTOS SÁGAI ÉS A SEGÍTÉS LEHETŐSÉGEI
- KISS BEÁTA: ZENE, ZENEPEDAGÓGIA ÉS INKLÚZIÓ

Pintes Gábor

Álmodtam egy világot magamnak...

Mindazok számára, akik most a jól ismert Edda Művek slágerének folytatását várnák, valószínűleg csalódást fogok okozni. Írom ezt annak ellenére, hogy Pataky Attila és Barta Alfonz dalszövege belső vívódásról, vágyakról, kihívásokról és állandó küzdelemről szól (majdnem, mint az edukációs valóságunk). Ami viszont bármikor reményt ad nekünk (ahogy a dal metaforái sugallják), az az, hogy a változások jobbra fordíthatják életünket.

Most azonban kissé eltávolodván az örök sláger „hajszolt kutyáitól” és a „régizozikától”, figyelmemet egy olyan edukációs valóságra próbálom terelni, melyben szinte minden lehetséges. Lehetséges az, hogy nem számít, ki honnan származik, kinek milyen végzettségűek a szülei, ki milyen iskolába jár, illetve járhat, kinek milyen tanító/tanár/nevelő jut, kinek mennyi intellektuális és anyagi befektetni való forrása van arra a folyamatra, melynek bizonyos állomásain bátran lehetne elkönyvelni azt, hogy IGEN, SIKERÜLT. Sikert megadni mindazt, amire mindenkinek egyenlő joga van. Sikert felkészíteni a leendő generáció minden egyes tagját a NAGYBETŰS ÉLET kihívásaira. Sikert MINDENKINEK olyan útravalót biztosítani, melyre/mellyel bátran tud majd tovább építkezni.

Egy ilyen edukációs valósághoz nagyon nyitott eszmére és eszmeiségre van szükségünk. Kinyílni minden kihívásnak, lehetőségnek, de akadálnak és nehézségnek is. Valljuk be bátran, mindennapi gyakorlatunk inkább az, hogy könnyítünk és egyszerűsítünk mindazon, amin könnyíteni és egyszerűsíteni lehet. Ezt nem rovom fel senkinek sem, mivel laikus és szakmai szemmel is ezt nevezzük a hatékonyság növelésének. Minél kisebb ráfordított energiával és idővel elérni a lehető legjobb eredményt. Ehhez azonban kompromisszumokat kell kötnünk, melyekben itt-ott megjelennek a be- és „feláldozható szükségszerűségek”, a „kisebb rossz-ok”, a „járulékos veszteségek”. Egy technokrata szemléletmódban és élethelyzetben ezzel sem lenne semmi probléma. A mi esetünkben a gond viszont az, hogy nehezen elfogadható egy technokrata szemléletmód akkor, ha emberekről, pontosabban gyermekekről, az ő jövőjükéről, életükről van szó. Mi és ki jogosít(hat) fel bárkit is arra, hogy ilyen kompromisszumokról döntsön – valljuk be ismét: mások kárára?

Oktatási rendszerünk sok sebből vérzik. Ezen sebek többsége még a „nyolcvankilenc” előtti négy évtized dicstelen hagyatéka. Sajnálatos tény, hogy az azóta eltelt 35 év alatt sem sikerül igazi szemléletváltást, ill. szemléletváltozást elérnünk. A „sok sebből” számomra az egyik legfájóbb az átlagosság és az átlagosítás oktatási optikájának dominanciája és (pedagógusi) generációról generációra való átörökítése.

Feltételezem, hogy sokakban most a fenti sorokat olvasva itt ellentmondás sejlik fel. Biztosítsunk mindenkinek minden lehetőséget, feltétlenül szükségeset, az életben való boldoguláshoz elengedhetlent. Másrészt kerüljük a nagy átlagot és átlagosat, a sok ezer és millió gyermekben vegyük észre a sok ezer és millió egyediséget, eredetiséget. IGEN. Ez (lenne) a cél. Szándékosan nem használtam az „egyenlő lehetőségek” és „egyenlő/azonos feltételek” fogalmát. Élek ugyanis a gyanúperrel, hogy éppen ezek a „szókapcsolatok” vezettek és vezetnek minket azokhoz a tévedésekhez és hosszú távon is elhibázott stratégiához, melyek miatt nem, hogy nem gyógyulnak edukációs valóságunk sebei, hanem újabbnál újabbak jelennek meg rajta.

Álmodtam tehát egy világot és itt állok a kapui előtt. Sok-sok erőre és kitartásra van szükségünk ahhoz, hogy be tudjunk lépni rajta.



Forrás: <https://www.freepik.com>

Bíró Éva

Magas szintű speciális nevelés és oktatás egy helyen – óvoda, alapiskola és készségfejlesztő iskola Dunaszerdahelyen

A szülő számára komoly kihívást jelent, ha gyermeke speciális nevelést és oktatást igényel. Válassza a speciális óvodát és iskolát, vagy pedig integrált tanulóként járjon a gyermek egy hagyományos tanintézménybe? A legtöbb szülő ez előtt a dilemma előtt áll. A dunaszerdahelyi és környékbeli szülők azonban könnyebb helyzetben vannak, mert a járási székhelyen van speciális oktatást nyújtó intézmény, most már az óvodától egészen a készségfejlesztő iskoláig. A Dunaszerdahelyi Egyesített Iskola ugyanis speciális óvodai, alapiskolai és készségfejlesztő oktatási intézményből áll. Az óvoda két csoportban, 13 gyerekekkel működik. Az alapiskola 8 osztályába 49 tanuló jár. A készségfejlesztő iskola 3 osztályában pedig 19 speciális nevelési igényű diák tanul. Egyénre szabott, magas szintű fejlesztést és oktatást biztosítanak számukra, amivel szinte csodákat lehet elérni. A cél, hogy a gyerekek fejlesztése közben az intézményben eltöltött idő élmény legyen. A pedagógusok a gyerekeknek sok szeretetet adnak, és sokat kapnak is vissza tőlük. Az intézményben zajló speciális oktatás szépségeiről és kihívásairól Bíró Éva beszélgetett Katona Szabina igazgatónővel.



Mgr. Katona Szabina
igazgatónő

Forrás: A szerző archívuma

- **Néhány évvel ezelőtt új helyre költözött az oktatási intézmény, mégpedig a Szent István téri Közös Igazgatású Iskola egyik épületszárnyába. Hogyan érzik magukat az új helyen? A nagyobb, tágasabb osztálytermek nyitottak új lehetőségeket az oktatás színvonalának emelésében?**
- 2022. szeptember 1-től költözött az iskolánk ebbe az épületbe. Az előző helyen az osztálytermek nagysága már nem volt megfelelő az egyre növekvő diáklétszámunk színvonalas oktatásához. Ebben a mostani épületben több és nagyobb tanteremben folyhatnak a speciális fejlesztést szolgáló foglalkozások, amelyek nagyobb teret is igényelnek. Sikerült kialakítanunk egy Snoezelen multiszenzorikus termet, gyakorlókonyhát étkezővel, valamint osztályon belüli pihenősarkokat, ahova félre lehet vonulni, és kicsit megpihenni. Az egyik osztályban az anyaméh mintájára kialakított hintát szereltünk fel, ebben a kicsik és az autisták olyan pózt vehetnek fel, amely megnyugtatja őket.
- **2023-ban már itt nyílt meg a magyar tanítási nyelvű speciális óvoda, amelyre nagyon nagy szükség és igény volt. Úttörőek voltak, hiszen Szlovákiában ez az első magyar nyelvű speciális óvoda. Mekkora segítséget jelent ez az intézmény a szülőknek, hogyan fogadták az új óvodát?**
- A magyar tanítási nyelvű speciális óvodánk nyitásának híre nagyon gyorsan elterjedt. Sok szülő várt erre a segítségre, hogy gyermekét végre a számára megfelelő intézménybe tudja beíratni, ahol célirányos gyógypedagógiai fejlesztésben részesítik. Mivel az első ilyen magyar tannyelvű intézményként nyitottuk meg kapuinkat, járason kívülről is nagy volt az érdeklődés, és a mai napig is az. 2023. szeptember 1-jén maximális létszámmal, azaz 10 gyerekkel indítottuk el az óvodát. Azok a magyar szülők, akik sérült gyermeket nevelnek, nincsenek könnyű helyzetben. Ha korábban szerették volna, hogy gyermekük speciális óvodába járjon, akkor eddig csak szlovák tanítási nyelvűbe íráthatták. A fogyatékkal élők esetében az anyanyelvi oktatás azonban még fontosabb, mint az egészséges társaiknál. Az ő esetükben ugyanis nagyon nehezen indul a beszéd. Általában 10 gyerekből 8 nem beszél, amikor az óvodába kerül. Náluk ezért különösen fontos az, hogy a fejlesztés olyan nyelven történjen, ahogy otthon, a családban beszélnek. A szülők számára a szlovák speciális óvoda mellett a másik lehetőség az volt, ha egyéni fejlesztő foglalkozásokra vitték a gyermeküket. Ez segítheti fejlődésüket, viszont itt nem találkoznak a kortársaikkal.
- **Jelenleg milyen sérülésekkel érkező gyerekekkel foglalkoznak?**
- Intézményünkben mentálisan, többszörösen sérült és autizmussal élő gyerekek fejlesztésével, oktatásával foglalkozunk. Nem mindenki tud megtanulni írni-olvasni, az ügyesek viszont mire végeznek, akár a hatodik osztályos szintet is el tudják érni.
- **Milyen foglalkozásokat tartanak a speciális nevelési igényű óvodás gyerekeknek, és milyen fejlődést tudnak elérni?**
- Foglalkozásaink tartalmilag azonosak a hagyományos óvoda céljaival. A foglalkozások sokrétűek és egyénre szabottak. A rendelkezésre álló terápiákat a fogyatékkal élők súlyosságához igazítjuk. A gyerekek érzelmi és értelmi szintjét célirányosan fejlesztjük. A fejlődést különböző terápiás módszerekkel érjük el, hogy az óvoda elvégzése után az iskolába való átmenet zökkenőmentes legyen. Terápiás fejlesztéseink között szerepel a művészetterápia, a zeneterápia, az AIRYS-terápia, a SNOEZELEN-terápia, a bazális

stimuláció és a TSMT-torna. Sikeres pályázatunknak köszönhetően bővítjük a fejlesztéseinket AIT/ FST hallási figyelem-tréninggel és neurofeedback-terápiával.



Forrás: Az iskola honlapja, spojskolads.edupage.org

- **Sok esetben a szülő fél a megbélyegzéstől, ha a gyermeke speciális nevelési oktatási intézménybe jár. A gyermek fejlődése szempontjából azonban fontos, hogy ilyen óvodába, iskolába kerüljön. Miért?**
- A magyar tannyelvű speciális óvodánk megnyitása fontos mérföldkő volt, ugyanis eddig a speciális alapiskolában tanuló gyerekek többsége nem járt óvodába, így a fejlesztés általában csak később kezdődött meg. A korai fejlesztés viszont elengedhetetlenül fontos a gyerek fejlődése szempontjából. Sajnos a megbélyegzés társadalmunk bármely területén jelen van, de nálunk ez rövid időn belül feledésbe merül, látva a gyerekek fejlődését és örömteli mindennapjait. Ez az óvodára és az iskolára is jellemző.
- **Bizonyára a gyerekek fejlődését segíti, hogy itt egy elfogadó közegben vannak a sorstársaik között.**
- Igen, nálunk olyan közegben van a gyerek, ahol sikerélményben van része, és ezáltal motiválva van. Sorstársaik között pedig nem érzik a másságukat, így itt nem találkoznak elutasítással.
- **Van igény és esély az óvoda további bővítésére?**
- Igen, igény van, ugyanis nagy az érdeklődés az óvoda iránt. Kihasználjuk a lehetőségeket, hogy a maximális létszámmal működhessünk. Mindent megteszünk az intézményünk további bővítésének érdekében, álunk ugyanis egy új, saját épület.
- **Az óvodából a gyerekek átléphetnek az alapiskolába, ugyanabban az épületben maradva. Ebben az esetben mit jelent a speciális oktatás, milyen tanterv és órarend szerint tanulnak itt a diákok?**
- Speciális iskolánkban az oktatás az állami tanterv alapján történik. Minden diákunk számára a hiányosságainak megfelelő képzést biztosítjuk. Többségük individuális tanterv szerint halad, vagyis a képességeihez igazított tanmenetet biztosítunk a számára. Nem hagyományos, 45 perces óráik vannak, hanem másfél órás blokkokban folyik a tanítás.

Először vannak a nehezebb tantárgyak, majd a félórás tízórás szünet után a nevelések következnek. Mindenki egyéni képességei, adottságai szerint kapcsolódik be az órába. Aki elfárad, 20–25 perc után szünetet tarthat. Nálunk minden tanuló értelmi sérült. Sérülésük enyhe, közép súlyos vagy súlyos fokú, gyakran társult egyéb diagnózisokkal. Az egyes osztályokba a sérülésük foka alapján vegyes diagnózissal kerülnek a gyerekek. Figyelembe vesszük, ha viselkedési zavar is fennáll. Van egy osztályunk kizárólag autisták és egy a súlyos, halmozottan sérült tanulók számára, ahol csak egyéni foglalkozást tartunk. A súlyosabb autisták négyen-öten vannak, míg a többi osztályban 5-8 gyermek tanul együtt. A gyógypedagógus munkáját pedagógusasszisztens segíti, ezáltal mindenkivel egyénileg tudunk foglalkozni. Igyekszünk mindent úgy alakítani, hogy az a gyerekeink fejlődése szempontjából a legjobb legyen.

- **Ahhoz, hogy a korai fejlesztés megkezdődhessen, speciális pedagógusokra és tankönyvekre van szükség. Van elég szakember, valamint rendelkezésre áll megfelelő tankönyv ezen a területen?**
- Intézményünkben minden osztályban, óvodai csoportban képzett speciális pedagógusok tanítanak. Ebben szerencsénk van, mivel nem mindenhol tudják ezt biztosítani. Éppen ezért a Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége mellett megalakult a Speciális Segítő Szakmák Országos Társulása. Itt országszerte összegyűjtik azokat a szakembereket, logopédusokat, pszichológusokat, gyógypedagógusokat, akik ezt a munkát segíteni tudják. Továbbá a pedagógusszövetség kezdeményezte, hogy a komáromi Selye János Egyetemen induljon ilyen jellegű képzés, ami orvosolhatja a szakemberhiány problémáját. Nagy probléma viszont a tankönyvek hiánya. A pedagógusok nehéz helyzetben vannak. Könyvekre, munkafüzetekre volna szükség, hogy tudjanak dolgozni. Autisták számára egyáltalán nincs tankönyv, nagyon kevés van a közép súlyos értelmi sérültek számára, és az enyhe értelmi sérülteknek lévők közül is csak egyes részeket tudnak a pedagógusok felhasználni. Ezért minden gyerek számára egyénileg készítenek tananyagot.



Forrás: Az iskola honlapja, spojskolads.edupage.org

- **A gyerekekkel az iskolában is fantasztikus eredményeket lehet elérni, hiszen járnak szavalóversenyre vagy más versenyekre. Önöknél is van erre példa.**
- Nagyon ügyes gyerekeink és őket felkészítő pedagógusaink vannak, akik járási és kerületi szinten sikeresen képviselik iskolánkat a szavaló-, rajz- és táncversenyeken. Ezt bizonyítják az iskola Facebook-oldalán és honlapján közzétett eredmények és események. Az iskolánkban szakkörök is működnek. A Nefelejcs tánccsoportunkkal rendszeresen részt veszünk különböző kulturális eseményeken. A pöstyéni Tanec bez hraníc elnevezésű versenyről egyedüli magyar néptánccsoportként elhoztuk a zsűri különdíját.
- **A szülők válláról óriási terhet vesznek le. Igyekeznek közös programokat, kirándulásokat szervezni, tehát közösségépítés is zajlik. Milyen élményt ad ez a családoknak?**
- A speciális nevelési igényű gyerekeket nevelő családok számára gyakran kihívást jelent a nyilvános közösségi programokon való részvétel. Igyekszünk ezért olyan közös programokat szervezni, ahol az egész család élményekkel teli pillanatokat élhet át. Kirándulásokat szervezünk Magyarországra és Ausztriába. Szülői bált, családi napot, táncházat, tavaszváró ünnepséget, gyereknapot is tartunk, ahol mindenki jelen lehet. Ezeket a közös programokat a szülők mindig nagyon várják, hiszen tudják, hogy

csodálatos élményekkel és felejthetetlen pillanatokkal gazdagodnak. Sok esetben még a nagyszülők is eljönnek.

- **Az alapiskola elvégzése után készségfejlesztő iskolában folytathatják tanulmányaikat a fiatalok, amely szintén működik Önöknél. Itt mit tanulnak?**
- Az alapiskolában tanultakat itt már a valóságban is kamatoztatják. Az Idősekről való gondoskodás tanóra keretein belül például rendszeresen látogatják a Dunaszerdahelyi Idősek Otthonát, ahol a lakókkal tornáznak, kézműveskednek, felolvasnak nekik vagy segédkeznek az idősök ellátásában. Kulturális műsorral is kedveskednek a szépkorúaknak. Ezzel is fejlesztjük tanulóink szociális interaktív kapcsolatait.
- **A készségfejlesztő iskola elvégzése után hova mehetnek a diákok? Van esetleg arra példa, hogy speciális munkahelyen alkalmazzák őket?**
- Sajnos ez a probléma egyelőre nincs megoldva. Folyamatosan keressük a lehetőségeket, hogy ezeknek a gyerekeknek olyan védett munkahelyeket alakítsunk ki, ahol bebizonyíthatják, hogy ők is értékes és hasznos tagjai a társadalmunknak. Jelenleg is keressük ehhez a partnereket, akik segítségünkre lennének az álmunk megvalósításában.
- **Köszönöm a beszélgetést!**

Facebook: Spojená škola Dunajská Streda – Egyesített Iskola Dunaszerdahely

Honlap: spojkskolads.edupage.org

Gyarmathy Éva

Neurodiverzitás, adatalapú döntéshozatal és tehetségfejlesztés¹

A tehetség, a kiemelkedő képesség és a kettős különlegesség kapcsolata

A 20. században a tehetségkép a kiemelkedő képességekkel kapcsolódott össze, és ez a sztereotip társadalmi reprezentáció miatt számos problémát okozott a tehetséges és/vagy kiemelkedő képességű tanulók fejlődésének támogatása, illetve az ezekre adott oktatási válaszok terén. A tehetség és kiemelkedő képesség nem egy és ugyanaz. A tehetség sajátos attitűd, amely a fejlődésre, változásra és változtatásra irányul. Mint ilyen, a belső hajtóerő sokkal jobban jellemzi, mint a kiemelkedő képesség. Ez utóbbi inkább következmény, az olthatatlan tenni és tudni vágyásból fakadó nyereség. Természetesen a kiemelkedő képesség nem zárja ki a tehetséget, de a belső hajtóerő nélkül a kiemelkedő képesség csupán jó szakértővé tesz, de nem alkotóvá. Az intenzív vitáknak köszönhetően a tehetség és kiemelkedő képesség jelenségével kapcsolatos ismeretek folyamatosan változnak. A modellek és elképzelések sokfélesége jelzi, hogy nem egyértelmű fogalmakról van szó.

A szakirodalomban a képességekre, a tanulmányi eredményességre, a társas és személyes alkalmazkodásra, a tehetség természetére vagy a fizikai jellemzőkre vonatkozó különböző mítoszok és sztereotípiák jelentek meg a témában (Callahan, 2001), ami sokat ártott a tehetségek ellátásának. Lipsey és Wilson (1993) átfogó vizsgálatának eredménye szerint a tehetséggondozás egyáltalán nem támogatta a tehetségek fejlődését. Azt találták, hogy a megjelent tanulmányok eltúlozták a hatásokat, a placebo hatást nem meghaladók az eredmények.

Az utóbbi évtizedekben azonban egyre több tanulmány és könyv a tehetséget mint neurodiverz jelenséget írja le (Gyarmathy – Senior, 2016; Foley Nicpon – Colangelo, 2018; Ronksley-Pavia, 2019; Assouline – Foley Nicpon – Dockery, 2020; Gyarmathy – Plosz, 2021; David – Gyarmathy, 2023). A kétszeresen vagy többszörösen különleges tehetségnek nevezett jelenség mellett külön kategóriaként jelent meg a neurodiverz tehetség fogalma.

A kettős vagy többszörös különlegességű tehetség szélesebb kategória, mint a neurodiverz tehetség kategória. Kettős vagy többszörös különlegességűek azok a tehetségek, akik a tehetség mellett külső vagy belső tényezőkből fakadó egyéb különlegességet is mutatnak. Ilyen a:

1. szociokulturális hátrány;
2. etnikai-nemzetiségi kisebbségi helyzet;
3. neurológiai alapú teljesítményzavarok, leggyakrabban tanulási zavar, diszlexia, diszkalkulia, diszgráfia diagnózissal;
4. viselkedési és érzelmi zavarok, leggyakrabban figyelemzavar, hiperaktivitás-zavar, autizmus, Asperger-szindróma diagnózissal;
5. érzékszervi-mozgásos zavarok, leggyakrabban vak és gyengén látó, siket, mozgáskorlátozottság diagnózissal. (Gyarmathy, 2015)

A kettős vagy többszörös különlegesség kategóriába sorolt, neuroatipikus, tehát az idegrendszer eltérő működése által különlegesen csoportjai a 3. és 4. pontba került sajátosságokat mutatnak.

¹ A tanulmány a MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Program által támogatott kutatási munkára épült.

Minthogy ezek az érzelmi-viselkedéses-kognitív területeket közvetlenül érintő eltérések, így különböznek a többi kettős különlegességű kategóriától annyiban, hogy a tehetségre jellemző belső tulajdonságokat mint lehetőséget hordozzák különböző szinten. A neurodiverzitás vagy neuroatipikus működés még nem jelent automatikusan tehetséget, de a tehetség a neurodiverzitás egyik formája, és az ehhez vezető utak rendkívül változatosak. A 3. és 4. pontban felsoroltak ebbe a változatosságba tartoznak.

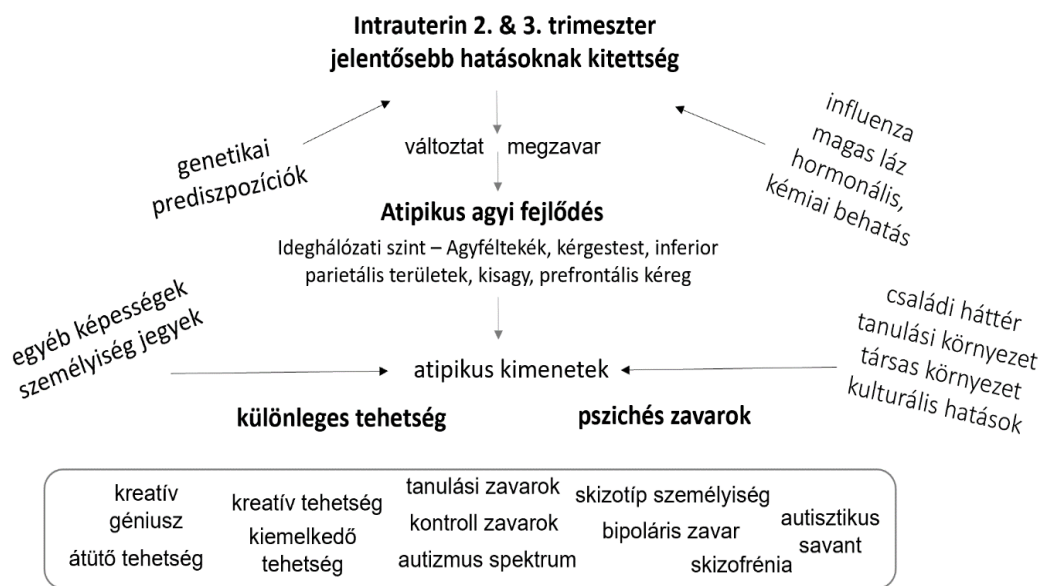
A különbségek igen nagyok. A neurodiverzitás bármely típusában és a típusok között nagyobb a változatosság, mint a neurotipikus és a neuroatipikus működés között. Ez azt is magyarázza, miért okoz sok problémát a neuroatipikus gyerekek ellátása, akár tehetségről van szó, akár nem. A gyermekek neurodiverzitásából eredő tanulási környezeti szükségletei nagyon különböznek a tipikustól, de még jobban egymástól.

A neurodiverzitás esély az evolúciós túlélésre

A neurodiverzitás egyre népszerűbb kifejezés, amelyet az egyének agyműködésében mutatkozó különbségek leírására használnak. A neurodiverzitás paradigmája szerint az emberi megismerés sokfélesége normális, és egyes, általában rendellenességnek minősített állapotok, mint például tanulási, figyelem-, hiperaktivitás és autizmus zavar spektrumok, olyan különbségek, amelyek nem feltétlenül csak bajt jelenthetnek. Először magasan funkcionáló autisták csoportja használta a „neurodiverzitás” kifejezést, majd a szakemberek egyre tágították a neurológiai eltérésekhez, a természetes sokféleséghez tartozók körét.

A neurodiverzitás elve, hogy a különlegesek elfogadása, befogadása evolúciós előnyt jelent. Az evolúció a diverzitásra épít, de nem minden lesz sikeres, ami „más”. Minthogy az evolúció az alkalmazkodáson keresztül halad, a környezet és változása meghatározza, hogy mi előnyös és mi nem. A 21. század elején az emberiség előtt álló kihívás, hogy a technikai fejlődés soha nem látott sebességgel halad előre, és ezáltal a kultúra változása exponenciálisan gyorsul. Nehéz megállapítani, hogy mi az adaptív, de a tehetségek iránti megnövekedett érdeklődés annak a jele, hogy szükség van olyan elmékre, amelyek a szokásostól eltérően működnek, és képesek a problémákat meglátni és újféle megoldásokat találni. A kitágult ingertérben a gyerekek fejlődése is tágabb téren történik, több lett a belső hajlamosító tényezőket megmozgató kiváltó tényező, amelyek korábban nem voltak jelen akkora mértékben, mint most. A tanulási, figyelem-, hiperaktivitás és autizmus zavar spektrumok különböző kombinációkban együtt is megjelenhetnek a tehetséggel is társulva, és gyakran átfedik és elfedik egymást. A jelenleg rendellenességnek nevezett spektrumok, amelyek a nem mindig nyilvánvaló, de gyakran súlyos beilleszkedési és teljesítmény problémákért felelősek, a környezeti hatásokra adott evolúciós válaszként értelmezhetők, ezért jelzésértékkel bírnak.

A neuroatipikus fejlődés neurobiológiai magyarázatát legátláthatóbban Mrazik és Dombrowski (2010) modellje rajzolta fel, bemutatva a magas intellektuális képességek és a fejlődés különböző atipikus formáinak közös gyökereit. A fejlődő agyat már a méhen belül is számos hatás éri, ami megváltoztathatja a fejlődését. Ezek a behatások bármely életkorban atipikus idegrendszeri fejlődéshez vezethetnek, de a korai hatások nagyobb valószínűséggel térítik el valamilyen mértékben, valamilyen irányban az agy fejlődését a szokásostól.



1. ábra: A neuroatipikus fejlődés mint a tehetség-mentális zavar csomag
Forrás: A szerző szerkesztése Mrazik és Dombrowski (2010) alapján

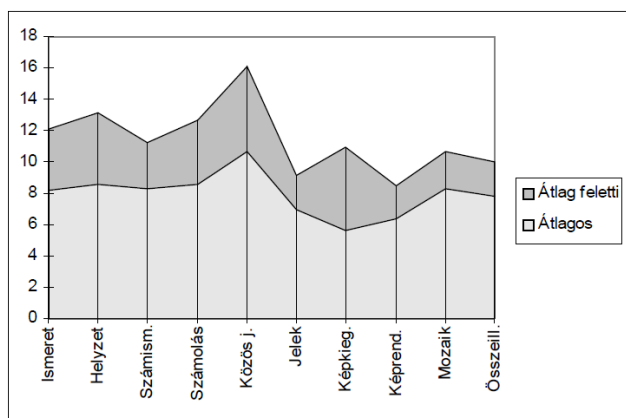
Egyéb belső és külső tényezők függvényében dől el, hogy a neuroatipikus fejlődés csomagba mi kerül bele. A neuroatipikus spektrum az 1960-70-es években gyakran használt „minimális cerebrális diszfunkció” diagnózisnak felel meg (Clements, 1966). Az „MCD” az agyműködés enyhe trauma okozta kisebb károsodására utalt, amely bizonyos tanulási és/vagy viselkedési zavaroknál megfigyelhető vegyes, nem súlyos működéskiesést jelző tüneteket jelentett. A tünetek közé tartozik a figyelemzavar, az impulzivitás, a hiperaktivitás, az érzelmi labilitás, a gyenge motoros koordináció, a vizuális-perceptuális zavar és a nyelvi nehézségek. Mostanra a környezeti hatások hosszú sora okoz enyhe traumákat, ami befolyásolja az agyi funkciók fejlődését és neuroatipikus jellemzőkhöz vezet. A neuroatipikusan fejlődő gyerekek számának növekedésével több olyan gyermek mutatkozott meg, akiknél az idegrendszeri fejlődési eltérés nemcsak zavarokat, hanem tehetségitírányú fejlődést is hozott. Ezért is kerültek mostanra a figyelem középpontjába.

Szórt képességprofil

Ha csak egy jellemzőt kellene leírni a neuroatipikus fejlődéssel kapcsolatban, az a szórt fejlődés, szórt képességszerkezet. Ezeket a gyerekeket jelentős elmaradások, hiányok, egyes területeken viszont erősebb fejlődés és képesség jellemmez. Hirtelen ugrások is lehetnek a fejlődésben, amikor valamely képesség egyszerre szinte készen megjelenik.

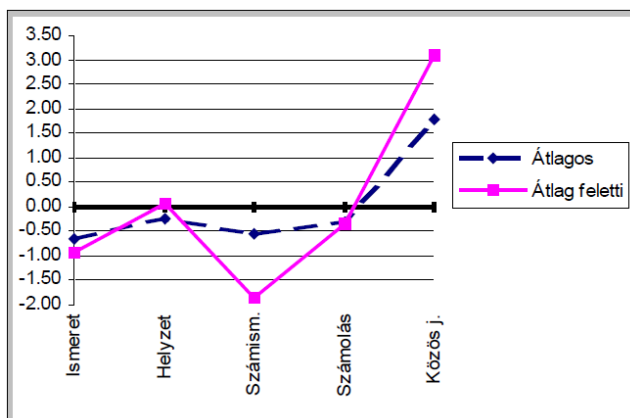
A tipikus egyéneknek is vannak erősségei és fejlesztendő területei, valamint a fejlődés nem feltétlenül egységes, de a neuroatipikus képességszerkezetben mindez extrém szinteken történhet. A kiegyensúlyozatlan működés miatt szirtek és szakadékok jellemzik ezeket az egyéneket. Emiatt gyakran félreértelmezi a környezet a fejlődési potenciáljukat, és vagy a hiányosságokra, vagy a kiemelkedő területekre fókuszálnak a szakemberek, és ezért nem lesz optimális az ellátás. A neuroatipikus tehetségre különösen érvényes, hogy a kiemelkedő képességekkel kompenzálni tudja a gyengébb területeket, illetve az erre fordított mentális energiavesztéstől a kiemelkedő fejlődési területek kevésbé hatékonyak.

Az intelligenciatesztek egy része nemcsak végeredményt ad, hanem a képességek profilját is mutatja. A neuroatipikus fejlődés esetén ez a profil informatívabb, mint a végeredmény, mert a jelentős hiányok és erősségek a szórt profilban jelennek meg. Egy korábbi kutatás során a MAWI-GY intelligenciateszt altesztjeiben elért eredmények alapján jól látszik (2. ábra), hogy az egyes területek közötti különbségek igen nagyok, és a tehetséges tanulási zavarokkal küzdők esetén ez még kifejezettebb (Gyarmathy, 2000).



2. ábra: Az átlagos és átlag feletti értelmi képességeket mutató, tanulási zavarokkal küzdő csoportok MAWI-GY alteszt eredményeinek átlagai
 Forrás: A szerző szerkesztése

A verbális próbák elemzése mutatja, hogy a Kun – Szegedi (1983) által leírt teljesítmény variáció, az egyes skálakon belüli pontértékek átlagától való eltérésének vizsgálatakor kiugrik a Közös jegyek (verbális elvonatkoztatás) alteszt, amelyben mindkét csoport a középértéknél magasabb eredményt ért el, az átlagon felüliek pedig jelentősen jobban teljesítettek (3. ábra).



3. ábra: Az átlagos verbális értékektől való eltérés az kétféle tanulási zavarokkal küzdő csoportnál
 Forrás: A szerző szerkesztése

A kiemelkedő képességű tanulási zavarokkal küzdő gyerekek képességszerkezetére rendkívüli szórás jellemző. Valódi értelmi képességük megítélése érdekében szem előtt kell tartani a felemás intelligenciaprofilit. A részképességekben mutatott elmaradások (például a Számisméltés feladat által mért munkamemória) miatt az IQ értéke az átlagos intelligencia övezetben 5-10 ponttal alacsonyabb lesz, mint a valós értelmi képesség. Átlagon felüli

intelligencia esetén 15-20 pontnyi veszteség keletkezhet. Mindez azt jelenti, hogy átlagos/alacsony értelmi képesség esetén a tanulási zavar miatt átkerülhet a gyermek az értelmi elmaradás kategóriába, ami más ellátás, mint ami a tanulási zavar kezelése. A tehetségek esetén a nagyon jelentős pontveszteség kizárja a tehetségprogramokba való bejutást (Gyarmathy, 2000).

Egy másik területet, az autizmus spektrumba tartozó iskoláskorú gyermekek körében vizsgálták az IQ-profil dokumentáló munkákat Oliveras-Rentas és munkatársai (2012). Az autizmus spektrum esetén a WISC-IV IQ-profilban a feldolgozási sebesség nehézségei mind a kommunikációs készségekkel, mind a nehézségekkel összefüggnek, de az ADHD tüneteivel nem. Megállapították, hogy a kognitív profilok informatív endofenotípusokként szolgálhatnak. A feldolgozási sebesség index és a kommunikációs tünetek és képességek közötti szignifikáns kapcsolat jelzésértékkel bírhat.

A további kutatások sorra fedik majd fel a neuroatipikus fejlődésprofilokat, de közben a mindennapi tanulási környezet formálásában szükséges a már rendelkezésre álló információk alapján változásokat kezdeni.

Adataalapú tanulásikörnyezet-formálás

Egyre gyakrabban lehet hallani és olvasni, hogy a gyors változások közepette kreatív elmékre van szüksége az emberiségnek, mégis, az ilyen irányban fejlődő gyerekeknek nem optimális tanulási környezetet keresnek, hanem diagnózist adnak a szakemberek.

A szülők és pedagógusok csodálkozva tekintenek a gyerekekre, akik között egyre többen sehogy sem illenek a korábbi nevelési szemléletbe. A legnagyobb akadályt nem az okozza, hogy a mai gyerekek másfélének, mint mondjuk a fél évszázaddal ezelőttiek, hanem az, hogy sokfélék. Még most is vannak tipikusan fejlődő gyermekek, de lassan a tipikus lesz az atipikus. A neurodiverzitás szemlélete azért használható jól, mert ebbe a tipikus gyerekek is beletartoznak. Az ő tanulási igényeikre is figyelemmel kell lenni, miközben a neuroatipikus fejlődésnek is megfelelő tanulási környezetet kell kialakítani. Az inklúzió alapja a sokféleség értéként való elfogadása és kezelése. Egyelőre a neurodiverzitást a neuroatipikus fejlődéssel szinonimaként használják még a szakemberek is, de lényeges különbség, hogy a neurodiverzitás a teljes populációra vonatkozik, mert a tipikusnak nevezett működésmód is a sokféleség része.

A gyakorlatban jelenleg meghatározók az évszázados megoldások, reflexek, sémák és sztereotípiák, amelyek akadályozzák a tisztánlátást. Az első lépés a sokféleség és annak értékének tudatosítása, utána lesznek képesek a gyermekek környezetét meghatározó felnőttek optimális válaszokat adni a probléma megoldásához.

A MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programban a MTA-AVKF kutatócsoport² a tanulási környezet átalakításának lehetőségeit vizsgálja az iskolát kezdő gyermekek és tanítóik követésével. A cél a pedagógusok innovativitásának megmozdítása a mindennapi tanításba beépítendő fejlesztés terén. Ennek érdekében a tanítók az első év elején tesztek által szerzett adatok alapján megismerhetik a gyerekeket, hogy tudatosíthassák, hogy milyen sokféleségre, eltérésekre, képességszerkezetekre számíthatnak. A változtatás első lépése a megismerés. A 21.

² <https://tanulas-kutatas.hu>

századi tanulási környezet kialakításához szükséges az adat alapú döntéshozatalnak megjelenni nem csupán az oktatásirányítás szintjén, hanem a terepen is.

Az adatokon alapuló döntéshozatal sikeres alkalmazásához tartozik többek között az adatismeret, az adatok megfelelő felhasználása és a pedagógiai együttműködés (Hoogland és mtsai, 2016). A siker biztosításához kellenek olyan könnyen alkalmazható vizsgálati eljárások, amelyeket a pedagógusok a tanulók megismerésére használhatnak, emellett olyan módszerek, amelyekből a pedagógus a tanulásba beépítheti a fejlesztést. Az AVKF-MTA kutatásban résztvevő pedagógusok felkészítésében egyrészt a módszertani fejlesztés, másrészt az adat alapú döntéshozatal, vagyis módszertani választás volt a középpontban. A többit a pedagógusok innovativitása határozta meg.

Az online Szenzomotoros és Kognitív Profil Teszt³ az iskolai készségek fejlődésében szerepet játszó fontos háttér funkciók és készségek vizsgálatát teszi lehetővé. A tablet és érintőképernyő használatra kidolgozott teszt alkalmas ötévesektől felnőttekig a vizsgálatra. A teszt eredmények alapján egyéni és csoport profilok állnak rendelkezésre a pedagógusok számára, hogy az egyénre és csoportra szabott tanulási környezetet formálja.

A felkészítés során a tanítók sokféle módszertani lehetőséggel ismerkedtek meg.⁴ A módszereket maguk választották és kedvelték, látták a hasznukat, mégis a mindennapokba csak korlátozottan vitték be. Ott volt jelentős a változtatás az adatok ismeretében, ahol az innovativitás találkozott a szükséggel, vagyis ahol a gyerekek tanítása szinte lehetetlen volt.



4. ábra: Példa: két neuroatipikus fejlődésű gyermek szórt profilja kördiagramon
Forrás: A szerző szerkesztése

Az egyes gyerekek szintjén hatékonyabban használták a tanítók az eredményeket. Például a tanulást sok tekintetben megnehezítő, és a neuroatipikus fejlődésben gyakori munkamemória gyengeség mellett több kiemelkedő területet azonosított a tanító (4. ábra), amelyek jelezték számára, mi a gond a gyermek fejlődésében, sőt, hogy a viselkedési problémák is visszavezethetők a felemás teljesítmények okozta frusztrációra.

Összefoglalás és konklúzió

³ Ingyenesen használható vizsgálati eljárás: <https://kognitivprofil.hu>

⁴ https://tanulas-kutatas.hu/wp-content/uploads/2024/07/MTA-AVKF-tanulasi-kornyezet-kutatas_fejlesztett-modszertani-egysegek_iskol.fotok_.pptx

A fejlődést befolyásoló legfőbb külső tényezőcsoportok a fertőzések és toxikus behatások, a táplálkozás, valamint a világgal és főleg az emberekkel kapcsolatos tapasztalatok. A neurodiverzitás növekedése mögött ezek mind azonosíthatók, és nem mindegyik faktor befolyásolható, de legalább ahol lehet, megoldásokat kell keresni. A neurodiverzitás megértése és a tanulási környezet átalakítása nagy előrelépés lenne, mert gyerekek tömegeinek a harmonikusabb fejlődést biztosíthatná.

A különlegesen fejlődő gyerekek felhívják a figyelmet a tanulási környezet gyenge pontjaira, mert társaikhoz képest érzékenyebbek a környezeti hatásokra. A neuroatipikusan fejlődő gyerekek sokféle problémát hordoznak és jeleznek. Azok a tehetségek, akiket kettős különlegességűnek nevez a szakirodalom, felhívják a figyelmet a tehetséggondozás gyenge pontjaira. Jelzik, amit már néhány évtizeddel ezelőtt a szakemberek is kezdtek észrevenni:

- a tehetséget nem feltétlenül azonosítja a kiemelkedő képesség;
- nem tehetségazonosításra, hanem a tehetségek megismerésére van szükség;
- a megismerésre és optimális tanulási környezet kialakítására irányuló gyakorlat a széles tömegeket is el kell, hogy érje, mert így sokak számára, így számos neuroatipikus tehetség számára is megnyílik a megmutatkozás és fejlődés lehetősége;
- az adatalapú döntéshozatal a mindennapi pedagógiai gyakorlat részévé kell, hogy váljon;
- a szemléletváltás a minősítő-számonkérő megközelítésről a megismerő-fejlesztő irányba kell, hogy változzon, ami a neurodiverzitás elfogadását és az inkluzív tanulási környezetet közelíti;
- a megismerés nem minősítés, hanem a helyzet értékelése, az adatalapú döntések ebben a szemléletben hatékonyak;
- a tehetségek vizsgálatában is túl kell lépni a túlnyomóan képességhangsúlyos minősítő szemléleten;
- a komplex ellátáshoz komplex megismerésre van szükség;
- az erősségek és fejlesztendő területek feltérképezése mellett az érdeklődés és az egyéni igények, valamint lehetőségek megismerése segíti az optimális fejlődési környezet kialakítását.

A tanulmány bírálati folyamaton ment keresztül.

Felhasznált irodalom

- Assouline, S. G. – Foley Nicpon, M. – Dockery, L. (2020): The Neuroscience of Twice Exceptionality: Developing Frameworks for Research and Practice. In: *Gifted Child Quarterly*, 64 (2), 117–131., url: <https://doi.org/10.1177/0016986219897588> (Letöltés ideje: 2024.09.20.)
- Callahan, C.M. (2001): Beyond the Gifted Stereotype. *Educational Leadership*, 59, 42–46.
- David, H. – Gyarmathy E. (2023): *Gifted Children and Adolescents Through the Lens of Neuropsychology*. Berlin, Springer-Verlag.
- Foley Nicpon, M., – Colangelo, N. (2018): *Twice-Exceptional Gifted Children: Understanding, Teaching, and Supporting the Needs of Neurodiverse Gifted Learners*. Springer.
- Gyarmathy Éva (2000): Tanulási zavarok, átlagon felüli intelligencia és a MAWI-GY. In: *Pszichológia* (20) 3., 243–270.
- Gyarmathy Éva (2015): A különleges helyzetű tehetség és a tehetséggondozás szemléletváltásának szükségszerűsége. In: *Magyar Pszichológiai Szemle*, 70. 2/5., 371–393. DOI: 10.1556/0016.2015.70.2.5.
- Gyarmathy, E. – Plosz, J. (2021): Atypical Development Spectra Considering the Hunter-Breeder Culture Transition – Spectra of the Atypical Neural Development. In: *Journal of*

Neurophysiology and Neurological Disorders, Vol. 9 Issue 2. pp. 1-17., doi: 10.17303/jnnd.2021.9.202

Gyarmathy E. – Senior, J. (2016): The inclusion of multiple exceptional gifted students in talent development programmes. Interaction synthesis of both provision form and content. In: *Gifted Education International*, July 11, doi: 10.1177/0261429416656500.

Hoogland, I. – Schildkamp, K. – van der Kleij, F. – Heitink, M. – Kippers, W. – Veldkamp, B. – Dijkstra, A. M. (2016): Prerequisites for data-based decision making in the classroom: Research evidence and practical illustrations. In: *Teaching and Teacher Education*, 60, 377–386., url: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.012> (Letöltés ideje: 2024.09.20)

Kun M. – Szegedi M. (1983): *Az intelligencia mérése*. Budapest, Akadémia Kiadó.

Lipsey, M.W. – Wilson, D.B. (1993): The efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment. In: *American Psychologist*, 48, 1181–1201.

Mrazik, M. – Dombrowski, S. C. (2010): The neurobiological foundations of giftedness. In: *Roeper Review*, 32(4), 224–234.

Oliveras-Rentas, R. E. – Kenworthy, L. – Roberson, R. B. – 3rd, Martin, A. – Wallace, G. L. (2012): WISC-IV profile in high-functioning autism spectrum disorders: impaired processing speed is associated with increased autism communication symptoms and decreased adaptive communication abilities. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(5), 655–664., url: <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1289-7>.

Ronksley-Pavia, M. – Townend, G. (2017): Listening and responding to twice exceptional students: Voices from within. In: *TalentEd*, 29(2), 32–57, url: <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.260252414379866> (Letöltés ideje: 2024.09.20)

Somogyi Éva

„Világot látok”

Komplex tehetséggondozó program óvodásoknak

Több mint 30 éve tevékenykedem óvodapedagógusként. Nevelő-fejlesztő munkámat a gyermekek szükségleteire és erősségeire alapozott pedagógiai szemlélet határozza meg. Ezért is hatott rám a kétezres évek végén kibontakozó új pedagógiai irányzat, amely a kiemelkedő képességű gyermekek ellátását, a tehetséggondozás jelentőségét és szükségességét hangsúlyozza.

2010-ben kapcsolódtam be a tehetséggondozási folyamatba, azóta követem figyelemmel a tehetségügy, ezen belül az óvodai tehetséggondozás alakulását. A kezdeti időszakban az óvodai tehetséggondozás témakörének szakmai megítélése igen pejoratív volt, és több vitatott kérdés is felmerült: Honnan lehet tudni ebben a korai életkorban, ha egy gyermek valamiben kiemelkedő adottságokkal rendelkezik? Egyáltalán fontos-e a kiválóságot már óvodás korban meglátni? És ha észrevesszük, kell-e már az óvodában külön odafigyelni a tehetséges gyermekekre?

Nagy Jenőné, az óvodai tehetséggondozás kiemelkedő szakértője szerint ezekre a kérdésekre a Nemzeti Tehetség Program speciális célkitűzései között találjuk a választ. A Program stratégiájában egyértelműen megfogalmazza, hogy a tehetséges fiatalok megtalálása és a tehetségsegítés már kora gyermekkorban elindul. Ehhez azonban szükségesnek tartja, hogy a tehetségsegítés elméleti háttérét az óvodáskor életkori sajátosságainak tükrében adaptáljuk és dolgozzuk ki annak igényes gyakorlatát (Nagy, 2012).

A korszerű elméleti és gyakorlati ismeretek kidolgozásának, a szervezett képzéseknek, az egységes társadalmi, döntéshozói támogatásnak, az anyagi források bevonásának és a terület iránt motivált és elkötelezett óvodapedagógusok munkájának köszönhetően napjainkra pozitív irányban változott-fejlődött az óvodai tehetséggondozás. Jelentősen nőtt a Tehetségpontként regisztrált és minősített óvodák száma, amely intézmények komplex tehetségfejlesztő program működtetésével támogatják a gyermekek személyiségének fejlődését, képességeinek kibontakozását. Saját intézményem, a Szolnok Városi Óvodák Manóvár Tagintézménye is ezen intézmények közé tartozik.

Írásomban az intézményemben megvalósuló, nevelési évet átfogó, vizuális irányú komplex gazdagító programot mutatom be motiváló, szemléletformáló céllal. Bízom benne, hogy az olvasók találnak egy-egy érdekes mozzanatot, ötletet, amelyet továbbgondolhatnak, esetleg saját gyakorlatukban kipróbálnának.

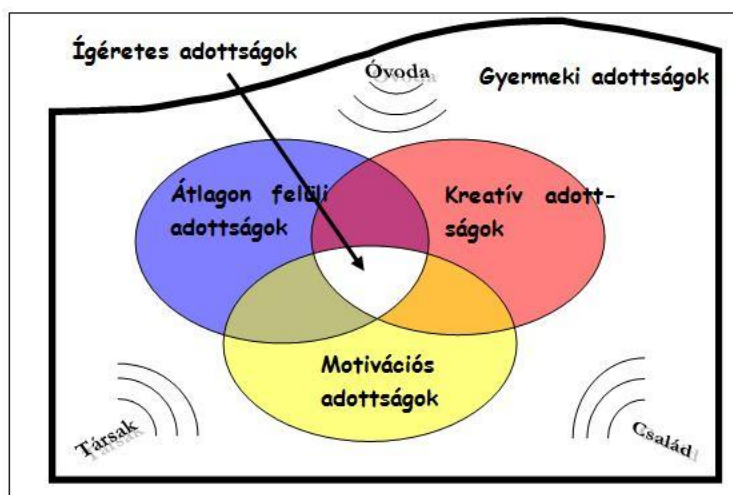
Tehetségkonceptió

A tehetség összetett fogalom, amelynek sokféle szakirodalmi meghatározása ismert. Az egyes definíciók különböző megközelítéssel határozzák meg azokat az összetevőket és kölcsönhatásokat, amelyek mentén megjelenik, kifejlődik a tehetség. A különböző értelmezések közös vonása, hogy a már felismert és kibontakozásnak indult tehetséget jelölik és feltételezik, hogy a tehetség kiemelkedő teljesítmény vagy produktum létrehozásában realizálódik. Ebben az értelemben óvodáskorban nem beszélhetünk tehetségről. Felfedezhetünk viszont olyan tehetséghajlamra utaló személyiségjegyeket, az átlagosnál jobb adottságokat,

képességeket és motivációt bizonyos területeken, amelyek alapján a gyermeket tehetségígéretnak nevezhetjük.

„A tehetségígéret reményt, esélyt, lehetőséget hordoz magában, a személyiség valamelyik képességében, tevékenységi körében” (Nagy, 2012, 18). Vagyis a gyermekben rejlő olyan potenciális lehetőség, amelyet ha megerősítünk és fejlesztés által tovább bontakoztatunk, a későbbiekben kiemelkedő teljesítmény válhat belőle.

A tehetségígéretnek személyiségjellemzőinek összetevőit Nagy Jenőné (2012) tehetségmodellje alapján értelmezzük, amely Mönks–Renzulli többtényezős tehetségmodelljének óvodai adaptációja. Az eredetihez hasonlóan a modell három személyiségen belüli adottság – átlagon felüli adottságok, kreatív adottságok, motivációs adottságok – és három külső környezeti tényező – család, óvoda, társak – szerepét emeli ki, amelyek egymással szoros kölcsönhatásban befolyásolják a tehetség megjelenését és kibontakozását:



Forrás: A szerző szerkesztése

„Amennyiben egy gyermek valamelyik adottsága az átlagosnál lényegesen jobb, és azon a területen végzett tevékenységek során a gyermek egyértelműen kreativitást és motivációt mutat, akkor ígéretes az adott adottság, vagyis a gyermeket bizonyos területén tehetségígéretnak tekinthetjük” (Nagy, 2012, 18).

Az ígéretes adottságokra potenciális lehetőségként tekintünk. Célunk és feladatunk nem más, mint a megfelelő lehetőségekkel, tevékenységekkel és módszerekkel történő gondozás és fejlesztés biztosítása. Ahhoz, hogy mindez megvalósulhasson, fontos figyelembe vennünk a tehetséges személyiség főbb sajátosságait (Inánts–Pap és mtsai, 2010; Fehér, 2015):

Az észlelés jellemzői:	Gondolkodási képességek:	Lelki tulajdonságok:	Viselkedés:
• „naiv szem” • nyitottság • érzékenység • differenciálás	• képzelőerő • asszociációk könnyedsége • rugalmasság	• vakmerőség • örömkészség • kitartás • tolerancia	• játékos • domináló • kalandvágyó

• összefüggések meglátása • humor	• szempontváltás • eredetiség • kombináció • komplexitás • kidolgozottság • önálló újrafogalmazás	• függetlenség • érvényesülési vágy	• nem ismeri el az autoritást • nem tűri a szűk kereteket • dacos
--	--	--	---

A személyiség sokszínűségére építve, a tehetségkonceptióval összefüggésben ismernünk kell a tehetségigérek gondozásának területeit, hiszen az ígéretes, átlagon felüli adottságok számos területen megmutatkozhatnak. A tudatos gondozás-fejlesztés irányának kijelöléséhez a tehetségterületeket rendszerező elméletek közül H. Gardner sokoldalú intelligenciaelméletére támaszkodunk. Az elmélet szerint „nem létezik egy bizonyos, mindent átfogó intelligencia, mivel annak számos megjelenési formája van”. Gardner kezdetben hét, majd nyolc egymástól független emberi intellektuális képességet különített el, amelyek alkalmasak a speciális tehetségterületek elkülönítésére, ezek a következők: logikai-matematikai, nyelvészeti, testi-kinesztetikus, térbeli-vizuális, zenei, természeti, interperszonális, intraperszonális (Balogh, 2012). Mindebből értékes iránymutató szempontrend rajzolódik ki az óvodai komplex tehetséggondozó programok számára, amely a személyiségfejlesztés sokrétű megvalósításához nyújt támpontot.

Mit jelent ez a gyakorlatban?

Saját programunk keretében a mindennapi óvodai nevelésen túli, többletlehetőségeket és -tartalmakat kínálunk az 5–6 éves tehetségigérek számára. Ezt biztosítja az óvodában működő tehetségműhely 30 órás, délutáni időkeretben megvalósuló foglalkozássorozata, valamint a csoportközi tehetséggondozó foglalkozások havi rendszerességgel történő szervezése a művészeti területen érdeklődő nagycsoportos gyermekek számára. Tehetséggazdagító programként nem csupán az ismeretanyag kitérítését, hanem a képességek fejlesztését és a megszerzett ismeretek gyakorlati alkalmazását is középpontba helyezi ez a tehetséggondozási megoldás.

A tehetségelméleti szakemberek többféle gazdagítási modellt fejlesztettek ki, amelyek közül Renzulli és Reis (1986) gazdagító triád modelljét tartjuk alkalmasnak az óvodai adaptálásra (Balogh, 2012; Gyarmathy, 2007; Nagy, 2012). A modellben három típusú programelem kapcsolódik össze: I. általános feltáró tevékenység, II. csoportos gyakorlatok, III. valódi feladatok egyéni és csoportos megoldása.

Az első típusú gazdagítás során a gyermekeknek újszerű, érdekes, izgalmas, többnyire óvodán kívüli élményeket biztosítunk a vizuális mellett a természeti, zenei, nyelvi érdeklődési és tevékenységi területeken. Célja az érdeklődési kör szélesítése, illetve az érdeklődés irányának megtalálása, megerősítése. Ezt a formát minden érdeklődő gyermeknek ajánljuk.

A második típusú gazdagítás olyan csoportos tevékenységeket és élményeket takar, amelyek az alkotómunkához szükséges gondolkodási, valamint érzelmi folyamatok, önismereti és társas készségek fejlesztésére irányulnak. Ezt a célt szolgálják a csoportközi tehetséggondozó foglalkozások és a fejlesztő típusú műhelyfoglalkozások, amelyekbe a csoportokban téri-vizuális területen érdeklődő gyermekeket és a tehetségigéreteket vonjuk be.

A harmadik típusú gazdagítás speciális műhelyfoglalkozások keretében valósul meg, ahol a gyermekek érdeklődésén alapuló témához kapcsolódó vizuális probléma tanulmányozásába és megoldásába vonjuk be a tehetségigéreteket. Ezeket a tevékenységeket speciális eszközrendszerű műhelyben, felkészült műhelyvezető pedagógus és segítő szakemberek vezetésével végzik a gyermekek egyénileg vagy kisebb csoportokban.

Programunk a tehetségigéreteket tevékenységekben megvalósuló, fejlesztéssel történő felismerésére, azonosítására is lehetőséget biztosít az óvodai csoportban a tehetséggondozásban részt vevő és a területen érdeklődő gyermekek számára nyitott programok, csoportközi tehetséggondozó foglalkozások, műhelylátogatás, eszköz kölcsönzése által.

A „Világot látok” komplex gazdagító program tartalmi elemei

A program kiemelt gazdagítási területe a vizuális kultúra, képzőművészet, amely a természeti intelligencia aktív bekapcsolásával válik teljessé (Mező és mtsai, 2010). A két terület integrálása kölcsönösen inspiráló hatású a gyermekekre. A természeti világok látványának felfedezése jó motivációs alapot ad a vizuális tevékenységhez. A természeti elemek, formák vizuális megjelenítése pedig megtanít látni, észrevenni a szépet, rácsodálkozni, átérezni. Ezáltal pozitívan befolyásolja a természeti környezethez fűződő viszonyt, serkenti a megismerési vágyat és az érdeklődést.

A program a gyermekek érdeklődésére alapozott, kihívást jelentő, újdonságot biztosító projektekből tevődik össze. A négy projekt során a gyermekek egy-egy természettudományos terület – madarak, óceán, csillagok és bogarak – különleges világát fedezik fel és jelenítik meg alkotásaikban. A projektek folyamata a tehetséggondozó projektek három fő tartalmi elemén alapul: intellektuális kihívás, kreativitás és társas készség fejlesztése (Gyarmathy, 2007).

A felfedezésre váró, izgalmas témák elmélyülésre és magasabb szintű tapasztalatszerzésre adnak lehetőséget. A természeti témájú alkotások során vizuális megfigyelések, tapasztalatok, élmények szerzésével és változatos eszközhasználat, egymásra épülő technikai megoldásokkal támogatjuk a gyermekeket, hogy ismereteiket bátran és egyre magasabb szinten alkalmazzák. A projektek folyamatában játékos helyzetekbe, történetbe ágyazott vizuális problémákkal találkoznak a gyermekek. Ezek a vizuális feladatok önálló tapasztalatszerzésre, képi gondolkodásra, kreatív megoldások keresésére ösztönöznek.

A folyamatban az érdeklődésnek megfelelő tevékenységeket ajánlunk, amelyben megjelennek az egyéni utak, elképzelések. A gyermekeknek lehetőségük, terük és idejük van a kreatív önkifejezésre, a változatos művészeti tevékenységek gyakorlására. A feldolgozási folyamatot rugalmasan kezeljük. A gyermekek igényeinek megfelelően lehetőséget adunk saját élmények, ötletek beépítésére, új információk keresésére és ezzel a projekt tartalmi bővítésére, variálására. A gyermekek a képességeikhez mérten, szabad vállalással, egyéni, páros, csoportos munkaformákban tevékenykedhetnek. A projektek végén választható módon az egyéni vagy közös produktumok létrehozása biztosít sikerélményt.



Forrás: A szerző archívuma

Módszereink között szerepelnek hagyományos és korszerű pedagógiai eljárások, amelyek a készség-, képességfejlesztést és a személyiségfejlesztést egyaránt támogatják. A tervezett témákat projektmódszerrel dolgozzuk fel. A módszer során differenciált képességfejlesztés valósulhat meg. Mindenki a lehetőségeihez mérten, a saját tempójában tevékenykedhet egy-egy témakörben. A cél maga az anyaggyűjtés, kutatómunka és az alkotás folyamata. A felfedezésre váró téma serkenti az önálló, alkotó gondolkodást és a kreativitást. A folyamat végén egy produktum létrehozásában realizálódik az elvégzett munka, ezáltal a gyermekek sikerélményként élik meg a felfedezést (M. Nádasi, 2010). A projektek során felmerülő ötletek, tapasztalatok közötti összefüggések meglátatását, a lényegkiemelését, a vizualizációt segítő tanulástechnikai módszerként alkalmazzuk a gondolatterkép módszerét (Gyarmathy, 2007).

A projektek folyamatában változatos, többszemponútú feldolgozást segítő programokban vesznek részt a gyermekek, érdekes természeti és vizuális megfigyeléseket, játékos kísérleteket végeznek, újszerű rajzolási, festési, tárgyalakotási technikákkal ismerkednek meg. A gyermeki alkotótevékenységet az „igazgyöngyös rajzmódszer” adaptív alkalmazásával támogatjuk. Az Igazgyöngy Alapítvány és L. Ritók Nóra által kidolgozott vizuális nevelési gyakorlat lényege, hogy a gyermekek saját élményű tapasztalatszerzéssel, kísérletező, kreativitást serkentő, egymásra épülő feladatokon keresztül fedezik fel az alkotás lépéseit, ismerik meg a vizuális kifejezés és hatáskeltés eszközeit. Példákat kapnak, technikákat sajátítanak el azzal a céllal, hogy később önállóan is alkalmazni tudják azokat (Igazgyöngy Alapítvány, 2021).

Az alkotó folyamat és a pozitív énkép támogatásához kiváló módszer a drámajáték, amely személyiségközpontú pedagógiai módszer. A dráma és a színház eszközrendszerének segítségével, a folyamatos együttlét és tevékenység közben nevel. A tevékenységben nem a produkció, hanem a folyamat, a közös élmény, a játék a fontos. A játékok révén a gyermek elfogadja és vállalja önmagát, fejlődik az önuralma, kialakul mások elfogadásának a képessége. A drámajáték leglényegesebb tulajdonsága a sokrétűség, variálhatóság, komplexitás, a rugalmas alkalmazhatóság. Alkalmazzuk a ráhangolódási folyamatban, fejlesztési céllal és lazításra egyaránt (Demeter Lázár, 2008).

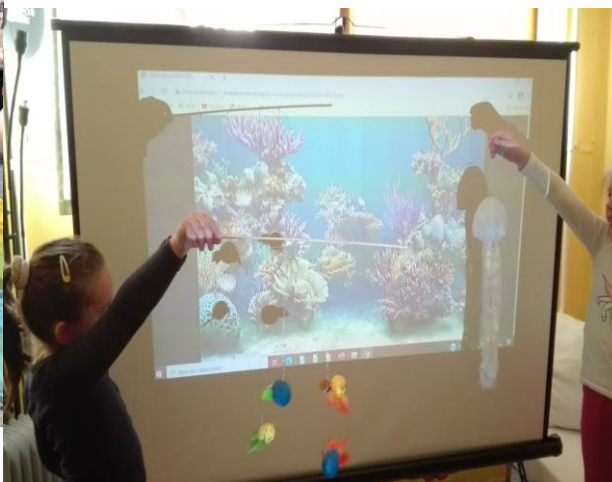
Gazdagító típusú, erős oldalt támogató tevékenységeink

- **Vizuális játékok a vizuális nyelv alapelemeivel, vonalakkal, foltokkal, színekkel, formákkal:** A játékok az eszköz, technika megismerésére vagy a vizuális probléma megértésére irányulnak. A tevékenységben nem a produktum a fontos, hanem maga az élmény, a játékos tapasztalatszerzés: a létrehozás, kiegészítés, kombinálás, ritmusképzés lépései.



Forrás: A szerző archívuma

- **Hagyományos és újszerű rajzolási, festési, tárgyalakotási eljárásokkal, anyagokkal, eszközökkel való ismerkedés, kísérletezés, az anyagszerűség megtapasztalása:** Az anyaggyakorlatok kedvező hatással vannak a kreativitás fejlődésére, mert minél több tapasztalatot szereznek a gyermekek az anyagok, eszközök természetéről, annál többféleképpen és szabadabban tudják alkalmazni azokat az „igazi” ábrázolás folyamatában.
- **Digitális rajz alkalmazása tervezésre, kísérletezésre, a valódi rajzos munkák előkészítésére**



Forrás: A szerző archívuma

- **Látványélmények keresése és rögzítése fényképezéssel a természeti környezetben:** Az új és érdekes látványélmények az ismeretszerzés és a motiváció alapkövei.
- **Gyűjtőmunka, tematikus gyűjtemények létrehozása:** A gyűjtemény elemeinek megfigyelése, a részletek felfedezése, vizsgálata, rajzok készítése segítik a megismerést és a vizuális élmény feldolgozását.
- **„Tanulmányi kirándulás” mint a felfedezésnek, a megismerésnek egyik leghatásosabb formája:** A még nem ismert helyekre, tájakra történő utazást igazi

kalandként élik meg a gyermekek. A szép természeti környezet aktivizálja fantáziájukat és megindítja a tevékenységet.

- **Múzeumi kiállítások értő megtekintése és feldolgozása, múzeumpedagógia**
- **Ákom-Bákom Klub:** saját tervezésű és speciális fejlesztőjátékok, digitális játékok készítése.
- **Zenei, nyelvi, dramatikus és vizuális elemek kombinálása, improvizáció:** önismereti és csoportalakító drámajátékokat játszunk, helyzetgyakorlatokat végzünk.
- **Páros és mikrocsoportos tapasztalatszerzések:** kooperatív tevékenységek gyakorlásra, ismeretek alkalmazására, egyéni és társas együttműködéssel történő problémamegoldásra lehetőséget adó izgalmas kalandjátékok, próbatételek.

Fejlesztő típusú tevékenységeink során elsősorban a tehetségigéretnek támogatására, szociális kompetenciájuk fejlesztésére koncentrálnak. Előtérbe kerülnek emellett a különböző képzőművészeti technikák elsajátítását segítő, a megfigyelőképességet, az észlelést, a vizuális memóriát és a kézügyességet fejlesztő játékok és gyakorlatok.



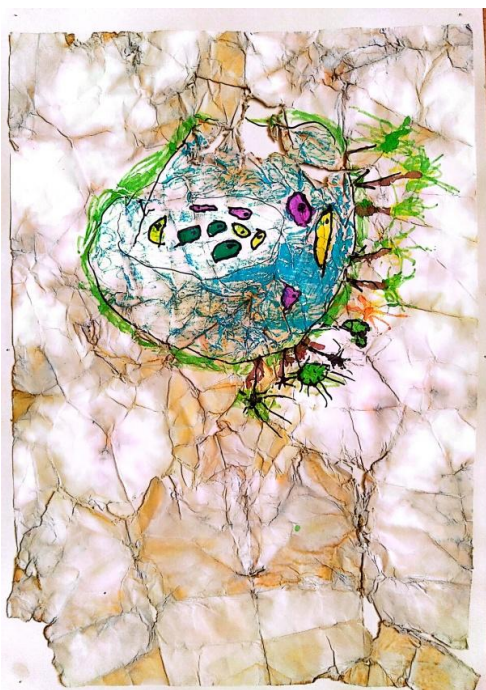
Forrás: A szerző archívuma

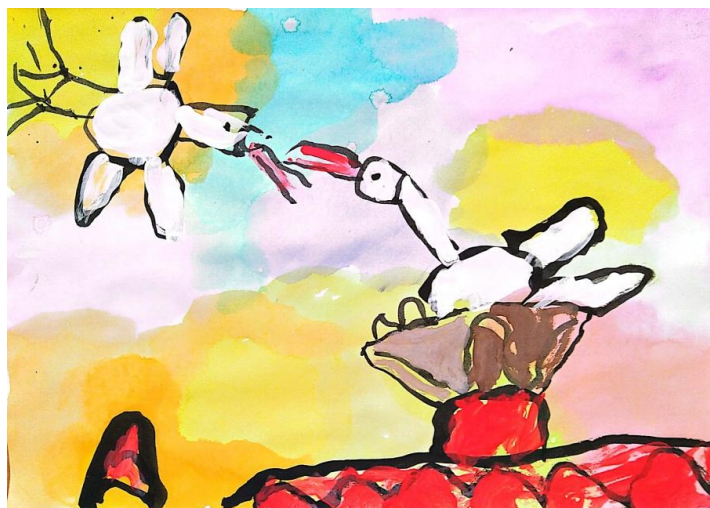
A pihenést, feltöltődést szolgáló lazító tevékenységeink során a gyermekek kikapcsolódásához és fejlődéséhez szükséges élményeket óvodán kívüli, különböző műveltségterületeket bekapcsoló programokkal bővítjük: színházi előadást, koncertet, könyvtárlátogatást, játszóházat, természettudományos programokat szervezünk.



Forrás: A szerző archívuma

Gazdagító programunk az alkotás fejlesztő hatására építve segíti a gyermekek számára a világ felfedezését, megismerését. Ennek hatékonyságát igazolják a szülők és külső partnereink pozitív visszajelzései, valamint a gyermekek kreatív alkotásai, amelyek több alkalommal szerepeltek már sikerrel rajzpályázatokon és kiállításokon.





Forrás: A szerző archívuma

Egy komplex gazdagító program tervezése és megvalósítása összetett feladatot jelent, amely magas fokú szakmai tudást, felkészültséget, kreativitást, motivációt és a terület iránti elhivatottságot kíván. Azonban a legtudatosabban kidolgozott program is csak akkor éri el a célját, ha mögötte a tehetségigérek irányában érzékeny, támogató szemléletű pedagógus áll. Ebben az életkorban a gyermek fejlődésének figyelemmel kísérése és ösztönző, motiváló támogatása a legfontosabb.

„Minél korábban és minél inkább az adottságoknak, képességeknek megfelelő módon kezdődik meg a tehetségigérek segítése, annál nagyobb eséllyel számíthatunk kibontakozásukra. Ezért a tehetség mielőbbi felismerésére kell törekedni és minél előbb meg kell kezdeni a céltudatos fejlesztését” – hangsúlyozza Harsányi István *Tehetségvédelem* c. munkájában (Harsányi, 1994).

Ez az iránymutató gondolat választ ad a bevezetőben említett, az óvodai tehetséggondozás szükségességét vitató kérdésekre. Megerősít abban, hogy létjogosultsága és jelentősége van a kora gyermekkori „alapozó” tehetséggondozó-fejlesztő tevékenységünknek. Jelentős és hasznos munkát végeznek azok az intézmények és pedagógusok, akik komplex gazdagító programok működtetésével felvállalják ezt a korántsem egyszerű feladatot.

A tanulmány bírálati folyamaton ment keresztül.

Felhasznált irodalom

- Balogh László (2012): *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Debrecen, Didakt Kiadó, url: http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Balogh_Komplex.pdf (Letöltés ideje: 2024. június 14.)
- Demeter Lázár Katalin (2008): *Játszótárs. Drámajátékok és kreativitás a fejlesztőpedagógiában 5-10 éveseknek*. Szentendre, Geobook Kiadó, ISBN: 978-963-8783-5-30.
- Fehér Ágota (2015): *A belső fény kibontakoztatásának útján – a kisgyermekkori tehetséggondozás lehetőségei*. In: Katolikus Pedagógia, 3–4. sz., 54–66., ISSN: 2080–6191.
- Gyarmathy Éva (2007): *A tehetség háttere és gondozásának gyakorlata*. Budapest, ELTE, Eötvös Kiadó, ISBN: 978-963-463-908-4.
- Harsányi István (1994): *Tehetségvédelem*. Budapest, Magyar Tehetséggondozó Társaság, ISBN: 963-04-4543-3.

Inántsý-Pap Judit – Orosz Róbert – Pék György – Nagy Tamás (2010): *Tehetség és személyiségfejlesztés*. Géníusz könyvek 14. Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, ISSN: 2062-5936., url: <https://tehetseg.hu/konyv/tehetseg-es-szemelyisegfejlesztas> (Letöltés ideje: 2024. június 14.)

M. Nádasí Mária (2010): *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*. Géníusz könyvek 6. Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, ISSN: 2062-5936., url: <https://tehetseg.hu/konyv/projektoktatás-elmélete-es-gyakorlata> (Letöltés ideje: 2024. június 14.)

Mező Ferenc – Kiss Papp Csilla – Subicz István (2010) *Képzőművész tehetségek gondozása*. Géníusz könyvek 11. Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, ISSN: 2062-5936., url: <https://tehetseg.hu/konyv/kepzu-muvesz-tehetsegek-gondozasa> (Letöltés ideje: 2024. június 14.)

Nagy Jenőné (2012): *Tehetségigéreték gondozásának elmélete és gyakorlata – Módszertani könyv óvodapedagógusoknak „Óvodai nevelés a művészetek eszközeivel”*. Szolnok, Óvodapedagógusok Országos Szakmai Egyesülete, ISBN: 978 963 08 4916 6.

Szociális kompetencia fejlesztése vizuális neveléssel. (2021) Módszertani segédanyag, Berettyóújfalu, Igazgyöngy Alapítvány.

Szolnok Városi Óvodák Pedagógiai Programja (2017) 9.1. c. Kora gyermekkori tehetséggondozás fejezet.

Mellár Mezei Anita

Mindfulness és különleges gyerekek – a tudatos jelenlét erejével a sajátos nevelési igényű gyermekek támogatásáért

A mai világ felgyorsult ütemében, ahol a gyerekeket számtalan inger és kihívás éri nap mint nap, a sajátos nevelési igényű gyermekek számára a stressz és a szorongás leküzdése különösen nagy kihívást jelent. Szüleik és pedagógusaik gyakran különleges nehézségekkel szembesülnek, mivel ezek a gyerekek sokszor a megszokottól eltérően reagálnak az élet helyzeteire, ami feszültségeket kelthet. A mindfulness gyakorlatok segítségével azonban könnyebben kezelhetjük ezeket a helyzeteket, és magunkról is gondoskodhatunk, hogy jobb állapotban legyünk ahhoz, hogy támogassuk a gyerekeket. Ezenkívül a mindfulness mint életstílus erősítheti a gyermek önszabályozó képességeit, segíthet tudatosabban és könnyebben kezelni a feszült élethelyzeteket.

Az SNI-stigma

Sajátos nevelési igényű gyermeket nevelni nem csupán a mindennapokban jelent kihívást, de sajnos a társadalmi megbélyegzéssel is gyakran szembesülnek ezek a családok. Egy SNI diagnózis sok esetben még mindig stigmatizáló lehet – nemcsak a gyermek, hanem a szülők számára is. Gyakran tapasztaljuk azt, hogy az emberek félreértik vagy nem értik meg az ilyen gyermekek viselkedését, és ez sokszor elítéléshez vagy sajnálathoz vezet, ami mindkét esetben rendkívül káros. Egy sajátos nevelési igényű gyerek impulzív viselkedését vagy szokatlan reakcióit a közösség gyakran félreérti, és ez a gyermekekben korán kialakíthatja a kívülállóság érzését. Szülőként nehéz ezt látni, és még nehezebb, amikor a szülők maguk is megítéltetnek a gyermekük viselkedése miatt, ami további érzelmi terhet ró rájuk.

A mindfulness itt is támogató lehet, nemcsak a gyermekek számára, hanem a szülőknek is. A tudatos jelenlét gyakorlása megtanít arra, hogy elfogadjuk a helyzeteket anélkül, hogy ítélnénk magunk vagy a gyermekeink felett. A gyakorlatok révén könnyebb elengedni az önmagunkkal vagy a társadalmi elvárásokkal kapcsolatos bűntudatot, és helyette a jelenben lévő kihívásokra és az azokkal való megküzdésre fókuszálni.

Azok a bizonyos nehéz helyzetek

Felnőttként talán nem is gondolnánk, hogy egy egyszerű hétköznapi szituáció, mint például az iskolából hazajövet történő átöltözés, gyakran alakul át konfliktussá. Ezek a pillanatok nemcsak a gyermek számára jelentenek frusztrációt, hanem a szülők, sőt a testvérek számára is nehézségeket okoznak. Az iskolai környezetben pedagógusként többször is megtapasztaltam, hogy milyen stresszesnek élik meg a gyerekek az átállást az egyik tanítási óráról egy következőre. Adott esetben nemcsak más készségeket kell előhívniuk (például számolásról versolvasásra váltani), hanem rövid idő alatt kell alkalmazkodniuk egy másik tanárhoz, más csoportformához. Mindezt pedig viszonylag kevés idő alatt kell megtenniük. A sajátos nevelési igényű gyerekek, amikor túlterheltek a napi iskolai elvárások és társas interakciók miatt, gyakran szoronganak vagy visszahúzódnak. Ezek a gyerekek nehezen találják meg az érzelmi egyensúlyt, ami akadályozhatja a tanulást, a társas kapcsolataik kialakítását, és gyakran vezet impulzív viselkedéshez vagy figyelemzavarhoz.

A mindfulness abban nyújt segítséget, hogy jobban tudjanak fókuszálni, lecsillapodni és megérteni azokat a belső folyamatokat, amelyek zavarhatják őket egy-egy stresszes helyzetben. Ez nemcsak a nyugalom megteremtésében segít, hanem abban is, hogy jobban megértsék önmagukat. Azáltal, hogy megtanulnak tudatosan figyelni a légzésükre, a testük érzeteire, vagy akár a környezet hangjaira, képesek lesznek arra, hogy érzelmeiket és reakcióikat jobban szabályozzák. Ez különösen hasznos lehet egy stresszes iskolai helyzetben vagy egy otthoni konfliktus során, ahol a feszültség gyorsan kialakulhat. Ahhoz, hogy mindezek elsajátítása ne egy következő feladat legyen a gyerekek számára, érdemes saját magunkkal kezdenünk. Van-e nekünk felnőttként tudatos megküzdési stratégiánk a stressz és túlterheltség kezelésére? Ha van, akkor az mintaként hat a gyerekekre, mint ahogy az is, ha a tudatos jelenlét (mindfulness) gyakorlatait közösen végezzük el egyfajta kalandként, játékként, felfedezésként megélve.

Mindfulness gyakorlatok a hétköznapiakban

Könyvem, a *Mindfulness ABC: Gyakorlatok oviban, suliban és otthon* számos olyan konkrét és könnyen kivitelezhető gyakorlatot tartalmaz, amelyeknek segítségével a gyerekek egy eszköztárat kapnak. Megtanulhatják felismerni a stresszt és tudatosan kezelni azt, nyugodtabb környezetet teremteni és megszelídíteni az érzelmi viharokat. Egy konkrét gyakorlat erre a *Hol lapul a titok?* elnevezést kapta a gyerekektől. Ez a gyakorlat csillapítja a szorongást, és kiválóan hat vizsgahelyzetben: segít kordában tartani az izgulást, elvonja az erőt a szorongástól és az aggodástól. Jól bevált ez az iskolai átmenetek során, például egyik óráról a következőre, szünetről tanulásra vagy éppen suliból otthonra váltva. A gyakorlat lényege, hogy a figyelmet egy konkrét tapasztalásba horgonyozzuk le (például fél percig):

1. Látás: Figyeljük meg egy dolgot, mintha most először látnánk – például egy ceruzát. Figyeljük meg minden apró részletét, színét, súlyát, mintáját.
2. Hallás: Figyeljük meg, milyen hangja lehet a ceruzának – például ha csíkokat húzunk vele a papíron.
3. Tapintás: Figyeljük meg, milyen a ceruza tapintása – például ha erősen, ha lazán fogom, milyen a felülete (sima, érdes...)
4. Szaglás: Figyeljük meg, van-e illata a ceruzának.

Ez a gyakorlat egyszerűen segít a gyerekeknek „lehorgonyozni” magukat a jelenben, amikor az érzelmeik túl erőteljesek, és elkerülhetetlennek tűnik a szorongás vagy az érzelmi kitörés. Amikor egy gyermek (és természetesen felnőtt is) képes figyelni az érzékszervi tapasztalataira, ahelyett, hogy az érzelmi viharokra koncentrálna, sokkal könnyebben meg tud nyugodni. Ezt a gyakorlatot az iskolai stresszes helyzetekben akár az egész osztállyal közösen is – például dolgozatírás előtt – vagy otthon közösen is gyakorolhatjuk. Szeretem hangsúlyozni a „közös” erejét, hiszen ebben benne van a kapcsolatépítés, az egymásra való odafigyelés. A gyerekekkel való kapcsolódás akkor lesz igazán mély és szeretetteljes, ha közben mi magunk is jelen vagyunk – nemcsak testileg, hanem lelkileg is. Én hiszem és tapasztalom, hogy ezzel tudjuk a legjobban megerősíteni a gyerekeket az életre.



Forrás: A szerző archívuma

A mindfulness gyakorlatai könnyen beépíthetők a mindennapokba. Lehetnek ezek olyan biztos pontok az otthoni vagy iskolai napirendben, amelyek egyszerre adnak biztonságot és felszabadultságot a feladatok terhe alól. Az 5–10 éves gyerekeknek szóló könyvemben – *Tigrisnindzsa és csodakő* –, Dávid történetében a kisfiú a légzés erejét használja, hogy kezelni tudja a konfliktusokat. A gyakorlat menete a következő:

Kényelmesen ülve megfigyeljük, hogyan emelkedik és süllyed a has minden egyes belégzés és kilégzés során. Olyan mélyen és nyugodtan lélegzünk, mint egy „Tigrisnindzsa”. A Tigrisnindzsa nyugodt és erős, minden belégzésnél erőt gyűjt, minden kilégzésnél pedig elenged minden feszültséget.

Ez a gyakorlat otthon és az iskolában is használható, különösen akkor, ha feszültséget, koncentrációs nehézséget érzékelünk. Nem kell hosszú percekig végeznünk, 2–3 perc bőven elég.

A szülők és pedagógusok kihívásai

Az SNI-s gyerekekkel való munka különleges kihívásokat hoz magával. Az ilyen gyerekek sokszor intenzívebben élik meg az életet, és különleges figyelmet igényelnek. Ahhoz, hogy megfelelő támogatást nyújthassunk számukra, nekünk is egyensúlyban kell lennünk. Szülőként és pedagógusként fontos, hogy magunkra is figyeljünk, hiszen ha mi nem vagyunk jól, akkor a gyerekekkel való kapcsolatunk sem lehet teljes. Az öngondoskodás felnőttként minta lehet a gyerekek számára is – ha látják, hogy törődünk magunkkal, akkor ők is megtanulják, hogyan figyeljenek oda saját szükségleteikre. Az öngondoskodás példamutató szerepe különösen fontos a sajátos nevelési igényű gyerekek számára, akik gyakran érzékenyek a környezetükben lévő felnőttek érzelmeire. Ha mi magunk gyakoroljuk a mindfulness technikáit, és törődünk a saját érzelmi jólétünkkel, akkor azzal a gyerekeknek is adunk egy hiteles mintát. Az, hogy tudatosan figyelünk a jelen pillanatra, és időt szánunk arra, hogy megpihenjünk és feltöltődjünk,

kulcsfontosságú a gyerekekkel való kapcsolatban. Ez nemcsak nekünk, de nekik is segít abban, hogy kiegyensúlyozottabbak és boldogabbak legyenek a mindennapokban.

Nem vagy egyedül!

Amikor egy nehéz élethelyzetben találjuk magunkat, hajlamosak vagyunk azt gondolni, hogy egyedül vagyunk ebben a nehézségben. Sajátos nevelési igényű gyermeket nevelni, tanítani kihívás. A mindennapi feladatok, mint az iskolai készülődés, az érzelmi kirohanások kezelése vagy akár egy egyszerű vásárlás is rendkívüli stresszforrássá válhatnak. Ezek a szülők gyakran érzik magukat kimerültnek, és úgy, hogy senki sem érti igazán, min mennek keresztül. A kihívások egyik legnehezebb része az, hogy sokszor magányosan szembesülnek velük. A környezet – még ha jószándékú is – sok esetben nem érti meg a helyzetet, és ezzel akaratlanul is távolságot hoz létre.

Pedagógusként is felmerülhet bennünk a kérdés: „Miért pont velünk történik ez?”, vagy „Miért nem tudom úgy kezelni ezt a helyzetet, ahogyan kellene?” Ezek a kérdések pedig egy ördögi körbe hajszolnak, ahol folyamatosan kételkedünk magunkban és abban, hogy jó munkát végzünk-e. A mindfulness arra tanít, hogy ítélkezés nélkül fogadjuk el az érzelmeinket, a helyzetünket és önmagunkat. A jelen pillanatra koncentrálnak észrevevesszük, hogy nem kell mindig mindenre választ találni, és hogy az elvárások helyett a pillanat megélése is elegendő lehet. Ráadásul gyakran a gyerek túlterheltsége, feszültsége a saját szülői és/ vagy pedagógusi feszültségből és szorongásból eredhet. Ha felnőttként képesek vagyunk megőrizni a nyugalmat, akkor a gyerekek is hamarabb megnyugodnak, és elindulhatunk közösen az együttműködés útján.

Záró gondolatok

A nem csodaszer, nem lesznek tőle a gyerekek egy csapásra fegyelmezett, cukorillatos varázspónik. A mindfulness sokkal inkább életmód, amely segít abban, hogy a jelenben éljünk, és jobban megértsük önmagunkat és a körülöttünk lévő világot. Sajátos nevelési igényű gyerekek esetében különösen fontos, hogy megtanulják, hogyan figyeljenek a testükre és az érzéseikre, és hogy a körülöttük lévő felnőttek tudatosan támogassák őket ebben a folyamatban.

A *Mindfulness ABC* és a *Tigrisnindzsa és Csodakő* együttesen hatékony eszközök lehetnek minden szülő, pedagógus és gyermek számára, akik szeretnék beépíteni a tudatos jelenlét gyakorlatait a mindennapjaikba. A tudatos jelenlét gyakorlásával nemcsak a gyermekek érzelmi világa válik kiegyensúlyozottabbá, hanem a szülők és tanárok is megtapasztalhatják a tudatos jelenlét nyugalmat és erejét, ami hosszú távon harmonikusabb és kiegyensúlyozottabb életet eredményez. Kíváncsi vagyok, hogy a könyv, illetve jelen cikk gyakorlatai inspirációul szolgálnak.

Hiszem és tapasztalom, hogy a mindfulness gyakorlása egy olyan ajándék, amely nemcsak a jelenben, hanem a jövőben is kifizetődik, hiszen egy tudatosabb, boldogabb generációt nevelhetünk fel, aki képes kezelni az élet kihívásait, és megtalálni a belső békéjét a mindennapok forgatagában. Éppen ezért bátorítok minden szülőt és pedagógust, hogy fedezze fel a mindfulness világát, és tapasztalja meg a gyakorlatok erejét, hiszen ez egy olyan utazás, amely nemcsak a gyermekek, hanem a felnőttek számára is elérhető és átalakító élmény lehet.

Kanyicska Belán Dóra

Új utakon az inkluzív edukáció felé – lehet-e tényleges inkluzív edukációs gyakorlat a nemzetiségi iskolákban?

Bevezetés

Az oktatáshoz való jogot ma már széles körben „minőségi és inkluzív oktatásként” értelmezik, amely többek között a demokráciát és az emberi jogok tiszteletben tartását támogatja egy olyan környezetben, amely elismeri minden tanuló oktatási szükségleteit. Az inkluzív oktatási szemlélet fő célja, hogy minden gyermeknek és tanulónak lehetősége legyen a lehető legjobban boldogulni az iskolában, az életben és a munkaerőpiacon. Az iskolai környezetet tehát úgy kell kialakítani, hogy támogassa a diákok szükségleteit és fejlessze készségeiket például az oktatástartalom, a módszerek és formák, az értékelés és a taneszközök módosításán keresztül. Bár néhány sajátosság támogatása már mindennapi elemnek számít a nemzetiségi iskolákban (például a szlovák nyelv és szlovák irodalom második nyelvként való oktatása, a tantervi követelmények módosítása vagy a kétnyelvű dokumentáció), a legújabb törvénymódosítás által az inkluzív és az anyanyelvi oktatás joga az inkluzív intézkedések alkalmazására is kihat majd. A cikk célja, hogy rámutasson az inkluzív edukációs gyakorlat jelentőségére és akadályaira a nemzetiségi iskolákban.

A támogató intézkedések modellje

Az oktatási tárca egyik reformja az oktatási folyamatban igényelhető támogató intézkedések modelljének megalkotása és fokozatos bevezetése. Ez a modell olyan intézkedéseket foglal magába, amelyekkel az iskola fejlesztheti a tanulási nehézséggel küzdő és a sajátos nevelési igényű gyerekek és tanulók tudását, készségeit és képességeit. Azon gyerekek igényeit és egyéni szükségleteit is figyelembe veszi, akiknek egészségi állapota, szociális körülményei, nyelvi képességei, viselkedése, kognitív képességei, motivációja, emocionalitása, kreativitása vagy készségei támogatást igényelnek. A Támogató intézkedések katalógusa összefoglalja azt a huszonegy intézkedést, amelyekkel a pedagógus, a segítő szakmabeli (például a pszichológus, speciális pedagógus), valamint az iskolai szakmai személyzet segítheti a gyerekek felzárkóztatását és fejlesztését a mindennapi munkában. A modell akkor lenne ideális, ha az iskolákban működne egy csapat, amely az iskolai szakmai személyzet tagjaiból, az iskola speciális pedagógusából, néhány pedagógusból és pedagógiai asszisztensből állna, akik szorosan együttműködve figyelnék meg a gyerekek és tanulók szükségleteit, és fejlesztenék azokat.

A támogató intézkedések minden iskolában biztosíthatók, az iskola tanítási nyelvétől függetlenül. Az esélyegyenlőség biztosítása érdekében ezek nemcsak biztosíthatóak, hanem biztosítva is kellene lenniük a nemzetiségi iskolákban is. A nemzeti kisebbségek szempontjából fontos, hogy az inklúziót támogató célzott segítség is a tanuló anyanyelvén történjen, mert így van összhangban az inkluzív edukáció elveivel, valamint az anyanyelvi nevelés-oktatás jogával. Így a közoktatási törvény kimondja majd, hogy a nemzetiségi iskolákban a támogató intézkedéseket anyanyelven, vagy legalább a tanítás nyelvén kell szolgáltatni. Mivel egyre több a különböző szorongással és mentális vagy lelki nehézségekkel küzdő gyerek, a támogató intézkedések végrehajtása során azért is fontos, hogy a támogatást nyújtó szakszemélyzet beszélje a nemzeti kisebbség nyelvét, hogy teljes mértékben megértse a gyerek problémáit és szükségleteit.



Fotó: Nagy Fanni

Inkluzív és minőségi oktatás a nemzetiségi iskolákban

A nemzeti kisebbségek anyanyelvi oktatásra vonatkozó alkotmányos joga és az inklúzió elvei jelenleg többek közt a következőképpen nyilvánulnak meg:

- lehetőség van nemzetiségi oktatási létesítmények alapítására óvodától egészen egyetemi oktatásig,
- definiálva van a nemzetiségi oktatás a közoktatási törvényben,
- egyenértékű a tanulók tartalmi és tudásköre az iskolákban és iskolai létesítményben az oktatás nyelvétől függetlenül,
- a nemzetiségi iskolákra érvényes kerettantervek és tantervi követelmények (például nyelv és irodalom, történelem, zene) figyelembe veszik a nemzetiségi iskolákban tanuló gyermekek és tanulók nevelésének és oktatásának szükségleteit és sajátosságait, amelyek biztosítják, hogy a nemzetiségi iskolákban folyó oktatási tevékenység a kisebbségekhez tartozó tanulók kulturális és nyelvi identitásának megőrzésére és fejlesztésére is irányuljon,
- második vagy idegen nyelvi módszerekkel és stratégiákkal lehet oktatni a szlovák nyelv és szlovák irodalom tantárgyat,
- a nemzetiségi iskolákban a pedagógiai és egyéb dokumentáció kétnyelvűen vezethető, azaz szlovákul (hivatalos nyelven) és az érintett nemzeti kisebbség nyelvén,
- biztosított a szabad tankönyvválasztás, tehát az oktatási anyagok piaca nyitva áll a nemzeti kisebbségek szakértői és szerzői számára, valamint a külföldön megjelenő tankönyvek előtt, amennyiben ezek összhangban vannak a szlovák oktatás-nevelés alapelveivel és céljaival,
- magasabb a diákonkénti normatív támogatás összege a nemzeti kisebbségi tannyelvű iskolák számára a magasabb óraszám és költségek miatt,
- alacsonyabb a minimális diáklétszám a nemzetiségi iskolákban.

Ami a támogató intézkedéseket illeti, a gyakorlat azt mutatja, hogy a szlovák és a magyar tanítási nyelvű iskolák egyelőre nem tudják bebiztosítani a gyerekeknek azt a támogatást, amelyet a reform elvárna. Míg a szlovák tannyelvű iskolák többsége sem tud bebiztosítani legalább 1 szakembert, a magyar tannyelvű iskolákban még rosszabb a helyzet. A 2023/ 2024-es tanévben a 283 magyar tannyelvű óvodából csupán 5, a 207 alapiskolából 45, a 14 gimnáziumból 1 és a 10 magyar tannyelvű szakközépiskolából 4 alkalmazott csak olyan szakembert, aki az iskolai szakmai személyzet tagja lehet. Óvodákban speciális pedagógust, középiskolákban (iskola-) pszichológust, míg az alapiskolákban többnyire (iskolai) speciális pedagógust vagy/ és (iskola-) pszichológust alkalmaznak. Csak 3 komáromi járásbeli iskola alkalmazott a tavalyi tanévben logopédust. A gyűjtött adatokból azt nem lehet meg tudni, hogy az a szakember, akit az iskola alkalmaz, a diák anyanyelvén biztosítja-e a támogatást. Ráadásul problémás lehet olyan szakembert találni az összevont, szlovák és magyar iskolákba, amely mindkét nyelven tudja biztosítani a kellő segítséget.

1. táblázat: Az iskolai szakmai személyzet helyzete a magyar és szlovák nyelvű iskolákban

magyar tannyelvű	segítő szakmabeli		szlovák tannyelvű	segítő szakmabeli	
	N	iskolák %		N	iskolák %
óvoda	5	1,77 %	óvoda	192	5,56 %
alapiskola	59	21,74 %	alapiskola	1901	55,5 %
gimnázium	1	14 %	gimnázium	68	38,27 %
szakközépiskola	4	40 %	szakközépiskola	199	43,94%

Megjegyzés: N = személyek száma; iskolák % = az iskolák hány százalékában van segítő szakmabeli (néhány iskolában több is van); segítő szakmabeli = pszichológus, iskolapszichológus, logopédus, speciális pedagógus, gyógypedagógus, iskolai speciális pedagógus, szociálpedagógus. Az statisztika 2023/ 2024-es tanév adataiból indul ki. A magyar és szlovák oktatási nyelvű alapiskolák ebben a táblázatban nincsenek feltüntetve.

Befejezés

Az adatokból kiderül az a tény, hogy az iskolák nagyon kevés százaléka alkalmaz segítő szakmabelit, aminek több oka is lehet. A törvény megszabja, hogy az iskolákban minimum másodfokú egyetemi végzettséggel rendelkező segítő szakmabeli személyzetet lehet csak alkalmazni. Bár a négyéves magyarországi gyógy- vagy fejlesztőpedagógiai és logopédiai alapképzés tartalma összemérhető a másodfokú szlovákiai tanulmányok tartalmával, ez csak a szlovákiai BA, tehát alapszintű egyetemi képesítéssel egyenlő, így az ezen végzettséggel rendelkezők csak a mesterfok elvégzése után tudnak elhelyezkedni a nemzetiségi iskolákban. Azok a magyar szakemberek, akiknek nincs szlovák nyelvű érettségijük vagy államvizsgájuk, szintén nem tudnak elhelyezkedni a nemzetiségi iskolákban. Szlovákiában pedig nincs annyi nemzetiségi nyelvet beszélő végzős a segítő szakokon, akik az iskolákban biztosítani tudnák a támogatást. Továbbá a pénzügyi szempontok sem motiválják a szakembereket abban, hogy éppen iskolákban helyezkedjenek el. Hiányoznak a standardizált magyar nyelvű diagnosztikai eszközök is, ezért a szakemberek sokszor szlovák tesztek tükörfordításával vizsgálják a más nemzetiségű gyerekeket. Ezt figyelembe véve az oktatási tárca a Gyermekpszichológiai és Kórszichológiai Kutatóintézettel együttműködve már fejleszti a magyar nyelvű pszichológiai teszteket.

A Nemzeti Kisebbségek Védelmére vonatkozó keretegyezmény edukációról szóló kommentára a 2024-es évből kihangsúlyozza, hogy a nemzeti kisebbséghez tartozó, sajátos nevelési igényű tanulók számára elengedhetetlen a megfelelően képzett, kisebbségi nyelveket beszélő

asszisztensek és szakemberek jelenléte. Továbbá felveti azt is, hogy az államnak aktívan kell cselekednie annak érdekében, hogy a nemzeti kisebbséghez tartozó szakembereket toborozza és megtartsa, akár speciális ösztöndíjakkal és prémiumokkal.

Mivel valóban súlyos a helyzet a hiánypótlás területén, szükség lesz egy stratégiára, ami engedélyez egyfajta átmeneti időszakot, melyben lehetőség lesz kompenzációs intézkedések alkalmazására (ilyen például az alapszintű képesítéssel rendelkező szakemberek alkalmazása, magyarországi szakemberek ideiglenes toborzása, pedagógusok pszichológiai és speciális pedagógiai kompetenciájának a növelése). Ezeket a kompenzációs intézkedéseket a pedagógusokról szóló törvénymódosítással lehetne elérni. Hosszú távon pedig szükség lenne az iskolák és egyetemek, valamint az egyetemek és állam közti szűkebb együttműködésre a szakemberhiány megoldása érdekében.

Források

<https://www.coe.int/en/web/minorities/thematic-commentaries-of-the-advisory-committee>
<https://podporneopatrenia.minedu.sk/data/att/2e6/31441.2ddc3a.pdf> (Letöltés ideje: 2024. október 25.)

Póčová Renáta

Sajátos nevelési igény – gyakorlatközpontú beszámoló

Az új tanév már javában zajlik, fél év bőségesen elegendő idő ahhoz, hogy a diákok és a tanárok megtalálják a módot az együttműködésre és a megfelelő légkör kialakítására. A 245/2008 oktatási törvény szerint minden gyermeknek joga van az egyéni igényeinek megfelelő oktatás biztosítására (testi, lelki és szociális fizikai, pszichikai és szociális igények), melyhez meg kell teremteni a megfelelő feltételeket. Az oktatáshoz való jogot a Szlovák Köztársaság alkotmánya is garantálja.

Napjainkban gyakran találkozunk az inklúzió, az inkluzív nevelés és a sajátos nevelési igény kifejezésekkel, a támogató intézkedésekkel és azok alkalmazásával. Gyógypedagógusként egy tanácsadó központban nagyon gyakran találkozunk a diákok tanulási, magaviseleti és a közösségbe való beilleszkedési nehézségeivel, amelyek pl. a szabályok áthágásában, az együttműködés elutasításában nyilvánulnak meg. Az említett problémák leggyakoribb következménye az oktatási folyamat megzavarása. Ahhoz, hogy a keletkezett probléma megoldódjon, szükséges a tanárok, diákok és nem utolsósorban a szülők együttműködése. Az oktatási folyamat minden szakaszában megjelenhetnek különböző nehézségek, az óvodától a középiskoláig. Az évek során iskolarendszerünk különféle oktatási formákon ment keresztül azon tanulók számára, akik a viselkedés, a kognitív, a kommunikációs és a szociális készségek valamely területén lemaradnak vagy épp ellenkezőleg, kimagaslóan teljesítenek. A múltban ismertük a kötelező iskolalátogatás alóli felmentést, szegregációt és speciális iskolai oktatást, később az egyéni integrációt. 2023 szeptemberétől a tanulók oktatása az inkluzív nevelés elvei szerint zajlik. Ideális esetben iskoláinkban iskolapszichológusból, gyógypedagógusból, logopédusból és szociális pedagógusból álló támogató csoportok jöttek létre. Az inklúzió egy olyan oktatási megközelítés, amely az iskolákban az esélyegyenlőség biztosítását helyezi előtérbe minden tanuló számára, függetlenül az egyéni különbségektől. Az inklúzió célja, hogy a különféle sajátos nevelési igényű gyermekeket beépítsék a hagyományos osztályokba, ahol a többi tanulóval együtt tanulhatnak. Az oktatási törvény szerint a sajátos nevelési igényt (SNI) az iskolai tanácsadó és prevenció központ állapítja meg.

A törvény megkülönböztet:

- tartós gyógykezelés alatt álló, fejlődési zavarokkal, magatartási problémákkal küzdő gyermekeket
- egészségkárosodással élő, értelmileg akadályozott, hallássérült, látássérült, testi fogyatékkal élő, kommunikációs képességzavarral, autizmussal élő vagy halmozott fogyatékossgal élő gyermekeket
- fejlődéshátrányos, hiperaktív és figyelemzavaros tanulókat, illetve tanulási zavarral küzdő diákokat
- érzelmi és viselkedéshátrányokat
- szociálisan hátrányos helyzetű vagy olyan közegből származó gyermekeket, akinél a körülmények nem elegendően járulnak hozzá a mentális és emocionális fejlődéshez, valamint nem támogatják a szocializációt
- tehetséges, magas IQ-jú diákokat vagy a sport, művészetek területén kiemelkedő képességekkel rendelkező tanulókat.

A törvényi támogatás ellenére az SNI-s tanulók oktatása nehéz, és a tapasztalatok alapján nagyon egyéni. Különbőféle gyakorlati példákkal találkozunk, ahol az ilyen oktatás problémamentesen működik, de olyannal is, ahol teljesen kudarcot vall. Minden iskolának lehetősége van az iskolai törvény szerint 1. és 2. szintű támogatási intézkedések biztosítására, természetesen a szülő írásbeli hozzájárulásával. Abban az esetben, ha az iskolai támogatás nem elegendő, szükséges a tanácsadó és prevenciók központ javaslatára az intézkedések felülvizsgálata és bővítése.

2023. január 1-től átalakult a tanácsadó és prevenciók központok rendszere, melynek célja, hogy a támogató csoportok gyorsabban tudják segíteni a diákokat, és egyéni megközelítést, valamint támogató intézkedéseket alakítsanak ki az összes érintett pedagógussal együttműködve, hogy a tanuló könnyebben vegye az akadályokat. Azoknak a diákoknak, akiknek nem elegendő az 1. és 2. szintű támogatás, további vizsgálatra és tanácsadásra van szükségük. A vizsgálatra, ill. diagnosztizálásra azonban nagyon hosszú a várakozási idő (2-5 hónap, esetenként több is), ami fokozza a feszültséget az iskolákban.

A tanárok által jelenleg leggyakrabban észlelt problémák a következők: a tanuló órán zavarja a tanítást, figyelmetlen, nem tud koncentrálni, szétszórt, lassú munkatempóval dolgozik, nem érti és nem tudja elsajátítani az oktatott anyagot, grafomotorikai ügyetlensége/elmaradása van, gyakori konfliktusai vannak kortársaival, nem tud beilleszkedni a kortárs csoportba, nem érti a különböző szociális helyzeteket, nem tiszteli a tekintélyt, elutasítja a teljesítendő feladatokat, problémái vannak a tájékozódással, tervezéssel és az órákra való felkészüléssel, és sok más.

A probléma megoldási javaslata a mi gyakorlatunk szempontjából:

1. **A probléma felismerése, leírása pedagógiai jellemzés segítségével:** A pedagógus részletesen jellemzi a problémás vagy kiemelkedő területeket a tanuló viselkedésében, az oktatási folyamat zavaró tényezőit, pl. Milyen mértékben sajátította el a tananyagot, hogyan kapcsolódik be a közösségi életbe, milyen az együttműködés a családdal, mik az iskola által nyújtott konkrét támogatási intézkedések.
2. **Konzultáció a törvényes képviselőkkel és további szakmai vizsgálatok javaslata:** Mivel a törvényes képviselők már tisztában vannak azzal, hogy a tanulónak 1. és 2. szintű támogatási intézkedéseket nyújtottak, fontos elmagyarázni, miért szükséges a további együttműködés a tanácsadó intézménnyel, amely szélesebb körű segítséget és támogatást nyújthat. Hasznos, ha az iskola a lakóhelyhez közeli tanácsadó intézményt ajánl, de a választás a szülő kezében van.
3. **A vizsgálatot a törvényes képviselő kezdeményezi:** A tanácsadó központban telefonos időpontkérés történik. Ha szükséges, a tanácsadó továbbirányítja a szülőt más szakemberekhez, szakorvoshoz, ezzel is támogatva a diagnosztikai folyamat hatékonyságát.
4. **A diák pszichológiai és speciális pedagógiai vizsgálaton vesz részt, szükség esetén logopédiai vizsgálaton is:** ha szükséges, a tanuló számára szakorvost ajánlunk (neurológust, gyermekpszichiátert). A vizsgálat menete mindig egyéni és a gyermek igényeitől függ. A gyermekkel való célzott munkát megelőzi a részletes anamnézis, melyet a szülővel veszünk fel. Ezt követi a tesztelés. Vannak gyermekek, akiknél problémás az együttműködés, ebben az esetben több alkalomra lesz szükség. Ha a pszichológiai vizsgálat során olyan diagnózist állapítunk meg, melyet szakorvos véglegesít (pl. autizmus, ADHD) a gyermeket hozzá irányítjuk. A diagnózis orvosi véglegesítése után kerül sor a gyógypedagógiai vizsgálatra.

5. **A vizsgálat eredményéről szóló szakvélemény és a javasolt támogató intézkedések:** A vizsgálati jelentés összefoglalja a szakmai vizsgálatok eredményeit, valamint ajánlásokat tartalmaz a támogató intézkedésekkel kapcsolatban. Szükség esetén pedagógiai asszisztens segítségét javasolja.
6. **Együttműködés az iskolával és a családdal:** A jelentés végül fejlesztő foglalkozásokat javasol, és megfogalmazza a tanácsadó központ és az iskola együttműködési lehetőségeit, melybe a szülő is beleegyezik.

A leírt eljárás egy a sok közül, amelyet a jelenlegi iskolarendszerben alkalmaznak, és ajánlás jellegű. Az SNI tanulókat oktató iskolákban az érdekelt felek közti jó együttműködés kialakítása a kulcsa az oktatási folyamat működésének és gördülékenységének.



Fotó: Nagy Fanni

Egy gyakorlati példa

Alaphelyzet

A gyermek 6,5 éves korában diagnosztikai vizsgálatra és iskolaérettségi vizsgálatra érkezik a tanácsadó intézménybe. Autizmussal élő gyermek inkluzív nevelése folyik az óvodában, a kivizsgálás az óvodapedagógusok javaslataira történik. A gyermeket hetente egyszer bevonják az egyéni beavatkozások folyamatába a tanácsadó intézményben. A gyermek a következő tanévben kezdi meg a tankötelezettség teljesítését.

A probléma meghatározása

Vizsgálatot a tanácsadóban a szülő kezdeményezte, az óvodapedagógusok ajánlásra. Az óvodai alkalmazkodás problémás volt, a gyermek nehezen vált el a szüleitől, hosszabb időre volt

szüksége a beilleszkedéshez, napközben negatívan reagált a változásokra, követelte saját eljárásait, azok betartását, érzékeny volt az erős hangokra, sikolyokra, nem volt hajlandó együttműködni az alapvető öngondoskodási tevékenységekben. Az otthoni környezetben a szülők elfogadták a gyermek viselkedését, megtanulták elfogadni a viselkedési sajátosságokat. Az affektív viselkedés ritkábban nyilvánul meg, és ha előfordul, akkor rövidebb ideig volt.

Diagnosztikai folyamat

A tanácsadó intézményben a diagnosztikai folyamat célja az iskolaérettség megállapítása volt, a gyermek tankötelezettségét illetően. A vizsgálat során szakértők – pszichológus és gyógypedagógus – voltak jelen. Az adatok adminisztrációját pszichológus végezte. A gyermek új, ismeretlen helyzetekben való viselkedésének elemzését gyógypedagógus végzi. A vizsgálat után jelentést és nyilatkozatot készítettünk az iskola felé irányuló támogató intézkedések érdekében a gyermek alapiskolai inkluzív nevelési folyamatba való bevonása céljából. A gyermek nevelése pedagógiai asszisztens segítségével történik.

Közvetlen beavatkozások a tanácsadó intézményben

A beavatkozások célja a szociális, kommunikációs és öngondoskodási készségek fejlesztése. A gyermek egész évben rendszeresen részt vett rajtuk, mielőtt beiratkozott volna az iskolába a szülők jelenléte nélkül. A bemutatkozó megbeszélések célja a tanárral való együttműködés gyakorlása volt strukturált környezetben, vizuális napirend szerint. Az osztályban való tájékozódást a tantermi terek vizuális jelölése segítette. Minden alkalommal volt a gyermeknek terve-napirendje, kártyák-kép-szavak formájában, amihez mindig egy-egy új tevékenységet tanult. A gyermek fokozatosan elsajátította az asztal melletti munkát, elvégezte a megkezdett feladatokat. A későbbi találkozásokon az önállóság növelésére helyeztük a hangsúlyt az önkiszolgáló tevékenységekben, ami a gyermeknek fokozatosan, minimális segítséggel sikerült is. A beavatkozások során váltogattuk a tevékenységeket kognitív képességek képzése, önkiszolgáló tevékenységek és kedvenc tevékenységek formájában. Mindig vizuálisan ábrázoltuk a napirend minden tevékenységét.

Közvetett beavatkozások a szülői tanácsadó intézményben

A szülőknek is rendszeresen biztosítottunk tanácsadást. Minden találkozás utáni részletesen elemeztük a gyermek viselkedését, aminek a hatása megmutatkozott az otthoni környezetben is a szabályok, határok felállításában. A szülők kommunikáltak a gyerekekkel az iskoláról, képek segítségével felkészítették a gyermeket egy új helyzetre, ahol bemutatták az iskolát, megnevezték, hogy milyen tevékenységekben fog részt venni az iskolában, hogyan alakul majd a napirendje és bejelölték a naptárban, hogy mikor kezdődik az iskola. Mindhárom cselekvés pozitívan hatott a gyermek fejlődésére. A szülőkkel való együttműködés a gyermek iskolakezdésére való felkészítésére is összpontosított.

Közvetett beavatkozások az óvodák számára

Az óvodával való együttműködés a problémás viselkedés (az öltözőben való átöltözéskor agresszív viselkedés) esetére történő konzultációból állt. A problémás viselkedést kiváltó okok részletes elemzése után kiderült, hogy a gyermek nagyon érzékeny a hangokra és a sikolyokra. A tömeges öltözködés során kialakult zűrzavar miatt nagy nyomás nehezedik rá. A gyermek nem tud a tevékenység végzésére koncentrálni, frusztrált, nem tud megfelelően reagálni a helyzetre, ami problémás viselkedést vált ki. Megoldásként azt javasoltuk az óvónőknek, hogy

az öltözködés menetét egyénileg állítsák be, adjunk teret a gyermeknek a nyugodt, önálló öltözködéshez, mielőtt mindenki az öltözőben csoportosulna és nagy zajt váltanának ki.

Az óvodapedagógusok elfogadták a tanácsadó ajánlásait, és egyénileg dolgoztak a gyermekkel. Az első félév után minden problémás területen enyhe javulást jelentettek be. A gyermek kis csoportban dolgozhatott, elfogadta a változtatásokat (előre vizuálisan ábrázolták). A gyermek tudott az asztalnál dolgozni. A megkezdett feladatokat mindig befejezte. Ilyenek voltak például a ragasztási, rajzolási, vágási feladatok. A tanár által irányított játékot elfogadta. Önállóbban tudott öltözni és segítséget kérni.

Támogató intézkedések az iskolába lépés előtt

Az iskolaválasztás után a szülőkkel közösen egyeztetést kezdeményeztünk annak az iskolának a gyógypedagógusával, ahonnan a gyermek indul. A gyermek a beiratkozás előtt meglátogatta az iskolát, hogy megismerkedjen a helyiségekkel és az osztállyal, ahová járni fog. Az iskolavezetéssel együttműködve az osztályfőnök, a szülők, az iskolai gyógypedagógus és a gyermekkel foglalkozó asszisztens is részt vett a szaktanácsadói kezdeti konzultáción (a megbeszélésre augusztus végén, közvetlenül az iskolakezdés előtt került sor).

Az első nap az iskolában

Az osztályfőnökkkel közösen kitűzzük a gyermek iskolába lépésének első napját – mivel a gyermek nagyon érzékeny, így a tömeg okozta stressz, a kiabálás, a nagycsoportos zűrzavar miatti nem kívánt viselkedést kiküszöböljük, a gyermek nem vett részt a hivatalos tanévnnyitón. A gyerek csak az ünnepség után ment iskolába. A tantermi környezet előkészítése a vizuális segítő intézkedésekből állt (a gyermeknek órarendje volt az asztalon, minden tanszert lefényképeztek – tolltartó, tankönyvek, füzetek, táblák, írószerek, táska, testnevelési táska, művészeti nevelés segédeszközei). A pedagógiai asszisztens mindig vizuálisan támogatta az osztályfőnök szóbeli instrukcióját, vagyis megmutatta a tanárnő által megnevezett segédeszközt, amelyre fel kell készülniük. Később már csak a sütit kellett a padra tenni a gyerek elé, és ő már felkészült az órára.

Az oktatással egyidejűleg az osztályfőnök fokozatosan bevonta a gyermeket a csoportos tevékenységekbe (az újaknál először mindig hagyott teret a megfigyelésre, hogy a gyermek a maga módján ismerkedhessen meg az új helyzettel). Az osztályfőnök felkészítette a gyerekeket egy olyan osztálytársra, aki időnként másként viselkedik, mint a többi gyerek, kérte, fogadják el, hogy nem mindig csatlakozik hozzájuk a tevékenységbe.

Az asszisztens a szünetekben mindig jelen volt a gyerekcsoportban, de nem avatkozott be a társas helyzetekbe. Ha a gyereket előre felkészítették az új helyzetre, jobban el tudta fogadni. Problémás helyzetek esetén (a tornateremben két osztály találkozott testnevelésórán – előre nem látható helyzet –, a gyermek sírógörcsöt kapott, nem volt hajlandó belépni a tornaterembe). A gyermek egy negatív élmény miatt többször is megtagadta, hogy a tornaterembe menjen.



Fotó: Nagy Fanni

Az elutasítást úgy tudtuk megszüntetni, hogy eldöntöttük, a gyermek csak azokra a testnevelésórákra járjon, amelyeken csak az ő osztálya lesz a tornateremben. Fokozatosan bekapcsolódott azokba a tevékenységekbe, amelyek nem zajosak (bemelegítés, erősítés). Idővel megszűnt a problémás viselkedése a tornateremben, és a gyermek egy teljes testnevelésórát teljesíthetett.

A tanév első felében, amikor a gyermek megkezdte a tankötelezettséget, rendszeresen kommunikáltunk az iskola gyógypedagógusával és a szülővel, segítőkészek voltunk a felmerülő problémahelyzetek megoldásában. Később egyre ritkábban volt szükség konzultációra. Összességében nagyon pozitívan értékeljük a gyermek iskolába lépését.

Felhasznált irodalom

<https://www.minedu.sk> (Letöltés ideje: 2024.10.10.)

<https://podporneopatrenia.minedu.sk> (Letöltés ideje: 2024.10.12.)

<https://www.minedu.sk/transformacia-poradni/> (Letöltés ideje: 2024.10.12.)

Jeneiné Elek Erzsébet

Autista tanulók az integrált oktatásban¹

„Emberek milliói képtelenek egymással nyílt, őszinte kapcsolatot kialakítani. Az autista emberek képesek megnyílni és önzetlenül szeretni! Ehhez türelem kell, elfogadottság és megfelelő fejlesztés e képességük megőrzéséhez!”

Amikor az emberek azt hallják egy gyermekről, hogy autista, általában egy dühöngő, csapkodó kisgyermeket képzelnek el, aki bontja a közösséget. Pedig ez nem így van. Gyakorta előfordul, hogy a pedagógusok is megrettennek a helyzettől, ha kiderül, hogy autizmus spektrum zavarral küzdő, sajátos nevelési igényű tanuló érkezik az osztályba. Ezeket a tévhiteket szeretném eloszlatni. Pár évvel ezelőtt helyezkedtem el pedagógiai asszisztensként egy általános iskola és gimnáziumban, ahol integrált oktatás és nevelés folyik. Megkértek, hogy ideiglenesen legyen segítségére egy harmadik osztályos tanulónak a felzárkóztatásában, az órai munkákban. A gyermeknél autizmus spektrum zavar volt diagnosztizálva. A gyermek viszonylag rövid idő alatt elfogadott, és megkezdtek a közös munkát. Érdeklődni kezdtem a hasonló akadállyal küzdő gyermekekről, amit kollégáim lelkesedéssel és bizalommal fogadtak, így volt szerencsém különböző korosztályú, eltérő fokon érintett gyermekeket is figyelemmel kísérni. Ezúton szeretném megosztani néhány, velük kapcsolatos tapasztalatomat.

Fontos a kölcsönös elfogadás, a pedagógus és a gyermek részéről egyaránt

A most második osztályos Z. T. osztályfőnöke a korábbi negatív tapasztalásai miatt aggodalommal értesült arról, hogy autista kisfiút is kap az első osztályba. Ennek ellenére zökkenőmentesen zajlott a gyermek beszoktatása, pedagógiai asszisztens segítségét nem vették igénybe. A gyermek elfogadta, amit a tanítója mondott. Az első feladat a szabályok kialakítása volt, rövid, lényegre törő mondatokban megfogalmazva. Minden reggel így kezdődött, ha csak egy szó eltérés volt is, T. azt rögtön jelezte tanítójának.

Fontos a szülői háttér, valamint a korai felismerés és terápia. Ez a gyermeknél megtörtént, időben diagnosztizálták nála az autizmust, a szülei már kicsi korától fogva vitték mindenhova, hogy szokja a zajokat, a tömeget. Az óvodában gyógypedagógusok foglalkoztak vele, és szakvéleménnyel érkezett az iskolába.

Az első évben utazó gyógypedagógus foglalkozott vele, heti rendszerességgel. Szeptember utolsó hetében történt meg a nagy áttörés, amikor is egy szabadtéri program alkalmával a kisfiú mosolyogva odaszaladt a tanító nénijéhez, és átölelte. Ez volt az a pillanat, amikor megtörtént a kölcsönös elfogadás, s a tanítója is úgy gondolta: nem lesz itt semmi gond, ő az én diákom, tudom nevelni, tanítani. T. integrálásában és oktatásában fontos, hogy érezze a szeretetet: egy fejsimogatás, egy kedves szó is megnyugtatja. Tanítói nagyon szociális gyermeknek tartják. Viselkedésében is megmutatkozik, hogy édesanyja sokat foglalkozott vele, vitte magával mindenhova, sokat tapasztalt. Ha nagyon nem megy neki valamilyen tevékenység, például sport, akkor más foglalatosságot kap helyette. Kifejezetten életrevaló gyermek.

¹ A kutatás a Nemzeti Tehetség Program támogatásával, az NTP-HHTDK-23-0032 azonosítószámú, *Tudományos diákköri műhelyek a KRE PK-n 2023/2024.* című pályázathoz kapcsolódóan (vonatkozó támogatási alprogram: *Az Országos Tudományos Diákköri Konferencián, valamint tudományos műhelyein való részvétel és a lebonyolítási feladatok ellátása*, a pályázati kategória kódja: NTP-HHTDK-23), a Nemzeti Tehetség Alapból valósult meg.

A második évfolyamban megnőtt a tananyag mennyisége, előjöttek olyan jelek, amelyek autista gyermekeknél szoktak előfordulni, mint a kézrágás, ami a teljesítés kényszere miatt is megjelenhet. A gyermek nővére, aki T. szemében szintén példakép, kitűnő tanuló. A gyermek matematikából kiemelkedően teljesít, a szöveges és logikai feladatokat jól értelmezi, használja is azokat a dolgokat, amiket hall, megjegyzi és az alkalmazott tudás szintjére emeli azokat. Nem okoz gondot neki a mértékegységek átváltása, nyelvtanból is nagyon jól teljesít. Füzetét rendezetten, tisztán, precízen vezeti. A dátum, díszítő elemek, sorkihagyás nála automatikusan szerepel. Szövegértésnél azonban a rokon értelmű szavak jelentését nem tudja összekapcsolni. Amikor az új ismeretanyag feldolgozásánál – a szöveg jelentésének értelmezésében – megakad, vissza kell térnie az előző szintű feladattípusokhoz, ahol nagyobb a betűméret, rövidebbek a szövegek. Emellett tanítója a teljes osztály számára fejlesztő, foglalkoztató füzetekkel egészíti ki a tananyagot, ahol szépirodalmi szövegeket olvastatva aprólékosan, több mindenre rákérdez. Rajzain megmutatkozik, hogy nem érzékeli úgy a tér fogalmát, mint társai. A rajzlapot nem tölti ki, csak a közepén, kis méretben rajzol. Testnevelés- és néptáncórán örömmel vesz részt, jól teljesít. Tavaly egy alkalommal a társai kinevették, s ekkor mintha egy kisebb rohama lett volna; s nagyon felnőtteken mondta: „Nem kell engem kinevetni!”, ezt többször elismételte.

Padját, táskáját és szekrényét gondosan rendben tartja, fokozott tisztaság- és rendszeret jellemző rá. A padtársához nagyon ragaszkodik. Általában az autistákra jellemző, hogy valakihez vagy valamihez ragaszkodnak, aki/ ami mindig mellettük, rajtuk, velük van, ha teljesíteni kell. T.-nél ez a biztos pont: a barát, a padtársa, egy önzetlen, példamutató kislány. Akit megszeret, azt nehezen engedi el. Fontos számára a biztonság, ez megnyugtatja. Ki van jelölve az osztályban egy kisfiú, a „pótbárát”, akit T. szintén elfogadott, arra az esetre, ha a kislány hiányzik az iskolából. Mindketten nagyon jóindulatúak, és készséggel segítik őt.

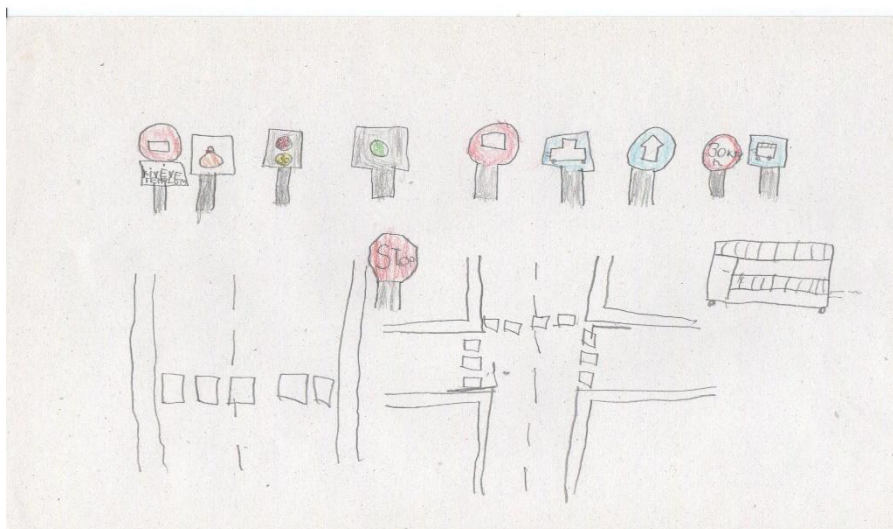
Tanítója gyakorta készíti fel az osztályt színdarabok előadására, közösségformáló, memóriafejlesztő (mikor ki következik) hatásai miatt. T. nagyon szeret szerepelni. Hosszú szövegeket is gond nélkül megtanul, viszont fontos neki a visszajelzés, a sikerélmény. Ha valamiért rászólnak, akkor bezárkózik, összehúzza magát. Év végére már nem érzi kudarcnak, ha például egy felmérőt nem tökéletesen old meg.

A tanév utolsó két hetében naponta csoportmunka keretében dolgozott az osztály. Reggelente sorshúzással 7 x 4 fős csapatokat alkotnak, ahol egy kapitányt és egy csendfelelőst választanak. A feladatokért pontokat kapnak. T. kimagaslóan teljesít minden nap, jól együttműködik a társaival. Véleményem szerint példaértékű T. és tanítója együttműködése, valamint az, ahogy a pedagógus az osztályközösséget ilyen mértékben összekovácsolta: megtanította az elfogadást, s így ez a kisfiú ilyen szépen be tudott illeszkedni a közösségbe.

Amikor a szülők nem fogadják el gyermekük állapotát

Egy első osztályos kisfiú, F. H. kezdte meg tanulmányait év elején az iskolában. Szüleinek többször jelezték már az óvodában is, hogy vigyék el a gyermeket vizsgálatra, mivel felmerült az autizmus gyanúja. A szülők úgy ítélték meg, csak megbélyegeznék ezzel gyermeküket, és azóta is elzárkóznak a vizsgálattól. Amellett, hogy a szülők nem fogadják el a helyzetet, már magát a vizsgálatot sem; minden lehetőséget körbejártak, és folyamatosan biztosítják gyermeküknek a fejlesztési lehetőségeket. A beiratkozást követően a szülők nem beszéltek gyermekük állapotáról, de az iskolával és a tanítókkal maximálisan együttműködőek voltak. Családi életük, otthonuk is nagyon be van szabályozva, „nálunk nincsenek véletlenek”.

H. az osztályközösségbe könnyedén beilleszkedett, társai is elfogadták. A gyermek inkább a felnőttek között érzi jobban magát. Az iskolai napirendben, a tanulásban szabálykövető, mintaként a felnőtt példát sajátítja el, így korlátozza be magát. Csak szabályokban tud élni, különben nem érzi magát biztonságban. Nagyon fontos neki a visszacsatolás, a megerősítés, hogy jól oldotta meg az adott feladatot. Osztálytársait figyelmezteti, ha valamit nem a megszokott módon csinálnak. Mindig, mindenben az első szeretne lenni, és ha valamilyen feladat adódik, például fel kell hozni a terembe valamit, akkor azt mindenképpen ő szeretné csinálni. Év végére már jól tűri, ha ez nem minden esetben valósul meg. Fontos, hogy a túlkapások miatt érezze a határokat, olykor figyelmeztetni kell rá, hogy még 27 gyermek van az osztályban rajta kívül. Dühkitörései egyáltalán nincsenek. Ha például megkérdezzük tőle, hogy: „Szerinted most megérdemled, hogy te állj a sor elejére?”, akkor tudatában van, hogy lehetett volna másképpen is viselkednie. Azzal is tisztában van, mit kell legközelebb másként csinálnia. Türelmetlensége sokat javult a tanév folyamán. H. nagyon szeret mindent elmagyarázni, megmagyarázni. Ilyenkor, az órai munka gördülékenysége érdekében jó, ha szólnak neki, hogy majd később meghallgatják. Testnevelésórán, néptáncon szívesen vesz részt. Mozgásos játékoknál kimondottan versengő típus, ilyenkor nehezen viseli, ha nem ő az első. Logikai készsége kiemelkedő, melyet jól alkalmaz például olvasásórán azon feladatoknál, amelyeknél elemeket kell sorba rendezni. Nála nincs olyan, hogy csak egy tárgyban jó. Nagyon szeret szerepelni, versmondó versenyen is indult. Rengeteg mindenre emlékszik, több hónapja elhangzott mondatokat is szóról szóra vissza tud mondani. Szeret mindenkit ismerni, minden pedagógusnak név szerint köszönni, tudni, hogy ki ő és mit tanít, mit csinál az iskolában. Mindez érezhetően biztonságérzetet ad neki, tudja, hogy baj esetén van kihez fordulnia. A felnőttekkel mindig tisztelettudó és illedelmes, e téren is megmutatkozik a szabálykövetése. Amellett, hogy tud nagyon harsány lenni, a hangzavart nem szereti, előfordul, hogy befogja a fülét. A büntetést nehezen tűri, ilyenkor sírva fakad, remeg. Megbánást mutat, és megpróbál valami jó cselekedettel kompenzálni. Tehát kontrollálni tudja a viselkedését. Az iskolai év utolsó két-három hetében azonban már nagyon hamar elfárad, nem tudja a szabálykövetését hosszabb ideig kontrollálni. Ilyenkor hangokat ad ki, brummog, brekeg. Ezen segít, ha kimehet a folyosóra kicsit mozogni, az udvaron szaladgálni egyet. Fáradtsága esztétikailag is megnyilvánul, például a füzetvezetésén. Ha valami otthon marad, kimarad, a tünetek ugyancsak jelentkeznek nála. Ilyenkor elnézést kér, és megígéri, hogy a következő alkalommal hozza, pótolja, ami meg is valósul. Érezhetően sok olyan készsége segíti őt, amelyek a társas életben és teljesítményhelyzetek során egyaránt az egyensúly élményét és megvalósítását, legjobb tudásának megmutatkozását támogatják számára.



Egy autista gyermek rajza

Amikor az autista tanulónak asszisztens támogatására van szüksége az iskolai élethez

Tudjuk jól, hogy az iskolakezdés előtt nagy segítséget jelent minden érintett számára a felkészülés, a közvetlen találkozás lehetősége. Autista gyermekek számára mindez még inkább értékes: az, ha találkozhat a gyermek a tanítókkal és az őt segítő pedagógiai asszisztenssel, akár már az óvodában, esetleg egy fotót is vihet haza róluk a nyárra. Esetenként az autizmus tünetei mellé ADHD és egyéb tanulási nehézség is társulhat. Az iskolakezdés első időszakában, a beszoktatás alatt fontos számukra az állandóság, a kiszámíthatóság: hogy mindennap ugyanaz a segítő munkatárs üljön mellettük, aki segítségükre van a beilleszkedésben, az órai munkában és az épületben való tájékozódásban. Általában nagyon nehezen nyitnak, kezdeményeznek, inkább a felnőtt társaságot részesítik előnyben, s a saját kis világukban élnek. Szabálykövetésük és algoritmikus gondolkodásmódjuk miatt minden feladatot lépésenként felállítva tudunk megtámogatni.

Fontos szerepe van az életükben a változásra való felkészítésnek, s az iskolai helyzetekben való megfelelés közvetlen támogatásának. Meg kell tanítanunk őket nyitni az osztálytársak felé, ezzel segítve a szocializálásukat. Meg kell tanítanunk őket a „napi rituálék” elsajátítására, például a csengő jelzi azt, hogy szünet jön és a csengő jelzi a következő órára való előkészülést, amikor csendben le kell ülniük a helyükre. Meg kell tanulniuk, hogy jelentkezzenek, ha mondanivalójuk van. Továbbá, hogy tanítói utasításra végezzék a feladatokat, pipálják a jó válaszokat, rakják ki a piros pontot, ha hibátlan a feladat. A házi feladat füzetbe történő feljegyzése is legyen automatikus náluk. Ez rávezetéssel, többszöri ismétléssel fokozatosan kialakítható folyamat. A későbbiekben, annak függvényében, hogy a gyermekek hogyan viselik, fokozatosan át kell szokniuk arra, hogy az asszisztensek forgó rendszerben, váltva vannak mellettük, hogy ne alakuljon ki túlzott ragaszkodás. Másrészt ezzel is fontos felkészíteni őket a felső tagozattal járó változásokra, amikor már a termek között vándorolnak, és minden tárgyat más tanár tanít nekik. Általában ők kimagaslóan teljesítenek bizonyos tantárgyakból, ezért fontos a differenciálás. Jó, ha mindig van nálunk plusz szorgalmi feladatlap, mert amíg az osztály megold egy-két feladatot, addig ők már akár oldalakkal is elkészülnek. Pillanatok alatt átlátják az összes feladatot, a megoldásokkal együtt. Fantasztikus élmény látni egy ilyen gyermek gondolkodásmódját. Több lépéssel képesek egy átlag felnőtt ember gondolatmeneténél is előrébb járni. Rajzaik nagyon sajátos látókörűek, szimmetrikusan dolgoznak, a formák, színek összhangja figyelhető meg. Vonalzóval, egyenes vonalakkal dolgoznak, sötét színeket használnak. Rajzaik gyönyörűek, de kevésbé életszerűek, nehezebben felismerhetőek, olykor magyarázatra szorulnak. Megfigyelhetőek lehetnek sajátos jegyek, van, aki például mindig a lap bal szélén kezd el rajzolni, viszont kitölti az egész felületet. A digitális kultúra világában általában jól érzik magukat, ezért ez a társas kapcsolataiknak egyik kapcsolódási pontja, valamint a fejlesztési lehetőségek egyik forrása is.

K. D. mellett az iskolapadban

Gyakran előfordul, hogy a gyermekek az érdeklődésük szerinti területeken jelentősen előrébb tartanak életkoruk szintjénél: K.D. matematikai zsenialitása ellenére a mértékegységek átváltásával már nehezebben boldogult, s ez máig nehézséget jelent számára. Fontos volt az életszerű helyzetekben történő tapasztalásokkal kezdeni, és kézzel fogható szemléltető eszközzel is dolgozni vele.

Az írástanulás is egy lassabb folyamat volt nála. A harmadik osztályban még előfordult, hogy ki kellett tenni a papírára az írott kis- és nagybetű ABC-t. Gyakran megakad írás közben, a betűk megkeresésében is segítségre szorul. A koronavírus-járvány idején, az online oktatás során volt első osztályos. Ez a helyzet sajátos volt mindenki számára, egy autista gyermeknek különösen. K.D. tudott másolni nyomtatott betűről írottra. Mivel az artikulációja nem volt megfelelő, ezért az auditív diszkriminációja sem, így bizonyos hangok között nem érzékelte a különbséget. Emiatt téveszt betűket, például a d-t, g-k, n-ny, g-gy, s-z, c-sz betűpárokat. Emiatt nem lehetett tollbamondást diktálni neki, a hallott szöveget nem tudta leírni. Viszont segítséget jelentett, hogy akkoriban még törekedett arra, hogy szépen írjon, nagyon pontosan, precízen másolta a betűelemeket. Nem mindig szívesen, de minden feladatot megcsinált.

Mára már inkább a tempóra törekszik, az esztétikus külalakra nem figyel oda, a hibáit sem veszi észre. Ilyen esetekben eleinte egyből megkerestettük és javíttattuk vele a hibát, majd a későbbiekben már csak a munka befejeztével figyelmeztettük, hogy nézze át, amit írt. Helyesírására jellemző, hogy a kivételeket, amiket szabályokhoz kötve tanultak, gond nélkül le tudja írni, a szabályokat el tudja mondani. Az aktuális tananyagot segítettük online játékokkal, mivel a gyermek jól érzi magát a játékok világában, s ez a módszer bevált: Wordwall játékkal megtámogatva a nyelvtanát, például a j-ly, hosszú-rövid magán- és mássalhangzók esetében pozitív változásokat értünk el.

A mai napig fokozottan figyelünk önbizalma és a tanulásban való motiváltsága fenntartására. A gyermek igényli a rendszeres megerősítést és a dicsérő szavakat. Kötelező verseket nem szívesen és elég nehézkesen tanul meg. Olvasását a Meixner-módszerrel kellett megtámogatni, és az osztály szintjére felzárkóztatni. Munkája jutalmául az óra végén képkeresőt kapott, ezzel is tudtuk őt motiválni. A második évfolyam végére olyannyira behozta a lemaradást, hogy már jobban olvasott néhány osztálytársánál. Innentől kezdve az osztállyal együtt haladt a tananyagban.

A játékoság a Bee-Bot alkalmazásával is segítséget jelentett tanulmányaiban. Ezzel az eszközzel az utazó gyógypedagógus mellett találkozott először. Ez a fajta módszer akkoriban még gyerekcipőben járt. Tableten játszottak, később megérkeztek a Bee-bot méhecskéi is. Mindig nagyon várta a játékban a fejlesztéseket, hogy új pályákat is jól tudjon teljesíteni. Volt méhecskéjük és pályájuk is, mindkét verziónál szerette felállítani az algoritmusokat.

Mindennek is szerepe lehetett abban, hogy harmadik osztályra a közösségben jelentősen csökkentek a konfliktusai, csoportmunka keretében képessé vált az osztálytársaival való együttműködésre. Szívesen játszik társasjátékot is, ahol képes elviselni a vereséget, ám ez sem volt mindig így. Negyedik osztályos korára az osztályközössége hangosabb, harsányabb lett, ami K. D. tüneteit is felerősítette. Ez az évfolyam több osztályában is tapasztalható volt. A hangzavart, szagokat nehezen viseli, többször ki kellett menni vele a folyosóra. A szünetekben és szabadidőben nem csatlakozik a társaihoz, a helyén ülve a ceruzájával hadonászik, ezáltal a számítógépes játékokban szerzett élményeit éli újra. A testnevelésórák alól felmentése van. Az udvari játékokban sem vesz részt, nagyon ritkán fordul elő, hogy társaival játszik. A kinti játékokat, az udvari bútorokat nem tartja elég tisztának, az sem segít, ha letakarítjuk neki. A homokozóban sem játszott soha, mondván, piszkos lesz a keze. Egyedül a fogócska, a bújócska az, amibe szívesen beszállt harmadikos koráig. Összességében úgy érezzük, D. számára is sok készsége segítséget nyújtott sikeres felzárkóztatásában, még ha nem is tudott az osztályközösséghez teljesen beilleszkedni.



*Egy autista gyermek rajza
Forrás: A szerző archívuma*

Egy napunk felépítése az autista tanulók mellett

A napirendnek fontos értéke van mindannyiunk életében, támaszt és biztonságérzést jelent a kiszámíthatóság – különösen az autista gyermekek számára. Reggel a bejáratnál fogadjuk a családokat, megbeszéljük a nap addigi történéseit: például milyen lelkiállapotban érkeztek a gyermekek, reggeliztek-e, hoztak-e magukkal tízórait, esetleg szükséges-e a büfébe kísérni őket. Ezután felkísérjük a tanulókat az osztályterembe. Ezen a rövidke úton is sok dolog kiderül: milyen a hangulatuk, mennyire beszédeseek, miket csináltak előző délután. Ha számukra eredményesen telt a szabadidejük, akkor azt felszabadultan, szívesen osztják meg velünk. Ha viszont valami nyomasztja őket, például nem készítették el a házi feladatot, vagy otthon maradt az aznapi felszerelésük valamely fontos része, akkor a következményekről kezdenek kérdezősködni. Ebből már sejtjük, hogy mi is történhetett. Ha bizalmas a kapcsolatunk a gyermekekkel, akkor a feszültség élménye is könnyebben békésebbé formálható.

A tanterembe érve a tanszerek előkészítésénél segítjük őket eligazodni, ha szükséges. Ezt követi az üzenő és értékelő füzet kivitele a tanári asztalra. Ellenőrizzük, hogy hiánytalanul megvan-e a felszerelésük, tolltartójuk megfelelően fel van-e szerelve. Ha szükséges, pótoljuk a hiányosságokat. Már ezeknek az előkészületi mozzanatoknak is fontos értéke van a nap feladataira való ráhangolódás, s majd a minőségibb teljesítőképesség szempontjából is.

Minden órán ott vagyunk mellettük. Az órai munkájuk során, ha szükséges, segítünk a figyelmüket visszazökkenteni, terelgetni, rávezetni a feladatra. Szerepünk lehet még a házi feladatok feljegyzésében, mindaddig, amíg ez automatikussá nem válik náluk. A szünetekben is ott maradunk az osztályban, és figyeljük, terelgetjük őket, hogy kapcsolódjanak társaikhoz. Sajnos ez nem minden esetben valósul meg. Segítjük az eligazodásukat az iskola épületében, a

termek közötti közlekedésüket is figyelemmel kísérjük. Attól függően, hogy mennyire van rá szükség, mellettük megyünk, vagy pedig hagyjuk, hogy menjenek az osztálytársaikkal, és csak messzebről tartjuk szemmel a gyermekeket.

Az udvaron töltött szabadidőben is ott vagyunk, mikor szintén támaszra lehet szükség az osztálytársaikhoz való csatlakozásukban, de általában itt is a felnőttek társaságát igénylik. A higiéniai rituálék betartására nem kell figyelmeztetni őket. Amint valami a kezükhöz ér, máris tisztálkodni megyünk. Soha nem mennek úgy az étel közelébe, hogy ezt ne tartanák be. Az ebédlőbe is az osztállyal tartunk, ahol mindig a megszokott helyükre ülnek le. Ha nincs több órájuk aznap, akkor a hazajárás gyermekekkel és az osztályfőnökkel együtt megyünk ki mi is az épületből. Személyesen adjuk át a tanulókat szüleiknek. Először ők mesélik el, milyen volt a napjuk, majd tájékoztatást adunk a szülőknek a napi történésekről, ha van rendhagyó feladatuk a következő órákra, azokat is átbeszéljük. Segítői szerepünk a nap folyamán tehát minden szakaszban biztonságot nyújt a gyermekek számára, ezáltal is bízunk abban, hogy fejlődésük rendben megvalósulhat, napról napra is kibontakozhatnak.

A felső tagozaton szerzett tapasztalataim

A hospitálások alkalmával, illetve tanárkollégáimmal való beszélgetésekből kiderült, hogy a legnagyobb segítség az autista gyermekek számára az lenne, ha az alsó tagozaton próbálnánk kiküszöbölni a következő néhány főbb nehézséget. Az a tapasztalat, hogy az órai munkák során nem feltétlenül követik a tanári utasításokat, például megoldják hibátlanul a feladatsort, viszont ezt nem hajlandók pipálással jelölni. Főleg írni nem szeretnek. Ha kritikát kapnak, legyen az bármilyen finoman is fogalmazva, azt nehezen viselik. Megpróbálnak érvelni, megmagyarázni, miért is nekik van igazuk. Úgy gondolom, hogy pedagógiai asszisztensként is és leendő tanítóként is nagyon nagy felelősségünk van abban, hogy az autista tanulókat is megfelelően készítsük fel a felső tagozatos évek változásaira.

Fontos az intézményen belüli együttműködés a munkatársak között

Az autista tanuló érdeke és a gördülékeny munka megkívánja a folyamatos kapcsolattartást a vezetőség, az osztályfőnök, a szaktanárok, a fejlesztő pedagógusok és az asszisztencia részéről. Abban a szerencsés helyzetben vagyok, hogy kollégáimmal az összetartás, egymás támogatása, biztatása és segítése a jellemző. Fontos a szülők hozzáállása, illetve hogy mit hoz otthonról a tanuló. Elengedhetetlen, hogy a szülőkkel való kapcsolattartás, megfelelő tájékoztatás mindkét fél részéről oda-vissza működjön. Így tudjuk teljes mértékben megszilárdítani az alapokat, hogy az autista gyermekek a későbbiekben a társadalom hasznos és megbecsült tagjaivá váljanak, megállják helyüket az élet minél több területén. Lehet, hogy nem 18 évesen, hanem esetleg évente egy tantárgyból teszik majd le az érettségi vizsgát. A vizsgán valószínűleg az ünnepélyes öltözködést kiegészíti majd egy baseballsapka vagy egy tornacipő, ám mindez a biztonságot adja számukra azzal is, hogy mindig rajtuk van.

Hivatásunk izgalmas és változatos

Soha nincs két egyforma napunk. Nagyon hálás feladat a miénk, s ha fáradtak is leszünk a nap végére, mindig jó érzéssel hagyjuk el az iskolát, másnap pedig jókedvűen érkezünk. Kíváncsian várjuk, milyen új helyzeteket és feladatokat állítanak elénk a gyerekek. Rengeteg örömet jelent a velük való együttműködés, az ő sikerélményük a mi sikerélményünk is. A továbbiakban is szeretném azt kutatni, hogyan lehetne még jobban segíteni az autizmus spektrum zavarral küzdő tanulók integrálásának a folyamatát, valamint hogy leendő alsó tagozatos tanítóként miként

tudnám tanulmányaik elsajátításában minél jobban segíteni őket. Bízom benne, hogy idővel egyre több ember megtapasztalhatja különleges, számomra oly kedves és sokszor ésszel fel nem érhető világukat. Hiszen minden emberrel, aki jobban megérti az autizmust, egy autista ember lesz boldogabb.

Weibert Adél

Látássérült gyermekek beszédfejlődésének sajátosságai és a segítség lehetőségei

Ahhoz, hogy az emberekben tolerancia formálódhasson, lényeges, hogy tudásuk, információjuk legyen a fogyatékkal született emberek világának sajátosságairól. Ha befogadó a környezet, megszűnnek a különbségek, így a gyermek sem fogyatékkal élő vagy eltérő képességű személy, hiszen csak az individuum számít, ami őt jellemzi (Tóth-Szerecz, 2015). Csecsemő- és kisgyermeknevelőként úgy vélem, hivatásunk képviselőinek igen értékes szerepe van a szakértő segítség bevonódásával az e korosztályba tartozó, sérült gyermekek és szüleik számára.

Jelen tanulmányban arra keresem a választ, hogy a látássérültek személyes világa miben sajátos, s kiemelten tekintek a beszédfejlődésükre és annak segítségi lehetőségeire. Úgy vélem, hogy a beszéd olyan lényeges csatornát jelent, amely egyúttal támasz a gyermekek számára szándékaik kifejezésében, társaikkal való kapcsolódásuk kialakításában akkor is, ha a látás csatornáján nem érzékel inger hozzájuk, vagy mindez jelentősen korlátozódik.

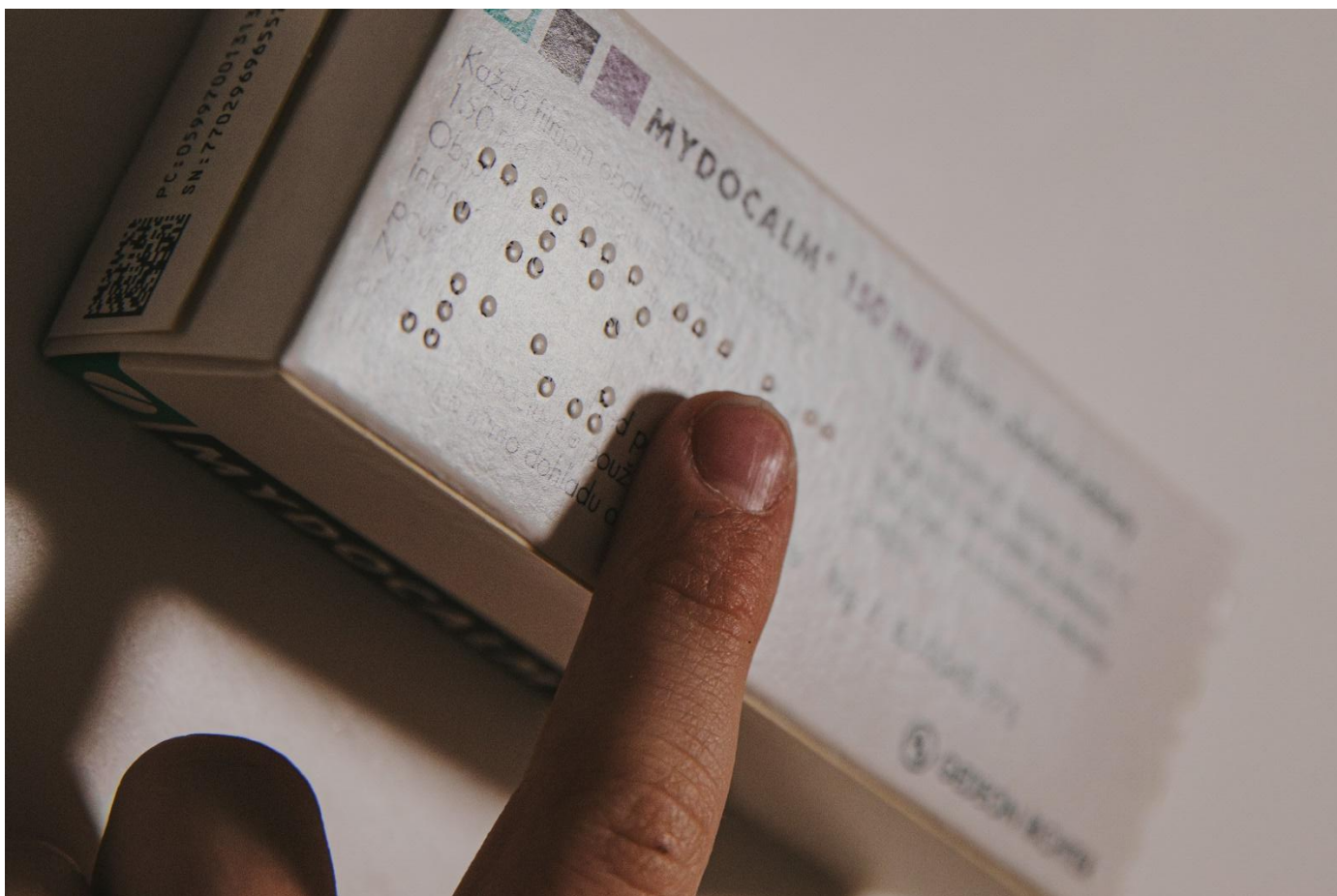
A csecsemő- és kisgyermeknevelők a beszédfejlesztés szempontjából a segítő módszerek közvetítésével, valamint az elmaradások szakértő irányainak megértésében is segítséget tudnak adni az érintettek számára. A korai évek alapvetően meghatározzák egy gyermek fejlődését, a látássérült gyermekek számára pedig azt is, hogy a lehető legtöbbet hozhassák ki saját képességeikből.

A látássérülés meghatározása

A gyermekszemészeti betegségek diagnosztizálása terén jellemzően hosszú idő telik el a születéstől a betegség tényének a megállapításáig (Lukács, 2021, 19). Fontos tény, hogy a szemészorvos csak az 5. életévet követően írja le a vak vagy gyengénlátó definíciókat, a túl korai, merev kategorizálás a családot traumatizálhatja, illetve a szükséges gyógypedagógiai fejlesztést is téves irányba viheti (Kiss–Pajor, 2020).

A látássérülés kapcsán számos definíció keletkezett az évek során, melyeket orvosok, gyógypedagógus szakemberek vagy akár a törvényhozók fogalmaztak meg (Bajzátné Tóth, 2020). A 19. században kizárólag a vakság fogalma volt elterjedt, a társadalom minden súlyos szembetegségben szenvedőt vaknak tekintett. A 20. század kezdetén azonban elkezdtek elkülöníteni az enyhe látássérüléseket, s a látássérülés meghatározása is kérdéseket vetett fel.

A látássérülés a szenzoros képességek hiányai közé tartozik (Csillag–Toarniczky–Primecz, 2018). A látássérült emberek többségének van bizonyos fokú látása. A kutatások és statisztikák szerint a nyugat-európai és az egyesült államokbeli szakirodalom a látássérült egyének arányát körülbelül 80%-ra becsüli, míg a teljesen vakok aránya mindössze 20%. A modern terminológia azt javasolja, hogy inkább a „látássérült” kifejezést használjuk a „vak” helyett. A látáskárosodás mértéke alapján a látássérültek három kategóriába sorolhatók: gyengén látók, alig látók és vakok. Az egyes kategóriákba történő besorolás kritériumai országonként változhatnak (Pozsgay, 2018, 7).



Fotó: Nagy Fanni

Orvosi értelemben látássérültnek számít minden olyan személy, akinek a szemészeti állapota tartósan eltér a normálistól, függetlenül a súlyosságtól (Pozsgay, 2018, 8). Szociológiai értelemben az abszolút és relatív fogyatékoság fogalmai alkalmazhatók, például a relatív fogyatékoság esetében a szemüveg korrigálja a látásproblémát, de bizonyos területeken korlátozottak az egyén lehetőségei. Pedagógiai értelemben látássérültek azok, akiknek látásvesztése annyira súlyos, hogy csak adaptált környezetben, speciális módszerek és eszközök segítségével tudnak optimálisan fejlődni, ismereteket feldolgozni és tanulni. Jogi értelemben a büntethetőség, felelősség megállapítása vagy a különféle kedvezmények igénybevételéhez kapcsolódó jogok érvényesítése érdekében van szükség a látássérültség meghatározására. Munkaügyi értelemben bizonyos szakmák alkalmassági kritériumaként merül fel a látás állapotának figyelembevétele (Pozsgay, 2018, 8). Bármely életkorról legyen szó, a célok között kell, hogy szerepeljen a meglévő képességek erősítése, a szociális kompetenciák és készségek fejlesztése, továbbá a társadalomban történő elhelyezkedés javítása (Falvai–Takács, 2021).

A látássérültek érzelmi világának sajátosságai

Az önszabályozás készsége az élet első öt évében dinamikusan fejlődik, és kulcsfontosságú szerepet játszik az élet különböző területein. Az érzelem- és viselkedésszabályozás készsége a szocio-emocionális fejlődés fontos része (Nagy-Tószegi–Lábadi–Rózsa, 2023, 124). Az optimális lelki fejlődés szempontjából fontos a látássérült gyermek megértése és elfogadása olyan, amilyen. A hátrány ellenére megfelelő környezeti támogatás mellett sikeres lehet a

látássérültek lelki fejlődése. A gyermek teljes elfogadása és a fejlődésbe vetett hit segíti a rejtett képességek felszínre kerülését. Egy derűs, bizalommal és reménnyel teli környezet ösztönzi a gyermek ambícióit, és fejlődésre serkenti. A vak gyermek személyiségfejlődése szempontjából kritikus, hogy a környezete hogyan viszonyul hozzá. Az önbizalom, az aktivitás és az életszeretet nagy részben függ attól, hogy a környezet hogyan kezeli a látássérülést, elfogadja-e annak minden nehézségét és terhét. Fontos, hogy a gyermek felismerje és elfogadja a látássérülését, miközben figyelembe veszi saját lehetőségeit és kihívásait. A látóktól való elkülönítés és megkülönböztetés hatására a látássérült egyén részéről hiányzik a kezdeményezőképeség, visszahúzódóvá válhat, ami sajátos ízléssel, gondolkodásmóddal és ítéletekkel társulhat (Somorjai, 2006).

Az érzelmi fejlődés során a látássérült gyermekek gyakran szembesülnek kihívásokkal és nehézségekkel az elfogadás és az önazonosság terén. Fontos, hogy megfelelő támogatást kapjanak az érzelmi szükségleteik kielégítéséhez, beleértve az empátiát, elfogadást és tiszteletet. A megfelelő társas támogatás és az inkluzív környezet lehetővé teszi számukra, hogy önmaguk értékeit, erőforrásait megtapasztalva nyithassanak a társak felé, fejlődjenek az emberi kapcsolatok terén. Ha a környezetük elfogadó és lehetővé teszi számukra a tapasztalatszerzést különböző társas helyzetekben, a látássérültek ezáltal az egyéni készségtárukban is megerősödhetnek.

A látássérültek társas kapcsolati sajátosságai

A szülő–gyermek interakció a fejlődés bölcsője. Korai gyermekkortól meghatározó: diádikus, illetve kölcsönös cseréken keresztül alakul, és fontos szerepet játszik a kötődés, a nyelvfejlődés, az érzelemreguláció és a társas megismerés fejlődésében (Egyed–Szalai, 2023). Önmagunk megismerésére is hatással van környezetünk: amit ott látunk, tapasztalunk, az egyfajta tükörként működik. Egy látássérült gyermek kevésbé tudja kutatni környezetét, és inkább önmagára összpontosít, ami miatt zárkózottabbá válhat. Ez introvertált személyiséghez vezethet, ami megnehezítheti a másokkal való interakciókat, a társas helyzetekben való feloldódást, továbbá mások indítékainak, gondolkodásmódjának és érzelmi állapotának a megértését és az empátia kifejezését. A látássérült gyermekek társas kapcsolatainak nehezítő tényezői közé tartozik a mimika és a gesztusok hiánya, továbbá az érzelmek és a szándék közvetítésének nehezítettsége. A látó gyermekek számára mindezek elsajátítása természetes, a látássérült gyermeknek azonban kihívást okoz. A metakommunikáció fontos szerepet játszik a kapcsolatokban, de egy látássérült ember számára a hang, az érintés, illetve más nonverbális megnyilvánulások helyettesíthetik a vizuális jeleket. Fontos, hogy a látássérült gyermekek megismerjék a környezetüket és kommunikáljanak az emberekkel (Somorjai, 2006).

A látássérültek kognitív világának sajátosságai

A korai időszakban a gyermekek aktívan részt vesznek környezetük felfedezésében, és figyelembe veszik a társaiktól kapott információkat is, így igazítva viselkedésüket az adott helyzethez (Zsoldos–Király, 2023). Az élet első három évében a megértés fejlődése intenzív folyamat, és egyre többet tanulunk a megértést közvetítő tényezők szerepéről. Hároméves korban az alkotói szándék közvetlenül hozzáférhetővé tétele elősegíti a szimbólumok által hordozott információ használatát (Szalai–Egyed, 2023).

Az emberi psziché nagyon rugalmas, és még a látás elvesztéséhez is képes alkalmazkodni. Amikor valaki elveszíti a látását, az érzékszervei, különösen a haptikus és auditív érzékszervek segítségével próbálja kielégíteni a külvilággal kapcsolatos információkra való igényét. Ennek

eredményeképpen a látás elvesztése nem feltétlenül jár pszichés hiánnyal vagy érzéketli deprivációval. Amennyiben ilyen hiányokat vagy deprivációs jeleket észlelünk, azokat nem mindig a látássérülés közvetlen következményének kell értékelnünk. A látássérült gyermek szülei gyakran túlféltőek, emiatt korlátozzák a gyermeket a világ megismerésében, ezáltal a világról alkotott saját belső lenyomat kialakításában is. Pedig számos lehetőség van, amivel segíthetjük a gyermek megismerő tevékenységét, például az egyes tárgyak jelölése, tárolóedények alkalmazása, később Braille-feliratok használata. Ha nem támogatjuk ily módon a látássérült gyermekeket, akkor ők kevesebb szenzoros élményt tapasztalnak meg.

Bár a látás elvesztése bizonyos területeken hiányt eredményezhet, más érzékelési módokkal van lehetőség a kompenzációra. Ennek révén az érzékelési folyamatok átalakulása és strukturális változásai is bekövetkezhetnek, ami pozitív hatással lehet a térészlelésre, a formafelismerésre és a fogalmak belső struktúrájára. Míg a látó gyermek már messziről érdeklődést mutat a körülötte lévő tárgyak iránt, ezzel ösztönzést kap arra, hogy azt felfedezze, megvizsgálja és aktívan részt vegyen a tárgyak manipulálásában, addig a látássérült gyermeknek be kell érnie azzal a környezettel, amit odavisznek neki. A közvetlen tapasztalata abból áll, hogy hogyan hat rá a tárgy, nem pedig a tárgyak aktív felfedezése és manipulálása az elsődleges. Ennek eredményeként kevesebb visszajelzést kap a saját aktivitásáról az érzékelés közvetlen útján, így a környezet kevésbé vonzó és invitáló számára, és a gyermek passzív magatartási mintákat alakít ki (Somorjai, 2006).

A látássérültek beszédfejlődésének sajátosságai és a segítség lehetőségei

A nyelv elsajátítása az emberi fajra jellemző különleges adottság. Az anyanyelv használatának van egy mélyen érzelmi dimenziója is: biztonságot nyújt, általa a belső világunkat oszthatjuk meg másokkal, és kapcsolatot teremthetünk velük. A nyelv elsődleges színtere a család, ami meghatározó szerepet tölt be az elsajátításában, vagyis a szocializáció folyamán ismerkedünk meg vele. A nyelv mindenhol körülvesz bennünket, legyen szó a családról, az iskoláról vagy a munkahelyről (Murányi, 2018). Anyanyelvünk elsajátítása jelentős mérföldkö, ugyanis ennek révén olyan primer eszköz birtokába jutunk, amivel a lehető legegyszerűbben fejezhetjük ki gondolatainkat, magunkat (Imre, 2020). A kommunikáció segítségével információt küldünk másoknak és információt kapunk, voltaképpen az emberi társas interakció és társas tanulás alapvető részét képezi (Ganea és mtsi, 2020).

Az észlelés és megértés a beszédfejlődés korai lépései, és amikor a gyermek ezeket a készségeket elsajátítja, akkor léphet tovább az önkifejezés felé (beszédmegértés és beszédhasználat). Kezdetben a gyermek még nem rendelkezik a szavak jelentésének teljes értelmezésével; inkább a mimika, a gesztusok, a hangsúly és a környezeti tényezők összességéből próbálja értelmezni a hallottakat. A gyermekek az életük első évének végére általában már képesek megértetni a szavak jelentését (Balogh, 2018). Az első év második felében már döntő fontosságú fonetikai/ fonológiai képességekkel rendelkeznek, mint például a nyelvspecifikus fonológiai kontrasztok finomhangolása vagy a szavak szegmentálása.

A vak csecsemők gagyogásában nincs észlelhető minőségi különbség a látó csecsemőkhöz képest. A látó csecsemők és kisgyermekek gyakran kiemelkedő teljesítményt mutathatnak a labiális hangok (az ajkakat bevonó hangképzési folyamatok) kiejtésében, szemben a nem labiális hangokkal, ami részben a vizuális megerősítésnek köszönhető. Ugyanakkor vak csecsemőknél és kisgyermekeknél nem mindig tapasztalható ennyire jelentős különbség; inkább a fordított összefüggés érvényesülhet (Pajor–Beke–Csépe, 2019).

A beszédfejlődés során kiemelt szerepe van a szülőknek, fontos megerősíteni a nyelvtanítási készségüket (Heidlage és mtsai, 2020). A korai szótanulás a csecsemő és a szülő közötti, szorosan összekapcsolt szociális interakciók kontextusában alakul ki.

Néhány megfigyelés szerint a vak csecsemőknél nincs kifejezett preferencia az első hangok megjelenésében és az ejtési pontosságban. Azonban az intonációs és kiejtési eltérések hosszabb periódusban fennmaradhatnak. A látó csecsemők jellemzően gyorsabban és kevesebb hibát vétve sajátítják el azokat a hangokat, amelyek látható artikulációs mozgással képezhetők, mint például a b vagy a v.

A vak gyermekek körében ezzel szemben előfordulhatnak tévesztések a hangok között az akusztikus hasonlóságok miatt (például m és n), aminek oka a vizuális referencia hiánya. A látó gyermekeknél a vizualitásnak további szerepe lehet, például a hangok cseréjében (például b, m). Vak csecsemőknél időben elhúzódhat az expresszív gagyogás és a holofrázisok időszaka, és késleltetetté válhat a kétszavas periódus és a távirati stílus kifejlődése.

Bár hasonló a vak és látó gyermekek nyelvfejlődése, mégis megfigyelhető néhány jellegzetes különbség. Például a szótagprodukció terén egyértelműen késés mutatkozik, vagy az első jelentésteli szavak kialakulásában is, azonban a 10 vagy 50 szavas szótár idői kifejlődésében kevésbé tapasztalható differencia. Vak gyermekek esetében a két-, illetve háromszavas megnyilvánulások átlagosan az 50 szavas szókincset követően jelennek meg. A vak és látó gyermekek első szavai általában azonosak és a „néz” szó is megjelenik. Mivel a szavak használata nem kontextusnak megfelelő a vak gyermekeknél, ezért azok jelentéstartalma esetükben korlátozott. A funkciószavak (például „és”, „vagy”) később és kevesebb számban jelennek meg, továbbá kevésbé használják őket megfelelően. Szókincsükben jellemzően kevesebb állatnevet használnak, aminek oka valószínűleg a képeskönyvek hiánya. Ugyanakkor a mindennapi tárgyak (például bútorok) megnevezése gyakoribb a körükben.

A látó gyermekeknél gyakran beszédhez kötötten fejlődik ki a temporális énkép és az idő fogalma, ahol a beszéd keretezi az idő megértését, tehát a beszéd után jön az idő. Ezzel szemben a vak gyermekeknél ez éppen fordítva zajlik: az idő megértése hozza magával a beszédet, vagyis náluk az idő után következik a beszéd.



Fotó: Nagy Fanni

A beszédfejlődési sajátosságokat áttekintve látható tehát, hogy a látó gyermekek beszédfejlődése általában a vizuális ingerekhez kapcsolódik, hiszen látják a környezetüket és az embereket, így könnyebben tanulják az anyanyelvüket és sajátítják el a kommunikációt, illetve a mimika és a nonverbális jelek értelmezése is segíti a beszédfejlődésüket. A látássérült gyermekek beszédfejlődése más úton halad, több vonatkozásban később, és több figyelmet igényel a támogatás, az adaptáció szempontjából. A hallott szavak és hangok alapján tanulnak beszélni, így azokra a hangokra és beszédmintákra támaszkodnak, amelyeket hallanak a környezetükből, és ezek alapján tanulják meg a kommunikációt, továbbá az érzékszerveikkel való tapasztalatokra építenek.

Az ingergazdag „beszélő környezet” ösztönzi a gyermeket, és biztosítja a csecsemő, majd a kisgyermek nyelvi készségeinek elsajátítását. Az édesanyának kiemelt szerep jut az anyanyelvi képességek kialakításában, a szoros anya–gyermek kapcsolat képezi a gyermek személyiségfejlődésének az alapját. Amennyiben a szülő–gyermek kommunikáció nem megfelelő, hiányoznak az erre irányuló fejlesztő tevékenységek, például mondókák, mozgásos játékok, úgy a beszédfejlődés lelassulhat, elakadhat. Az anyanyelvi nevelés segít abban, hogy a gyermekek képessé váljanak az egyes verbális és metakommunikációs információk befogadására és megértésére, továbbá arra, hogy érzelmeiket, gondolataikat a szóbeli kommunikáció során megfelelően ki tudják fejezni. Ehhez célszerű segítségül hívni olyan játékos megoldásokat, amelyek fejlesztik a szenzoros funkciókat (Vass, 2021), ilyenek többek között a mondókák, melyek szerepe már igen régóta meghatározó és ismert a gyermeknevelés terén, továbbá a játékos tevékenységek vezetése során. A ritmusosság fejlesztő hatással van a gyermek érzelmeire, pontos és mértéktartó kifejezésre ösztönöz. Fejleszti a grammatikai, matematikai, geometriai és a rajzkészséget. A mondókázás alkalmával a gyermek mozog, felveszi a ritmikát, amely a beszédre is fejlesztően hat (Szögedi, é. n.). A játék részeként a történetmesélés lehetővé teszi a világ és önmagunk megismerését. Ez a képességünk az anyanyelv megismerésével, illetve használatával már egészen csecsemőkortól fejlődik.

A beszédfejlődés egy másik hasznos és szórakoztató formája a zenés játékok köre, amelyek a beszédfejlődés fontos részét képezik, hiszen a ritmika, az ének segítik a szókincs bővítését, a szavak fejlesztését. A zene olyan adomány, amely látássérült gyermekek esetében is hozzájárulhat az önkifejezéshez, a személyiségfejlesztéshez és sikerek eléréséhez. A zene támogatja a kapcsolatteremtő képességeket, erősíti a kommunikációt, oldja a belső feszültséget, így a gyermekek olyan gátló faktoroktól szabadulhatnak meg, amelyek teljesítményükre is hatással vannak. A zenés játékok kiemelt részét képezi a ritmus- és hallásfejlesztés, amely a látássérült gyermekek kapcsán is fontos momentum, hiszen az elvesztett látás más érzékek fejlesztésével kompenzálható (Skultéiné Annók, 2018).

Látássérült gyermekek esetén a mozgásos játékos gyakorlatok során a kis- és nagymozgások mellett fontos szerepe van a tónus szabályozásnak. Ehhez alkalmas eszközök például a térdeplő szék és a Bobath-labda, amely ergonomikus kialakítása révén spontán szabályozza a hátizmokat, ezzel támogatva a helyes testtartást. Az egyensúlygyakorlatok a vestibuláris rendszer fejlesztésében játszanak fontos szerepet, ugyanakkor a ritmusosság kiszámíthatóságot biztosít, és a beszédfejlesztésben is fontos. Hatása mondókával kiegészítve fokozható. Erősíti a gyermek kompetencia-határait, vagyis a „képes vagyok saját testem megtartani és uralni” érzését (Pál-Damjanovics–Szűcsné Göblyös, 2011).

Vak gyermekek számára kifejlesztett játékeszközök segítségével az intenzív és ismétlődő vizuális tevékenységek révén fokozható a maradék vizuális információ, de lehetőség van a vizuális input cseréjére is (auditív vagy taktilis): ehhez olyan érzékszervi helyettesítő eszközt alkalmaznak, amely a vizuális tulajdonságokat hang- vagy tapintási ingerré alakítja át. A látássérült gyermekek fejlesztése során, így a játéktevékenységben is különösen fontos hangsúlyt fektetni a térbeli képességek elsajátítására, amely a mozgáshoz köthető gyakorlatok útján valósítható meg. A hallásérzéket kiválóan fel lehet használni a térbeli érzékelés fejlődését elősegítő kompenzációs mechanizmusok támogatására, amely a beszédfejlődésben is fontos szerepet játszik, továbbá ez a fő csatornája a távoli információk átadásának (Cappagli és mtsai, 2019).

A beszédfejlesztés kapcsán a hagyományos módszerek mellett speciális eszközök is alkalmazhatók, a tapintás, hallás és szaglás-ízlelés intenzívebben kihasználható. Például a

hanglokalizálás során alkalmazhatunk dobverőt, a szótanuláshoz Braille-szókártyákat és olvasólapokat. A beszédfejlődés terápiájában a megkésett és akadályozott esetekben egyszerű, mindennapi tárgyakat is felhasználhatunk, amelyek a hozzájuk kapcsolódó tevékenységeket jelképezik. Emellett speciális alternatív és augmentatív kommunikációs rendszereket is alkalmazhatunk, mint például gesztusjeleket, fonomimikai jeleket, valamint Bliss-, pikto- és idiogramokat. Egyedi esetekben a beszédindítás motivációját és hatékonyságát visszhangmikrofonnal és diktafonos visszajelzéssel is növelhetjük. Alkalmazhatunk ezeken felül úgynevezett hívótárgyakat, melyek lényege, hogy a képeket tárgyakkal helyettesítjük. A „p” ajakhang automatizálásához alkalmas tárgyakat is használhatunk a fejlesztés során (például papucs, pók). A zsinórral ragasztott ábrák a beszédmozgás mondókával való követésére, összerendezésére alkalmazhatók (Báthori, és mtsai, 2008).

Láthatjuk, hogy a játékos tevékenységek mind a látó, mind a látássérült gyermekek nevelésében is fontos szerepet játszanak. Az anyáknak döntő szerepe van az ingergazdag környezet megteremtésében és a kommunikáció folytonosságában a gondozás során. Fontos, hogy a játéktevékenységek megfelelően illeszkedjenek a látássérült gyermek igényeihez és lehetőségeihez. Ilyenek például a hangjelzős játékok, tapintható formák és anyagok, továbbá olyan tárgyak, amelyek érzékszervi tapasztalatokat nyújtanak, és segíthetik a gyermeket a világ felfedezésében, illetve az élmények megszerzésében.

A sérült gyermeket nevelő szülők számára igen fontos, hogy minél hamarabb szakértő segítséget kaphassanak gyermekük fejlesztésében. A csecsemő- és kisgyermeknevelők szerepe a beszédfejlődés támogatásában jelentős, hisz korai életkortól kísérik a gyermekek útját, egyúttal rajtuk kívül a minél korábbi segítő beavatkozásoknak is tágabb tárháza lehet elérhető. A látássérült gyermekek gyakran szembesülnek társadalmi kihívásokkal és izolációval. A korai nevelés során nyújtott támogatás elősegítheti a szociális készségeik fejlesztését, önbizalmuk megerősítését és a társadalmi integrálódás képességét, ugyanis minden gyermeknek joga van az oktatáshoz és a teljes értékű társadalmi részvételhez.

A tanulmány bírálati folyamaton ment keresztül.

Felhasznált irodalom

- Bajzátné Tóth Zsófia Eszter (2020): *Látássérült felnőttek olvasási szokásai Heves megyében*. In: Olvasás, 27–62.
- Balogh Regina (2018): *Mozgás és beszédfejlődés szerepe kisgyermekkorban*. Debrecen, Didakt Kiadó.
- Báthori Adél és mtsai (2008): *Sérülésspecifikus eszköztár vak és aliglátó gyermekek, tanulók együttneveléséhez*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Cappagli, Giulia és mtsai (2019): *Audio motor training improves mobility and spatial cognition in visually impaired children*. In: Scientific Reports, márc., 3303. sz., 1–9.
- Csillag Sára–Toarniczky Andrea–PRIMECZ Henriett (2018): *Dolgoznánk, ha hagynátok...: megváltozott munkaképességű emberek és a HR-rendszerek*. In: Vezetéstudomány, 49. évf., 6. sz., 33–45.
- Egyed Katalin–Szalai Gerda Margit (2023): *Gyermekelem-olvasás – Tapasztalatok a szülői Mentalizáló-Mentalitás (Mind-Mindedness) mérésével*. In: Kulcsár Gabriella (szerk.): *Találkozás a változásban – változások a találkozásban*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem BTK Pszichológia Intézet, 41., ISBN: 978-615-82346-0-3.
- Falvai Rita–Takács Bernadett (2021): *Új fejezet a látássérült személyek számára*. In: Fejlesztés, 1. évf., 1. sz., 33–40.

- Ganea, Nataša és mtsai (2020): *Development of Adaptive Communication Skills in Infants of Blind Parents*. In: *Developmental Psychology*, 54. évf., 12. sz., 2265–2273.
- Heidlage, Jodi K. és mtsai (2020): *The effects of parent-implemented language interventions on child linguistic outcomes: A meta-analysis*. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 50. évf., 6–23.
- Imre Angéla (2020): *Az anyanyelv-elsajátítás tipikus fejlődésmenete, valamint a beszéd és a nyelvi kompetenciák mérése komplex kommunikációs szükségletű személyek esetében*. Budapest, Nemzeti Fogyatékoságügyi- és Szociálpolitikai Központ Közhasznú Nonprofit Kft.
- Kiss Erika, Pajor Emese (2020): *A 0–14 év közötti látássérült gyermekek populációjának egészségügyi és pedagógiai jellemzői Magyarországon*. In: *Szemészet*, 157. évf., 4. sz., 294–302.
- Lukács Réka (2021): *Szülő-Példa-Érték II. Vallomások a vak életmódról és az elfogadásról látássérült gyermekek szüleinek és látássérült szülőknek*. Budapest, E-Printpofi Kft. Nyomda.
- Murányi Sarolta (2018): *A szavaktól a történtekig*. In: *Anyanyelv-pedagógia*, 11. évf., 3. sz., 24–39.
- Nagy-Tószegi Cecília–Lábadai Beatrix – Rózsa Sándor (2023): *A szocio-emocionális kompetenciák multidimenzionális mérése a korai fejlődésben*. In: Kulcsár Gabriella (szerk.): *Találkozás a változásban – változások a találkozásban*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem BTK Pszichológia Intézet, 124., ISBN: 978-615-82346-0-3.
- Pajor Emese–Beke Anna Mária–Csépe Valéria (2019): *Vak gyermekek nyelv-és beszédfejlődésének sajátos vonásai és háttere*. In: *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74 évf., 2. sz., 201–214.
- Pál-Damjanovics Zsuzsanna–Szücsné Göblyös Erika (2011): *Logopédia a sötétben*. Budapest, Vakok Óvodája, Általános Iskolája, Speciális Szakiskolája, EGYMI, Kollégiuma és Gyermekotthona.
- Pozsgay Dóra (2018): *Retinitis pigmentosa avagy mit lehet tudni a farkasvakságról*. Szakdolgozat, Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Skultétné Annok Ágnes (2018): „Mert a zene az kell!”-zeneoktatás-kicsit másként. In: *Gradus*, 5. évf., 2.sz., 219–226.
- Somorjai Ágnes (2006): *Ajánlások vak és aliglátó gyermekek, tanulók kompetenciaalapú fejlesztéséhez*. Budapest, sulNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., 9–10.
- Szalai Gerda Margit–Egyed Katalin (2023): A „kis kert segít” segít? Az instrukció szerepe a modell alapú keresési helyzet megoldásában hároméveseknél. In: Kulcsár Gabriella (szerk.): *Találkozás a változásban – változások a találkozásban*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem BTK Pszichológia Intézet, 40., ISBN: 978-615-82346-0-3.
- Szögedi Dalma (é.n.): *Mondókák jelentősége az egészséges gyermeki lelki fejlődésben*. https://www.szogedidalma.hu/images/PDF/Mondokak_jelentosege_az_egeszseges_lelki_fejlodesben.pdf (Letöltés ideje: 2024. április 2.)
- Tóth-Szerecz Ágnes (2015): *Sajátos nevelési igényű gyermekek az iskolarendszerben, inkluzív nevelés*. In: *Iskolakultúra*, 25. évf., 11. sz., 115–120.
- Vass Rebeka (2021): *Az anyanyelvi fejlesztő játékok jelentősége az óvodai nyelvi-kommunikációs nevelésben*. In: *Sárospataki Pedagógiai Füzetek* (28). Eger, Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, 97–117.
- Zsoldos Rebeka–Király Ildikó (2023): *Játszva tanulás: Az információ kiemelésének és az instrukció jellegének szerepe a gyermekek explorációs viselkedésében*. In: Kulcsár Gabriella (szerk.): *Találkozás a változásban – változások a találkozásban*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem BTK Pszichológia Intézet, 41., ISBN: 978-615-82346-0-3.

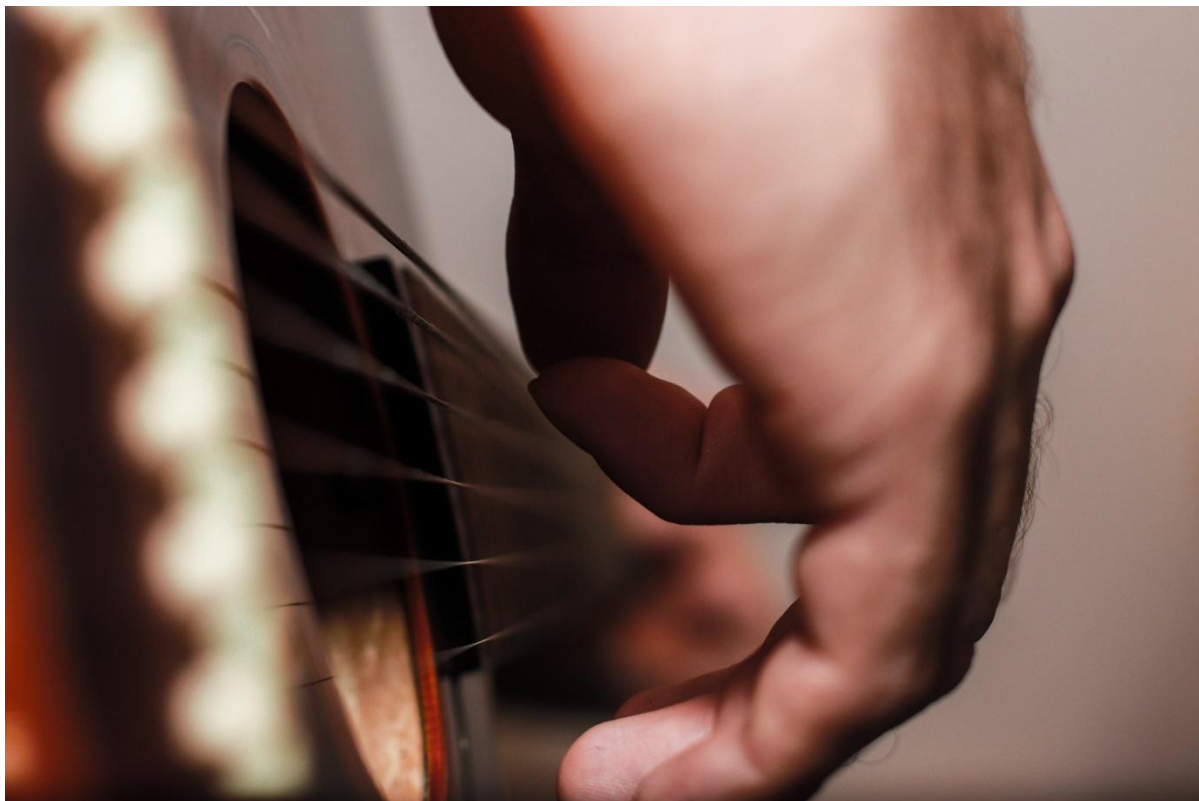
Kiss Beáta

Zene, zenepedagógia és inklúzió

Recenzió Tóth-Bakos Anita – Agáta Csehiová: ZENE AZ INKLÚZIÓ JEGYÉBEN
Alternatív zenepedagógiai és zeneterápiás irányzatok a komplex fejlesztés és a befogadó nevelés jegyében c. monográfiájáról

Újabb, ezúttal kétnyelvű (magyar-angol) monográfiával jelentkezett a Tóth-Bakos Anita – Csehi Ágota szerzőpáros. A Selye János Egyetem oktatói korábbi, *Művészet – Edukáció – Terápia* című munkájukban is a művészetek és a zene oktatásban betöltött szerepével foglalkoztak, valamint interdiszciplináris megközelítésben vizsgálták annak terápiás hatásait, alkalmazási lehetőségeit. Jelenlegi, újonnan megjelent könyvükben olyan témákat vizsgálnak, melyek szellemiségében közelítenek az előző kiadvány tartalmához, másrészt új utakat tárnak az olvasóközönség elé, mivel az inkluzív oktatás területére fókuszálnak.

A Szlovákiában jelenleg is zajló oktatási, kurrikulális reform fontos szegmense az inklúzióra való törekvés. Szemléletváltás történt, az integrációtól haladunk a teljes befogadás irányába a közoktatás egyes színterein. A pedagógusok számára nem kis kihívás, hogy megtalálják a helyes pedagógiai utakat, módszereket, melyekkel ez a feladat teljesíthető. Ebben nyújt segítséget a *Zene az inklúzió jegyében – Alternatív zenepedagógiai és zeneterápiás irányzatok a komplex fejlesztés és a befogadó nevelés jegyében* című kötet, mely a Kisebbségi Kulturális Alap támogatásával a 2023 végén jelent meg. A monográfia első fele magyarul, a másik fele angol fordításban tárja elénk (fordította Mgr. Lengyel Marosi Renáta PhD. és Miletich Michelle) ezt a jelentős témát.



Fotó: Nagy Fanni

A kötet első részében igényes, a gyakorló pedagógusoknak komoly segítséget nyújtó terminológiai és elméleti áttekintést olvashatunk az inkluzív oktatás alapelveiről, valamint arról, hogy mindez miképp egyeztethető össze a zenepedagógiával, a zenei neveléssel. A zene terápia jelentősége, valamint a zene lélektanai mechanizmusának bemutatása szintén a fejezet része. Ez a rész azok számára is hasznos lehet, akik egyébként a zene oktatásával nem foglalkoznak, hiszen e tömör elméleti áttekintés képet nyújt arról is, hogy milyenek az elvárások általánosságban az inkluzív oktatással kapcsolatban, hogyan fogalmazza ezt meg az állami oktatási program. Emellett olyan fontos fogalmak tisztázására is sor kerül, mint a zenei kogníció, transzferhatások a zenében, zenepszichológia.

A következő fejezet a lényegi részt tartalmazza, kifejezetten a zenei nevelésre fókuszál. Sajnos a zenei nevelés a szlovákiai alapiskolákban, különösen a felső tagozaton nincs olyan kitüntetett helyen, mint szükséges lenne. Ám amennyiben van az iskolában zene szakos pedagógus, illetve az alsó tagozatos tanítók is komolyan veszik a tárgyat, a bemutatott zenepedagógiai és zeneterápiás irányzatok egyes elemeiből haszonnal szemezgethetnek, jelentős lépést téve ezzel az inklúzió irányába is.

Az említett fejezetben az olvasó megismerkedhet azzal, miképp lehet a személyiségfejlesztésbe beépíteni a zenepedagógia egyes eljárásait. Az élményszerű játékos tevékenységek, az egyes tevékenységterületek összekapcsolása, az idegpályák serkentése mind ide tartozik. A fejlesztő hatás olyan területekre is irányul, mint a motoros és szenzomotoros képességek, érzelmi intelligencia, esztétikai ízlés, szépérzék, alkotókészség, kreativitás. A csoportos tevékenységek a szociális készségekre hatnak, és a kölcsönös odafigyelés, együttműködés révén közös produktumok is létrejöhetnek.



Fotó: Nagy Fanni

A monográfia kiemelkedően jelentős része a mintegy 12 alternatív módszer, program, koncepció részletes bemutatása, melyekben a zene főszerepet tölt be. Ezek a *Dalcroze-euritmia*, *Montessori-pedagógia*, *Ward-módszer*, *Kodály-módszer*, *Willems koncepciója*, *Orff-módszer*, *Szukis-módszer*, *Martenot koncepciója*, *Kovács-módszer*, *Ulwila (színes kotta) módszer*, *Kokas Klára komplex művészeti programja*, *Sáry László zeneterápiás módszere*. Ezen módszerek természetesen eltérőek. Van, amelyik a ritmikai érzék képzését, más a dallamok hallás utáni elsajátítását helyezi előtérbe, további a játékos készségfejlesztést, vagy a zenei anyanyelv fontosságát hangsúlyozza, ugyanakkor a kreativitás fejlesztése is fontos szerepet kap a kötetben. Felismerhető néhány közös jegy, amely az inkluzív szemlélet kialakításában elengedhetetlen: ilyen az aktivitás, a cselekedtetés, valamint az, hogy a fejlesztést már kisgyermekkorban kell elkezdeni. Mindegyik bemutatott zenepedagógiai módszerben megjelenik az a gondolat, mely szerint a zenepedagógiai eljárások terápiás módszerek is egyben.

A szerzők egyetemi oktatóként kutatómunkát is folytatnak, így a monográfia harmadik része a legutóbbi kutatásukat dolgozza fel, melyet a Selye János Egyetem pedagógushallgatói között végeztek. E kutatás eredménye biztató. Azt jelzi, hogy a jövő pedagógusaiban az elfogadás és tolerancia attitűdje jelentős a kulturális sokszínűség tekintetében. Azt is fontosnak tartják a hallgatók, hogy a multikulturális ismeretek legyenek beépítve az oktató-nevelő gyakorlatba. Preferálják a megértés, egyetértés, elfogadás és tolerancia elveit. A megismerés és tisztelet jegyében szükséges építeni és ápolni az interperszonális és interkulturális kapcsolatokat.

A kötethez professzor Dr. Pukánszky Béla és Dr. Magyar Adél főiskolai docens írtak ajánlót, melyben kifejtik, hogy a szerzők hiánypótló munkát tettek le az asztalra, ennek köszönhetően

a könyv „gazdagítja a reformpedagógiáról, a pedagógiai alternativitásról, a gyógyító pedagógiáról és a zenepedagógiai terápiákról meglévő eddigi tudásunkat.”

Felhasznált irodalom

Tóth-Bakos Anita – Agáta Csehiová (2023): *Zene az inklúzió jegyében. Alternatív zenepedagógiai és zeneterápiás irányzatok a komplex fejlesztés és a befogadó nevelés jegyében.* Komárom, Selye . ISBN 978-80-8122-482-9

Juhász Valéria

A számolási képesség előfeltételei, annak nyelvi fejlettséghez kapcsolódó kérdései

A mennyiségrepresentációk és a kezdeti számlálás, számolás jelenléte állatoknál, a számrendszerrel nem rendelkező törzseknél

Bevezetés

A következő, háromrészes cikksorozatban a számolási képesség fejlődésével foglalkozom, annak alapjaival, különös tekintettel azzal, hogy a nyelvi kód mennyire nélkülözhetetlen szerepet játszik a számolással kapcsolatos dolgok elsajátításában. A számlálási,¹ számolási,² képesség fejlődése, a mennyiségrepresentációk kialakulása bizonyos szinttől kezdve nem működik a nyelvi kód ismerete nélkül. Az első részben arról lesz szó, hogy miféle mennyiségismerettel rendelkeznek az állatok, miért érdekes ez az ember számolási képességének megismerésével kapcsolatban, továbbá hogy a számrendszerrel nem rendelkező törzsekkel folytatott kísérletek mit igazoltak a számolás alapjaival, a mennyiségrepresentációk jelenlétével kapcsolatban. A számolási képesség további összefüggéseinek megértéséhez részletezem – a területi korlátok megtartása mellett – Dehaene hármaskód-modelljét.

A sorozat dedikált célja, hogy a matematikához (algebrához/ aritmetikához és a geometriához) kötődő képességeket a nyelvi képességek fejlődésének a vetületében mutassa be, azaz jelen írás nem tartozik szorosan a matematikatanítás módszertanához, hanem a nyelv elengedhetetlen voltát, a fogalmak kialakítását és alapvető szükségszerűségét emeli a fókuszba. Az életkor szempontjából a tanulmány az iskola előtti, illetve az iskolába lépő korosztályra fókuszál, mert a matematikai műveletekhez tartozó egyes kifejezések ismerete ebben a korai életkorban hozzátartozik az iskolaérettséghez.

A második részben foglalkozom a számolási képesség fejlődésével, a számolási képességet mérő tesztekkel, illetve röviden az óvodáskorúak számolási képességének a fejlesztésével, a harmadik részben pedig a matematikai feladatok és a szövegértés összefüggésével.

Kiindulópontként idézzük Krajcsi (2014) tanulmányát, amelyben alapvetésként fogalmazza meg, hogy bármiféle, számolással kapcsolatos tevékenység megkezdéséhez legalább két alapvető dologra van szükség: az egyik egy mennyiségrendszer észlelése valamilyen formában, a másik a vizuális tárgyfelismerő rendszer, amely legfeljebb 4 tárgyat tud követni. Ez minden „számolási” feladat előfeltétele.

Állatokkal végzett számolási kísérletek

Gyakori kérdésként lehet hallani ezen a területen nem jártas, de érdeklődő emberektől, hogy az állatok tudnak-e számolni. Vajon mi ennek a jelentősége az emberek számolási képességében? Az állatok viselkedéséből, illetve a velük folytatott kutatásokból az emberre is vonatkoztatva számos dolgot megérthetünk. Ehhez még az is hozzájárul, hogy az állatok kommunikálnak ugyan, de nem beszélnek. Akkor tudnak vajon számolni? Hauser (2002) *Vad elmék* című

könyvében ír az állatok számolási képességéről. Az állatoknak több szempontból is rendelkezniük kell valamiféle mennyiségismerettel, ez összefüggésben van:

1. a táplálék hely-találó tevékenységgel és az ezzel arányos, optimális energiabefektetéssel, itt például igen közismert a méhek kommunikációja a táplálék hely-keresésre vonatkozóan;
2. az egymással folytatott vetélkedéssel, például a palackorrú delfinek csoportosulni is tudnak más csoportokkal, hogy legyőzzék a harmadik csoportot;
3. az ellenfél összetételének felmérése kapcsolódik még a párkereséshez is: például amikor a hím oroszlán a meghódítani kívánt oroszlánfalka bömbölésének hangösszetétel-elemzésével méri fel, milyen esélye van a másik csapat megtámadására, hogy ő lehessen a nőstény oroszlánok új „kakasa”.

Egyes elképzelések szerint a vizsgált állatok az egy-több-kevesebb-sok mennyiség-megkülönböztető képességgel rendelkeznek.

A cirkuszban bemutatott állatok számolási képességeiről kiderült, hogy az emberek egyéb metakommunikatív jeleiből (például Hans, az okos ló esete)³ tudják azonosítani a számokat, „tudnak” számolni, összeadni stb. (Hauser, 2002). Hauser számos kísérletről számol be olyan állatokkal (patkányokkal, galambokkal) kapcsolatban, amelyeket számolni tanítottak. Köztük az Irene Pepperberg Alex nevű, híres afrikai szürkepapagájáról is ír,⁴ aki több évig tanult beszélni, és ki tudott fejezni olyan komplex fogalmakat, mint a *néhány*, az *egy se*, a *semmi*, és száznál több szót, főleg igéket és főneveket, különféle rövidebb kifejezéseket tudott mondani, de igazi nyelvi rendszere nem fejlődött ki. Alex értette, hogy mi az, ami *színben*, *formában*, *anyagban*, *nagyságban ugyanolyan*; mi az, ami *különböző*. Színeket, formákat, anyagokat tudott megnevezni, és meg tudta mondani hatig⁵ a dolgokról, hogy az hány darab, vagy akár számkép alapján is helyesen döntött arról, hogy melyik a több. Alex különféle tárgyfajták csoportosításával és színek kombinációinak alkalmazásával is tudott szelektálni és összeadni. Úgy tűnik, tudott gondolkodni, következtetéseket levonni.⁶ Vagyis ezek alapján belátható, hogy a papagájok is számos olyan veleszületett megkülönböztető képességgel rendelkeznek, amelyekre kis mértékben építhető nyelvi és számolási rendszer. Mindez azt jelenti, tisztában vannak a nyelv mint absztrakt és önkényes szimbólum és a tárgy egymáshoz rendelt viszonyával, a tulajdonságdifferenciákkal, illetve a kardinalitással (ami a megszámlolt dolgok utolsó száma, a tárgyak összege) (Hauser, 2002, 87). Lehet, hogy ezeknek az állatoknak van valamiféle kezdetleges számolási képességük, valamilyen számkategória-ismeretük, de számfogalommal nem rendelkeznek.

Egy másik, számolási kísérletbe bevont állat volt Matsuzawá Ai nevű csimpánza. Ai, ahogy Hauser írja, 10-ig ismerte a számsort; egy 1 és 10 közötti számsort nagyság szerint tudott rendezni⁷ – függetlenül a számok közti különbség mértékétől (például 5-1-4-et rendezte 1-4-5 sorrendben) –, vagyis értette a számok közti viszonyokat, ami azt jelentette, hogy Ai tanítás hatására el tudta sajátítani a számfogalom bizonyos aspektusait. Mind Alexszel és Aival, mind további bunder- és selyemmajmokkal folytatott kutatásokban arra jutottak, hogy a tanított majmok jóval többéves munkával sajátították el az absztrakt számértéshöz kapcsolódó, a megtanult elemekhez képest eggyel nagyobb számok ismeretét, a számok összeadását, kivonását, mint a gyerekek. Ám mindezek is csak kis számokkal működtek (többnyire körülbelül háromig), ami azt jelenti, hogy más módon képezik le a számokat, mint az ember.⁸ Az állatok mögöttes mentális műveleteiről különféle elképzelések vannak, de biztos, hogy az emberre jellemző számolási képességgel (például a számfogalmi hiányosságai miatt) nem bírnak, illetve csak nagyon kis számokkal tudnak valamiféle számoláshoz kapcsolódó műveletet elvégezni, ám rendelkeznek a fentebb felsorolt, a létfenntartáshoz szükséges relatív

menyiségfelismerő és -összehasonlító képességgel. Azt, hogy a gyermekek általánosságban már az első három év után – viszonylag gyorsan – magasabb szintre fejleszthető számolási, matematikai képességgel rendelkeznek, a nyelv elsajátításának tulajdonítják, ami alkalmas a számlista és az ahhoz kötődő számrendszer konceptuális⁹ megértésére (Hauser, 2002, 88–93).

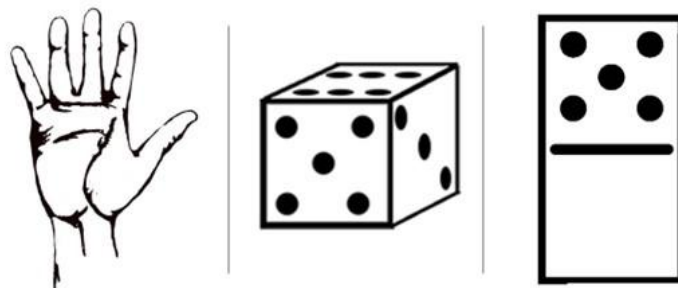
Számokat nem vagy csak kismértékben használó törzsek aritmetikai képességei

Vizsgálták olyan törzsek (például mundurukuk, pirahák) számolási képességét is, akiknél nincsenek számok, vagy csak 1 és 5 közti számokat, illetve csak az egy, a kettő és a sok számneveket használták – azokat sem megfelelően, vagyis az általunk ismert/ használt módon. Számolásuk így nem tud pontos lenni, viszont az analóg mennyiségrepresentációban (ami a mentális számegyeneshez kötődik és a becslésben segít) jól teljesítenek. Ez hasonlít az állatok „számolási” rendszeréhez (Krajcsi, 2014).

A számolás előfeltételei, összetevői

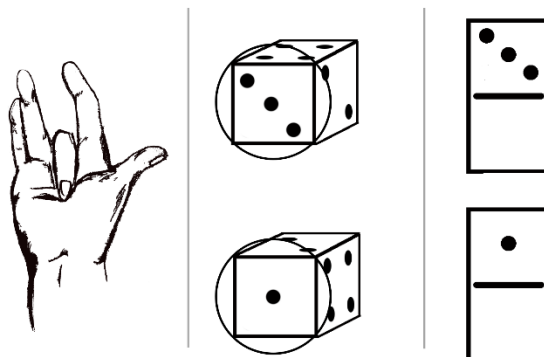
Dehaene (2003) hármaskód-modellje szerint számoláskor három különböző, de egymással összekapcsolt reprezentációs rendszert használunk: analóg mennyiségrepresentációt, a szám nevét vagy „vizuális arab számformátumot”.

Az *analóg mennyiségrepresentáció*, vagy másként a mentális számegyenes, közelítő számossági rendszer a számmegértés alapja. Ez a balról jobbra, felülről lefelé történő írásrendszereknél egy olyan téri jellegű információ, amely szintén balról jobbra halad egy tengelyen a kisebbtől a nagyobb számok felé. Ez segít a *becslésekben, összehasonlításokban*, a *közelítő összeadásokban*¹⁰ és egyesek szerint a *szubitizációban* (a négy és az az alatti számosság felismerésében). A szubitizáció azt jelenti, hogy számolás nélkül, rápillantással, bármilyen elrendezésben meg tudjuk mondani, hányat látunk. Négy fölötti számoláskor is úgy tűnik, hogy rápillantással mondjuk meg, hogy például nyolcat látunk, de ez inkább csak a kanonikus elrendezéseknél sikeres. A kanonikus elrendezés azt jelenti, ahogy a dobókockán, a dominón megjelenítjük a szokásos módon a tárgyakat, vagy ahogy az ujjainkkal mutatjuk a számokat. A tárgyak elrendezésének tehát jelentős szerepe van számoláskor (Juhász és Radics, 2017, 2019). Vagyis a szokásos, kanonikus elrendezésben könnyebb felismerni a számosságot, mint az attól eltérő elrendezésben. (Diszkalkuliaterápiában ettől eltérően a pöttyöket minél távolabb helyezik el a négyzetben, például Farkasné Gönczi és Szabó, 2018).



1. ábra: Az öt kanonikus megjelenítése dobókockán, dominón és az ujjakon
Az ábrát Heraszika Viktória készítette a *Beszédfejlődés segítése...* című könyvemhez
Forrás: Juhász, 2023, 103

A nem kanonikus elrendezésekben inkább valamiféle csoportosításokban adjuk össze, hogy itt négy van, ott kettő, ott egy, tehát ez hét. De mindez olyan gyorsan történik, hogy szinte rápillantásszerűnek érezzük, és nem négy alatti számokkal történő csoportosításos összeadásnak.



2. ábra: A négy nem kanonikus elrendezésben dobókockán és ujjakon
Az ábrát Heraszika Viktória készítette

Nézzük meg, hogy a kisgyermek, ha egymás alá rajzolunk három pöttyöt, egy kicsit távolabb tőlük még egyet: így is felismeri-e a négyet. Vagy ha két dobókockát tesz egymás mellé, az egyikén egy pöttyöt lát, a másikon hármat, sikerül-e átlátnia, hogy az négy pötty. Ennek gyakorlására számos társasjátékot lehet kapni, bármilyen tárggyal lehet gyakorolni, gombokkal, pálcikákkal, kavicsal, termésekkel, és ne feledjük, a kéz mindig kéznél van!

Ez az analóg mennyiségrepresentációs rendszer nem tudja pontosan tárolni az információt, csak körülbelül határozza meg a mennyiséget, úgymond „zajosán”, átfedésekben más számokkal. Minél nagyobb a szám, annál pontatlanabb a tárolás, annál nagyobb átfedése van más számokkal. Minél nagyobb két jel, és minél kisebb köztük a relatív különbség, annál nehezebb megkülönböztetni őket. Ezt nevezzük a numerikus távolsági hatásnak. Például a 3 és 5 közti relatív különbség (0,66) kisebb, mint a 153 és 155 közti (0,1).¹¹ Egyedekre jellemző, hogy mennyire pontosak a becslésekben, de az életkor előrehaladtával ez a képesség fejlődik. Egyes elképzelések szerint ennek a rendszernek a fejlettsége összefüggést mutat az iskolai matematikai teljesítménnyel, ezért ennek a fejlesztése a matematikai eredményekben is teljesítményjavulást eredményezhet (lásd még tovább: Krajcsi, 2010, 2014, 2022).¹²

A szám neve, az „*auditoros verbális szókeret*” vagy másként egy verbális rendszert jelent, ami a számokat hangsorokként, betűsorokként tárolja. Ez képes a számokat pontosan/ diszkrétan tárolni (ez az egy az egyhez való megfelelés), de ez a rendszer önállóan nem érti, hogy mit tárol, hiszen ezek önmagukban csak *hangsorozatok*. Ez tárolja a szorzótáblát is, és ez köti össze a különféle reprezentációs rendszereket.¹³

A „*vizuális arab számformátum*” képes a számokat pontosan tárolni. Feltételezhetően a párosságot is ez segíti megállapítani: hiába halljuk a hangsort, átfordítjuk arab számmá, hogy a párosságot el tudjuk dönteni.

Egyes kutatások szerint a matematikai teljesítmény csak a szimbolikus szám-összehasonlítással mért teljesítménnyel függ össze, a nem szimbolikussal már nem annyira (De Smedt, Noël, Gilmore és Ansari, 2013 munkáját idézi: Krajcsi, 2022). Fejlődési diszkalkulációs vizsgálat

azt találták, hogy a fiatalabb gyerekeknél csak a szimbolikus, azaz a számokkal kapcsolatos műveleteknél találtak deficitet, és a nem szimbolikus feladatok sérülése csak később, 9–10 éves kor körül jelent meg, amit a mentálisszámegyenes-elmélet nem tud magyarázni, illetve éppen fordítva magyarázna (Noël és Rousselle, 2011 munkáját hivatkozva Krajcsi, 2022).

A három rendszer kapcsolatban áll egymással, az idegrendszerben más-más területek működése felelős a három rendszerért (Krajcsi, 2022). McCloskey (1992) folyamatorientált modellje szerint a számolás kialakulásához el kell különíteni magukat a mennyiség megértésére és produkciójára vonatkozó tényeket (a számok különféle formáját, például a számformátum vagy a hangsor bemenete és kimenete), illetve a velük végzett műveleti folyamatokat: az összeadást, szorzást stb. A procedurális folyamatokhoz tartozhat a számok (verbális és számkép) átfordításának képessége is (McCloskey, 1992; Barrouillet, Camos, Perruchet és Seron, 2004 munkáit idézi Krajcsi, 2014).

A következő részben az ember számolási képességének fejlődésével foglalkozom, továbbá az ezt mérő tesztekkel mutatom be, de ezek közül is csak azokat, amelyeket iskolába lépésig használnak.

A tanulmány bírálati folyamaton ment keresztül.

Felhasznált irodalom

Barrouillet, Pierre–Camos, Valérie–Perruchet, Pierre–Seron Xavier (2004): *ADAPT: a developmental, asemantic, and procedural model for transcoding from verbal to arabic numerals*. In: Psychological Review, 111. évf., 1. sz., 368–394. ISSN: 1939-1471. doi: 10.1037/0033-295X.111.2.368.

De Smedt, Bert–Noël, Marie-Pascale–Gilmore, Camilla–Ansari, Daniel (2013): *How do symbolic and non-symbolic numerical magnitude processing skills relate to individual differences in children's mathematical skills? A review of evidence from brain and behavior*. In: Trends in Neuroscience and Education, 2. évf., 2. sz., 48–55. ISSN: 22119493. doi: 10.1016/j.tine.2013.06.001.

Dehaene, Stanislas (2003): *A számérzék. Miként alkotja meg az elme a matematikát?* Budapest, Osiris Kiadó.

Farkasné Gönczi Rita–Szabó Otília (2018): *Számoljunk együtt – a számolási zavarok leküzdéséért*. In: Gereben Ferencné – Cserti-Szauer Csilla (szerk.): Gyógypedagógia - dialógusban. Budapest, MAGYE, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, 45–52, ISBN: 978-963-7155-80-2,

Hauser, Marc D. (2002): *Vad elmék. Mit gondolnak az állatok?* Budapest, Vince Kiadó.

Juhász Valéria (2023): *A beszédfejlődés segítése, a nyelvi tudatosság fejlesztése a sikeres olvasásért és tanulásért. Papír-ceruza-dobókocka játékgyűjteménnyel óvodásoknak és kisiskolásoknak*. Szeged, JGYF Kiadó, ISBN: 978-615-5946-87-5.

Juhász Valéria–Radics Márta (2017): *Ujjtudatosság a számolásfejlesztésben óvodás-, illetve kisiskolás korban: Ujjpercepció, ujjtudatosságot fejlesztő gyakorlatok*. In: Új Pedagógiai Szemle, 67. évf. 11–12. sz., 50–72., ISSN 1788-2400.

Juhász Valéria–Radics Márta (2019): *Ujjtudatosság a számolásfejlesztésben óvodás-, illetve kisiskoláskorban. Ujjpercepció, ujjtudatosságot fejlesztő gyakorlatok*. In: Juhász Valéria–Kálló Veronika–Radics Márta (szerk.): Anyanyelvi nevelés, írás-olvasás előkészítés óvodás- és kisiskoláskorban. Szeged, Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. 183–206. ISBN: 978-615-5946-12-7.

Kabai Péter (2011): *A madarak énektanulásáról*. In: Magyar Tudomány, 172. évf., 8. sz., 920–928. ISSN: 1588-1245 http://epa.niif.hu/00600/00691/00092/pdf/mtud_2011_08_0920-0928.pdf. (Letöltés ideje: 2024. 10. 04.)

Krajcsi Attila (2010): *A numerikus képességek zavarai és diagnózisuk*. In: Gyógypedagógiai Szemle, 38. évf., 2. sz., 93–113. https://epa.oszk.hu/03000/03047/00049/pdf/EPA03047_gyosze_2010_2_093-113.pdf. (letöltés ideje: 2024. 10. 04.)

Krajcsi Attila (2014): *Nyelvi reprezentáció a numerikus feladatokban*. In: Lukács Ágnes – Pléh Csaba (szerk.): Pszicholingvisztika 2. Budapest, Akadémiai Kiadó, ISBN: 978-963-05-9501-8 919–950.

Krajcsi Attila (2022): *A számok megértése*. In: Pléh Csaba (szerk.): *Pszichológia*. Budapest, Akadémiai Kiadó, ISBN: 978-963-454-639-9. https://mersz.hu/dokumentum/m880pk_294/#m880pk_292 (letöltés ideje: 2024. augusztus 13.) DOI: 10.1556/9789634546399.10.

McCloskey, Michael (1992): *Cognitive mechanisms in numerical processing: Evidence from acquired dyscalculia*. In: Cognition, 44. évf., 1–2. sz., 107–157. ISSN:1873-7838, doi: 10.1016/0010-0277(92)90052-J. <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/001002779290052J> (letöltés ideje: 2024. 08. 10.)

Noël, Marie-Pascale–Rousselle, Laurence (2011): *Developmental Changes in the Profiles of Dyscalculia: An Explanation Based on a Double Exact-and-Approximate Number Representation Model*. In: Frontiers in Human Neuroscience, 5. évf., 165. sz., ISSN: 1662-5161, doi: 10.3389/fnhum.2011.00165. <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fnhum.2011.00165/abstract> (letöltés ideje: 2024. 08. 24.).

¹ A számlálás alatt inkább azt értjük, amikor megszámlálunk dolgokat, például 1, 2, 3, 4 stb.

² A számolás fogalma a szélesebb, a köznyelvben beletartoznak a számlálás, illetve a számokkal való műveletek is, például $2+3=5$.

³ A YouTube-on több videó található róla.

⁴ YouTube-on található videók Pepperberg-ről és Alex-ről angolul: Alex the Genius Parrot: https://www.youtube.com/watch?v=qGT5JEeOryQ&ab_channel=BBBirdie; Alex The Parrot: https://www.youtube.com/watch?v=w8LepYR8v9A&ab_channel=HarvardUniversity. A kutató szerint Alex bizonyos kognitív képességei 5–6 éves gyerek képességeinek megfeleltethető szintet mutattak (a videók utolsó letöltési ideje: 2024. 07. 19.). Mások szerint ez négyévesekre lehet inkább jellemző. A Pepperberg által alkalmazott modell-rivális háromszögű tréningmódszert más állatok tanítására is használják, illetve autizmus spektrum-zavart mutató, fizikai, nyelvi lemaradásban lévő gyermekek fejlesztésénél is alkalmazzák.

⁵ A videó alapján nyolcig tudta megmondani a számokat. A számkép alapján meg tudta mondani, hogy melyik a nagyobb szám, például az 5 vagy a 8.

⁶ Alex, úgy tűnik, rendelkezett némi pragmatikai ismeretekkel, ha értelmezzük Kabai (2011) mondatát: „Alex valószínűleg gyakorolta az emberi gondolkodás legnagyobb vívmányait, a *hazudozást* és a *semmit* fogalmát. A tálcán lévő két piros, három kék és négy zöld kocka alapján válaszolnia kellett arra a kérdésre: milyen szín három? A papagáj nem akart dolgozni, helyette csikizést kért, és a kérdésre többször azzal válaszolt, hogy öt. Végül Irene Pepperberg azt mondta: Na, jól van, milyen szín öt?, mire Alex azt mondta: Semmi.” (Kabai, 2011, 927).

⁷ Ebben a videóban Matsuzawa a majmok és Ai egyéb kognitív képességei mellett azt mutatja, hogy Ai 19-ig ismerte sorban a számokat: https://www.youtube.com/watch?v=3HLw8ThAmxE&ab_channel=UniversityofCaliforniaTelevision%28UCTV%29 (15:25-nél) (letöltés 2024. 09. 10.). Még számos érdekes videós anyag található, elsősorban angolul az Ai-vel folytatott vizsgálatokkal kapcsolatban az interneten.

⁸ Patkányokkal is végeztek számolással kapcsolatos kutatásokat, akiknek pedált kellett nyomogatniuk ételért, és fokozatosan emelték az elvárt vagy szükséges pedálynymódszámot. Minél nagyobb volt a szám, annál többször hibáztak.

⁹ A matematikához tartozó konceptuális tudás tehát nemcsak azt foglalja magában, hogy megértjük, hogy a számok hangsora milyen mennyiségnek, milyen számképnek és milyen hangsornak feleltethető meg, hanem azt is, hogy a különféle aritmetikai műveletek, mint az összeadás, a kivonás, a szorzás stb. mit jelentenek, milyen szabályok és alapelvek irányítják őket. Ilyen például, hogy összeadásnál és szorzásnál a számok felcserélhetők (kommutativitás elve), másként csoportosíthatók (pl. $(a+b)+c=a+(b+c)$) (asszociativitás elve), hogy az összeadás a kivonás, illetve a szorzás és az osztás inverz műveletek (Krajcsi, 2014).

¹⁰ Közelítő összeadás például $14+31$ a 43-hoz van közelebb vagy a 49-hez?

¹¹ A tekintetben, hogy két szám közül melyik a nagyobb, nemcsak a számok közti relatív távolság a meghatározó, hanem a számok nagysága is: minél kisebbek a számok, annál könnyebben, annál gyorsabban tudjuk megmondani, hogy melyik a nagyobb, ami lehet az arányhatás következménye, de újabb magyarázatok szerint függhet a számszimbólumok gyakoriságától is. Tehát egyes kutatások ezt a gyakorisági hatásnak tulajdonítják: a kisebb számokat gyakrabban látjuk, ezért vagyunk a kisebb számok közti összehasonlításokban jobbak. Ez az arányérzékelés az állatoknál is rendelkezésre állhat. A távolsághatás új elmélete szerint ez az összehasonlítás nem a számok különbségétől függ, hanem a számok „kis” és „nagy” tulajdonságokkal való asszociációjának az erősségétől (Krajcsi, 2022).

¹² Ez a terület az agykéreg intraparietális sulcusában található, a Wikipédia Numerikus képességek idegrendszeri alapjai című bejegyzésében megnézhető: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/2/2a/Gray726_intraparietal_sulcus.svg/1280px-Gray726_intraparietal_sulcus.svg.png. (Letöltés: 2024. 08. 03.)

¹³ A problémaméret-hatás azt jelenti, hogy minél nagyobb számokat adunk vagy szorzunk össze, annál lassabb a reakcióidő.

Dančo Jakab Veronika

Röviden egy készülő oktatásterminológiai adatbázisról¹

Az 1990-es években Magyarország és a Kárpát-medence magyar kisebbségek által lakott országai között megindult a *határtalanítás* folyamata. A nyelvi szempontú határtalanítást egyszerre nyelvtudományi leíró és nyelvi tervezési tevékenységként határozhatjuk meg (Tolcsvai Nagy, 2017, 160; Lanstyák, 2006, 57–104), amelyet elsősorban a *Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat* tagjai, vagyis a nyolc közép-európai magyarlakta ország hasonlóképp gondolkodó nyelvészei végeznek az MTA támogatásával. A határtalanítás a Termini legfontosabb kutatási projektje, amely egyszerre jelent lexikológiai, lexikográfiai, korpusznyelvészeti és névtani kutatásokat. A határtalanítás eredményei ugyanakkor leginkább a *Termini magyar–magyar online szótár és adatbázis*² munkálataiban mutatkoznak meg. A szótár főképp a kisebbségben élő magyarok által használt idegen eredetű szavakat és állandósult szókapcsolatokat, jelenleg a nyolc ország tekintetében közel 6 ezer szócikket tartalmaz. A kutatóhálózat tagjainak nagy szerepe volt abban is, hogy egyes magyarországi nyelvészeti kiadványokban jelentőségüknek megfelelően határon túli magyar szókészleti elemek is helyet kaptak³ (vö. Lanstyák, 2014, 167; Szoták, 2021, 404). Az említett tevékenységek döntő részben a köznyelvi szókincsre vonatkoztak, annak érdekében azonban, hogy a kisebbségben élő magyarok a különféle tudomány- és szakterületen is érvényesíthessék a nyelvi jogaikat, a szaknyelvek ismeretére is szükségük van (Fóris–Bölcskei, 2023, 78). Ennek egyik feltétele a különböző országokban használt magyar nyelvű terminológia harmonizációja, vagyis annak összegyűjtése és közzététele, hogy milyen terminusokat használnak a szakemberek az egyes szakmákban, az egyes szakterületeken és az egyes országokban (vö. Fóris–Prószéky, 2023, 12). Tolcsvai Nagy rámutat, hogy a Kárpát-medencei magyar terminológiai problémák a határon túli magyar közösségekben „sokkal szélesebb beszélői népességet érintenek, mint egy-egy szakma terminológiája, többek között az anyanyelvi közigazgatás, az egészségügy vagy az iskolai oktatás mindennap használatos szaknyelvi regiszteréről van szó” (Tolcsvai Nagy, 2023, 34). Mivel az említett területekre kiterjedő, tudományos, összehangolt magyar terminológiastratégia eddig hiányzott, jelentős sikerként értékelhetjük, hogy az MTA 2023. december 1-jén elindította a Tudomány a Magyar Nyelvért Nemzeti Program négyéves, *Magyar terminológiastratégia* című alprogramját (MTA TMNP2023-1/ 2023), amelynek vezetője Prószéky Gábor, a HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont főigazgatója. Az ehhez kapcsolódó Oktatásterminológiai alprojekt – melyet dr. Szoták Szilvia, a Termini elnöke vezet – arra irányul, hogy a Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat nyelvészeinek részvételével létrejöjjön egy ingyenesen hozzáférhető, nyolc nyelvű digitális oktatásterminológiai adatbázis. Az alprojekt magyarországi tagja Tamás Dóra Mária, míg Romániát (Erdélyt) Benő Attila, Péntek János, Sófalvi Krisztina, Magyarai Sára, Domokos Boglárka Orsolya és Zsemlyei Borbála, Szlovákiát (Felvidéket) Dančo Jakab Veronika, Zilahy Éva és Avar Hajnalka, Szerbiát (Vajdaságot) Vukov-Raffai Éva, Rajsli Emese és Dudás Éva, Ukrajnát (Kárpátalját) Csernicskó István, Hires-László Kornélia, Váradi Krisztián és Lengyel György, Horvátországot Lehoci-Samardzić Anna, Csapó Nándor és Sonja Đelatović, Szlovéniát (Muravidéket) Kolláth Anna, Gróf Annamária és Gaál Péter, Ausztriát (Őrvidéket) pedig Szoták Szilvia, Sági Zsuzsa és Tóth Mária képviseli.

Betekintés a terminológiai munkába

Jelenleg a négyéves Oktatásterminológiai alprojekt első évében vagyunk. Erre az időszakra a szakemberek több mint ezer, oktatáshoz kapcsolódó általánosabb jellegű terminus feldolgozását tűzték ki célul, amelyek körében egyrészt a magyarországi 2011. évi CXCV. köznevelési törvényből kivonatolt terminusokat, másrészt országspecifikus államnyelvi terminusokat, valamint a külföldi magyarok régiókban használt, az anyaországi nyelvhasználatától eltérő (vagyis a romániai, a szlovákiai, a szerbiai, az ukrán, a horvátországi, a szlovéniai és az ausztriai magyar nyelvújításban használt) magyar–magyar terminusokat találunk.



Fotó: Nagy Fanni

Az adatbázis létrehozására irányuló terminológiai munkálatok alapját a fogalmi összehasonlítás módszere képezi, vagyis a projekt résztvevői a terminusokkal jelölt forrásnyelvi és célnyelvi fogalmak közös és egyedi fogalmi jegyeit vizsgálják hiteles forrásokból – például jogszabályokból, tudományos munkákból, szakkönyvekből – származó definíciók és definíciós kontextusok alapján, mégpedig annak érdekében, hogy megállapítsák a fogalmak között fennálló ekvivalenciát (egyenértékűséget).

A szakemberek az alábbi ekvivalenciaeseteket különböztetik meg:

1. *teljes ekvivalencia*: ha a két fogalom teljesen fedi egymást;

2. *részleges ekvivalencia*: ha a két fogalom több párhuzamot is tartalmaz (rész-egész viszony vagy alá-fölérendeltségi viszony van közöttük), de nem fedik egymást teljes mértékben;
3. *ekvivalencia hiánya*: ha a két fogalom nem fedik egymást, ilyenkor a forrásnyelvi fogalmat az alábbi három alapvető eljárás egyikével ültetjük át a célnyelvre (3a) vagy szókölcsonzással és tükörfordítással, (3b) vagy gondos nyelvtervezéssel a célnyelvnek megfelelő terminus, úgynevezett terminusjelölt alkotásával, (3c) vagy parafrázissal.
4. Ezenkívül megkülönböztetik még a *funkcionális ekvivalenciát*, amely akkor áll fenn, amikor a forrásnyelvi fogalom nem található meg a célnyelvben, ezért olyan terminust alkalmaznak, amely a célnyelvben hasonló funkciót tölt be (analóg terminus) (vö. Tamás, 2014, 31).

Az alábbiakban minden esetet konkrét példán is szemléltetek. Ennek során magyarországi (forrásnyelvi) és szlovákiai (célnyelvi) oktatási terminusok egymás közötti ekvivalenciáját állapítom meg.

A teljes ekvivalencia esete

Elsőként a legegyszerűbb esetet, a teljes ekvivalenciát vázolom fel röviden, amely kapcsán a *kiskorú tanuló* és a *neplnoletý žiak* terminusokat elemzem. Az ÉkSz.² szerint a *tanuló* alsó- vagy középfokú iskolába járó fiú vagy lány, míg a KSSJ a *žiak* szót az alábbi módon határozza meg: *kto chodí do základnej alebo strednej školy* [aki alap- vagy középiskolába jár]. Eddig a két terminus nyilvánvalóan csak közös fogalmi jegyekkel rendelkezik. Következő lépésként a *kiskorúság* kritériumait szükséges áttekintenünk a két ország törvénykezésében. A magyarországi 2013. évi V. törvény a Polgári Törvénykönyvről kimondja, hogy „Kiskorú az, aki a tizennyolcadik életévét nem töltötte be. A kiskorú a házasságkötéssel nagykorúvá válik”. Miközben a Szlovák Köztársaság 40/1964. számú Polgári Törvénykönyve úgy rendelkezik, hogy: *Plnoletosť sa nadobúda dovršením osemnásteho roku. Pred dosiahnutím tohto veku sa plnoletosť nadobúda len uzavretím manželstva*. [A nagykorúság a tizennyolcadik életév betöltésével érhető el. Ezen életkor betöltése előtt a nagykorúság csak házasságkötéssel szerezhető meg.], tehát a tizennyolcadik életévét be nem töltött személy Szlovákiában is kiskorúnak számít, kivéve, ha előbb köt házasságot.

Ez alapján a *kiskorú tanuló* és a *neplnoletý žiak* fogalmak között teljes ekvivalencia áll fenn, hiszen a terminusok mindkét országban azt a személyt jelölik, aki alap- vagy középfokú iskolába jár és még nem töltötte be a tizennyolcadik életévét, illetve nem lépett tizennyolc éves kora előtt házasságra.

Egy példa a részleges ekvivalenciára

Második példaként a magyarországi *alapfokú művészeti iskola* és a szlovákiai *základná umelecká škola* terminusok egyenértékűségi szintjét mutatom be. Az alapfokú művészeti iskola terminust a magyarországi nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény nyomán az alábbi módon definiálhatjuk: Olyan szabadon választható (nem kötelező) iskola, amelynek feladata a művészi képességek kibontakoztatása, a művészi tehetségek fejlesztése, igény esetén a szakirányú továbbtanulásra való felkészítés. Legalább hat és legfeljebb tizenkettő évfolyama van, amelynek keretei között az oktatás kétéves előképző, hatéves alapfokú és négyéves továbbképző évfolyamokon valósul meg. Elsősorban általános és középiskolások látogatják, de az intézménybe óvodások és felnőttek is beiratkozhatnak. A szlovákiai *základná umelecká škola* terminust a Szlovákiában érvényes 245/ 2008. számú közoktatási törvény alapján a következőképp határozhatjuk meg: *Škola, ktorá zabezpečuje umeleckú výchovu a vzdelávanie pre deti predškolského veku, žiakov základných a stredných škôl alebo dospelých, okrem toho*

pripřavuje na štúdium odborov vzdelávania umeleckého zamerania. Základná umelecká škola organizuje prípravné štúdium, základné štúdium, štúdium s rozšíreným počtom vyučovacích hodín, skrátené štúdium a štúdium pre dospelých. Prípravné štúdium má najviac dva ročníky. Základné štúdium sa člení na dva stupne. Prvý stupeň má najviac deväť ročníkov a druhý stupeň má najviac štyri ročníky. Štúdium pre dospelých má najviac štyri ročníky. [Olyan iskola, amely az óvodáskorú gyermekek, általános és középiskolás tanulók vagy felnőttek számára biztosítja a művészeti nevelést és oktatást, ezenkívül a művészeti szakirányú tanulmányokra is felkészít. A művészeti alapiskola előkészítő képzést, alapfokú képzést, emelt óraszámú képzést, rövidített képzést és felnőttképzést szervez. Az előkészítő képzés legfeljebb két évfolyamból áll. Az alapképzésnek két szintje van, melynek keretében az alsó tagozat legfeljebb kilenc évfolyamból, a felső tagozat legfeljebb négy évfolyamból áll. A felnőttképzés legfeljebb négy évfolyamos.] A definíciókból kiindulva az *alapfokú művészeti iskola* és a *základná umelecká škola* terminusok több közös fogalmi jeggyel is rendelkeznek, de az általuk felkínált képzések típusai, a képzési szintek időtartama és felosztása a két országban eltér egymástól, ezért a vizsgált fogalmak között csak részleges ekvivalenciát állapíthatunk meg. Mivel a készülő oktatásterminológiai adatbázisban lehetőségünk van mind a forrásnyelvi, mind a célnyelvi terminusok kapcsán további, kiegészítő jellegű információk megadására, ez esetben fontosnak tartottam feltüntetni a *művészeti alapiskola* kifejezést is mint az alapfokú művészeti iskola régiós, azaz szlovákiai magyar nyelvben használt ekvivalensét.

Az ekvivalencia hiánya

A következő ekvivalenciaesetet, vagyis az ekvivalencia hiányát kiválóan illusztrálja az *állami vizsga* terminus. Ezt a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény alapján olyan gyűjtőfogalomként határozzuk meg, amelybe az érettségi vizsgát, az alapfokú művészeti iskolában szervezett művészeti alapvizsgát, illetve művészeti záróvizsgát soroljuk. Mivel Szlovákiában ilyen gyűjtőfogalomként funkcionáló terminus nem létezik, az ekvivalencia hiányával állunk szemben, tehát a fogalmat magunknak kell átültetni szlovák nyelvre. Ennek során a szlovákiai régió képviselői a fent említett három alapvető eljárás közül (1. szókölcsönzés és tükörfordítás, 2. terminusjelölt alkotása, 3. parafrázis használata) a tükörfordítás lehetőségét a félreértések elkerülése végett eleve kizárták, hiszen az annak eredményeképp keletkező *štátna skúška* terminust Szlovákiában rendszerint az egyetemi, főiskolai tanulmányokat lezáró vizsgára alkalmazzák. Ezt figyelembe véve az *állami vizsga* magyarországi oktatási terminust a *skúška na štátnej úrovni* parafrázis segítségével ültettük át a célnyelvre.

Érdemesnek tartom még megemlíteni az *óvodai csoport* terminust, amely a magyarországi nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény alapján olyan, legalább egy nevelési évre alkotott oktatásszervezési egység, amely meghatározott közös pedagógiai feladatok végrehajtására alakul az óvodába felvételt nyert, azonos feladatellátási helyre járó gyermekekből. Ha megnézzük egy, a valóság ugyanazon szeletére vonatkozó szlovák nyelvű definíciós kontextust, például a szlovák oktatásügyi minisztérium 541/ 2021-es számú, óvodákról szóló rendeletét, kiderült belőle, hogy: *Materské školy sa členia na triedy. V jednej materskej škole môže byť jedna alebo viac tried.* [Az óvodák osztályokra oszlanak. Egy óvodában egy vagy több osztály is lehet.] Mint látjuk, a definíciós kontextusban nem a *skupina*, vagyis a *csoport* kifejezés jelenik meg, hanem a *trieda*, amelynek szó szerinti fordítása *osztály*. Ez alapján az óvodai nevelés kontextusában Szlovákiában az *osztály* kifejezés tölti be ugyanazt a szerepet, amit Magyarországon a *csoport*, vagyis a két terminus között funkcionális ekvivalencia fedezhető fel, amelyből kifolyólag az adatbázisban az *óvodai csoport* célnyelvi ekvivalenseként a *trieda v materskej škole* terminust tüntethetjük fel. Az elmondottakat figyelembe véve azt is megállapíthatjuk, hogy a szlovákiai magyar nyelvhasználatban gyakran

megjelenő *óvodai osztály* szerkezet tükörfordítás eredménye, melyet országspecifikus terminusként a készülő oktatásterminológiai adatbázisba is felvesszünk.

Felhasznált szakirodalom

Fóris Ágota–Bölcskei Andrea (2023): Ajánlások a magyar terminológiastratégiához. In: Prószéky Gábor (főszerk.)–Fóris Ágota–Bölcskei Andrea–B. Papp Eszter–Lipp Veronika (szerk.): *A magyar terminológiastratégia kialakítása. Zöld könyv*. Budapest, Nyelvtudományi Kutatóközpont, 75–105., ISBN 978-963-9074-95-8.

Fóris Ágota–Prószéky Gábor (2023): A zöld könyv: a magyar terminológiastratégiai munkák megalapozása és elindítása. In: Prószéky Gábor (főszerk.)–Fóris Ágota–Bölcskei Andrea–B. Papp Eszter–Lipp Veronika (szerk.): *A magyar terminológiastratégia kialakítása. Zöld könyv*. Budapest, Nyelvtudományi Kutatóközpont, 11–22., ISBN 978-963-9074-95-8.

Lanstyák István (2014): *Nyelvalakítás és nyelvi ideológiák*. Pozsony, Comenius Egyetem., ISBN 978-80-223-3705-2.

Lanstyák István (2006): A nyelvi változatosság mint szótártani probléma (Adalékok a határtalanítás módszertanához). In: Uő: *Nyelvből nyelvbe. Tanulmányok a szókölcsönzésről, kódváltásról és fordításról*. Pozsony, Kalligram Könyvkiadó, 57–104., ISBN: 978-807-1498-14-8.

Szoták Szilvia (2018): *Országspecifikus oktatási terminusok terminológiai és szociolingvisztikai elemzése a Termini magyar–magyar szótár példái alapján (Ausztria)*. In: *Magyar Nyelvőr* 145. évf., 4. sz., 402–417., ISSN 0025-0236.

Tamás Dóra Mária (2014): *Gazdasági szakszövegek fordításának terminológiai kérdéseiről*. Budapest, ELTE Bölcsészettudományi Kar Fordító- és Tolmácsképző Tanszék, ISBN 978-963-284-568-5.

Tolcsvai Nagy Gábor (2017): Az anyaország és a külső régiók, a határtalanítás. In: Uő (szerk.): *A magyar nyelv jelene és jövője*. Budapest, Gondolat Kiadó, 150–163., ISBN 978-963-693-824-6.

Tolcsvai Nagy Gábor (2023): Nyelvstratégia és terminológia. In: Prószéky Gábor (főszerk.) – Fóris Ágota – Bölcskei Andrea – B. Papp Eszter – Lipp Veronika (szerk.): *A magyar terminológiastratégia kialakítása. Zöld könyv*. Budapest, Nyelvtudományi Kutatóközpont, 23–37., ISBN 978-963-9074-95-8.

Jogszabályok

2011. évi CXCV. Törvény a nemzeti köznevelésről., url: <https://njt.hu/jogszabaly/2011-190-00-00> (Letöltés ideje: 2024. szeptember 20.)

2013. évi V. törvény a Polgári Törvénykönyvről, url: <https://njt.hu/jogszabaly/2013-5-00-00-40> (Letöltés ideje: 2024. szeptember 20.)

Vyhláška č. 541/2021 Z. z. Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky o materskej škole, url: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2021/541/> (Letöltés ideje: 2024. szeptember 20.)

Zákon č. 40/1964 Zb. Občiansky zákonník, url: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1964/40/> (Letöltés ideje: 2024. szeptember 20.)

Zákon č. 245/2008 Z. z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov., url: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/> (Letöltés ideje: 2024. szeptember 20.)

Kézikönyvek

KSSJ = Kačala, J.–Pisárčiková, M.–Považaj, M. (2003): *Krátky slovník slovenského jazyka*. 4. dopl. a upr. vyd. Bratislava: Veda, ISBN 80-224-0750-X.

ÉkSz.² = Pusztai Ferenc (2003): *Magyar értelmező kéziszótár*. 2. átdolgozott kiadás. Budapest, Akadémiai Kiadó., ISBN 963-05-7874-3.

Eöry Vilma főszerk. (2007): *Értelmező szótár*+ Főszerk. Budapest, Tinta Könyvkiadó., ISBN 978-963-7094-71-2.

Laczkó Krisztina–Mártonfi Attila szerk. (2004): *Helyesírás*. Budapest, Osiris Kiadó., ISBN: 9633895413.

Tolcsvai Nagy Gábor (2007): *Idegen szavak szótára*. Budapest, Osiris Kiadó., ISBN 978-963-389-520-0.

¹ Köszönettel tartozom Szoták Szilviának és Zilahi Évának a szöveg korábbi változatához fűzött értékes észrevételeikért.

² Az adatbázis az alábbi linken érhető el: <https://termini.nytud.hu/htonline/htlista.php?action=searchbox>

³ Határon túli régiókból származó szavakkal, szókapcsolatokkal, alakváltozatokkal, jelentésekkel, vonzatokkal az Osiris Helyesírás szótári része, a Tolcsvai Nagy Gábor által írt Osiris Idegen szavak szótára, valamint az Eöry Vilma főszerkesztésével készült *Értelmező szótár* + gazdagodott.

Kökényesi Ágnes – Tóth Rita – Virágos Erzsébet
A klímaváltozás iskolája

A történet

Egy iskoláról szóló történetet gyerekekkel érdemes kezdeni.

Ki ne emlékezne a Friday's for future mozgalomra? Unokahúgom, Johanna 10 éves kisdíákként vett részt NOÁR kampányaiban. Klippet¹ forgattak, demonstráltak, utcai aktivistaként kampányoltak, hogy felelősségteljesebb viselkedésre ösztönözzék a „felnőtteket”. Ugyanez a kislány 8 évesen, 2. osztályos tanulóként környezetbarát szalvétát tervezett a barátaival, mert rájöttek, hogy csak az uzsonnájukkal mennyi szemetet termelnek az iskolájukban.

Az az iskola, amely támogatta, ösztönözte őt és társait, a Budapest School Pozsonyi úti mikroiskolája volt, a híres P10. Kökényesi Ágnes, biológianár, az intézmény menedzsere 2021-ben vidéken szervezte meg az új tanulási pontot. Az a gondolat, hogy kitelepülve a nagyvárosból a természettel szorosabb közelségben még hatékonyabban lehet a következő generációt „klíma-baráttá” nevelni, evidensen következett az eddigi tanítási gyakorlatából. Végül Szentgyörgyi Albert szülőházától 300 m-re talált egy házat, egy réges-régi iskolát a szántóföldek mentén, erdő szélén. Mint a mesében. Csak azt nem mondhatjuk, hogy ott, ahol a madár sem jár, mert Terény és Szanda között, Kiskérpusztán, ahol az épület áll, fácán, nádi rétihéja, búbos banka, töviszúró gébics és gyurgyalag is fészkel.



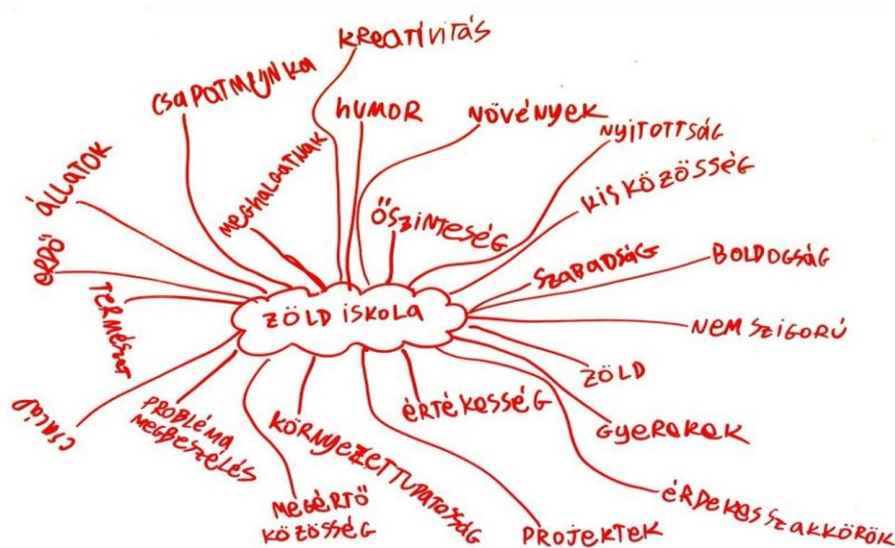
Forrás: A szerzők archívuma

¹ <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=rB4WoGm-3u0>

Most négy évvel később ez a hely 60 diák befogadására alkalmas akkreditált iskola, ahol tavasszal és ősszel számos erdei iskolás csoport is megfordul. Az épület felső szintjén csoportok fogadására alkalmas szálláshelyeket alakítottak ki, a földszinten pedig műhely, könyvtárszoba, és három tanterem található. Egy kicsi tornaterem is rendelkezésre áll, ha esős vagy téli hideg időben nem lehet a szabadban mozgásórát tartani. Mert itt az a szokás, hogy amit lehet, a 4. osztályteremben szerveznek a tanárok: az erdőben, a kertben, az udvaron, a szőlő alatt, a szabadban.

Az idei első szülői körön kiderült, hogy a szülők is ezt tartják az iskola legfontosabb attribútumának. Azt, hogy itt a gyerek megéletheti a szabadságot. A gyerekek is „hozták” ezt a szót, mikor iskolájukról kérdeztük őket: milyennek tartják ők a sulijukat.

Ennek a szabadságnak a kereteit mutatom be itt dolgozó pedagógusként néhány bekezdésben.



1. ábra: A zöld iskola
Forrás: A szerzők szerkesztése

A szabadság keretei (pedagógiai modell)

A BPS-modell² tanulószervező struktúrája és pedagógiai szemlélete jól szolgálja az itt dolgozó pedagógusok környezeti nevelést fókuszba állító stratégiáját. A tanév félévek helyett trimeszterekre osztódik, és így az évszakok rendjéhez igazodik. A 4. trimeszter lehetne a nyári szünet, vagy inkább a nyári táborok tanulási ideje. Alsós diákoknak a természet körforgásáról így tanítani sokkal hatékonyabban lehet. Ez egy 13 hetes időtartam, ami egy kisgyerek számára is könnyen belátható. Erre kell tervezni a tanároknak modulokat (témaköröket), a gyerekeknek tanulási- és – akár (tantermi) tanulástól független – egyéni célokat. A tanulási stratégia teljesen megfordul a hagyományos modellhez képest. A pedagógus a NAT tanítási tartalmait a gyerekek aktuális érdeklődésének megfelelően szervezi tananyagba (modulba), tekintettel van a csoportban lévő gyerekek prioritásaira, tehetségkomponenseire. Tanulási folyamatot egyénre szabottan tervez tehát, nemcsak az elsajátítandó ismeretekre, hanem a személyiségfejlesztés lehetőségeire is koncentrálna. A működés feltételezi a differenciálás gyakorlatát. Nem lehet személyre szabni a tanulást enélkül. Ugyanakkor az elérendő eredményeket egységesíti a NAT

² <https://model.budapestschool.org/>

központi követelményrendszere, ehhez is igazodik a személyes fejlesztésben a tanár. Így válik az iskola automatikusan adaptív intézménnyé, ahol akár különböző életkorú gyerekek is biztonságosan tudnak haladni saját tanulási útjukon.



Forrás: A szerzők archívuma

A konstruktivista tanulási modell a diákot tartja saját tanulási folyamatában fő felelősnek. Az unalmas, elcsépelt prédikáció, hogy „Magadnak tanulsz, fiam!” végre értelmet nyer, ha sosem tanítunk a kisdíáknak mást. Ha olyan helyzetbe hozzuk őt, ahol ez egyértelmű, és nem ejtjük pl. az osztályozás gyakorlatával folyamatosan a társas összehasonlítás és az indokolatlan versengés csapdájába. Ezt a felelősségvállalást szokások/rutinok kialakításával igyekszik segíteni a pedagógus. A trimeszter elején szülő, tanár (mentor) és gyerek együtt ül le, hogy megszabja az egyéni célokat. A megbeszélést a Hármas szerződésben pecsételik meg. Ezt tartja szem előtt minden szerződő fél a hónapok során, és erre ad visszajelzést a trimeszter végén a diák választott mentora.

Mentort a gyerekek egész évre választanak év elején. Ő a kisdíák támogatója, segítője. Leginkább tanulási céljaiban támogatja őt, de pl. az iskolai konfliktusokban is képviseli a diákot. A törődés, a biztonságérzet megteremtése a kapcsolatok minősége meghatározó a tanulás eredményessége szempontjából. Régi³ és új pedagógiai modellek is vallják ezt.

A visszajelzések rendszere a Zöld Iskolában a szöveges értékelések metodikájához igazodik. Azonban a szokástól eltérően nem egyszerű, írásban megfogalmazott visszajelzés ez, hanem táblázatok használ, mely a tanulási célok elérésének szintjét egzaktabban mutatja. A

³ „A szeretet egyike azon fogalmaknak, amelyekkel a pedagógiai elméletnek ideje lenne szakszerűen foglalkoznia.” in.: Knausz Imre: Mi a nevelés? 2013. nov. 9. Url: https://www.tani-tani.info/mi_a_nevelés
Giovanni Bosco, XIX. sz.-i népnevelő a nevelés legfőbb eszközének a nevelő személyiségéből áradó és sugárzó szeretetet tekintette. Bővebben: Pukánszky Béla: Neveléstörténet, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. 1996.

pedagógus a trimeszter elején, a modul tervezése során megtervezi azokat a szinteket is, melyek elérhetőek a gyerek számára, illetve sokféle szempontot megjelöl, mely az órai tanulások során mérhető.

A rubrikokban⁴ megfogalmazott értékelés jól illeszkedik a legtöbbet használt módszerhez, a projektmódszerhez. A gyerekek kíváncsiságát ébren tartó, arra alapozó iskolai működés el kell, hogy szakadjon a frontális, tanár által irányított tanítástól.

Az iskolában a STEM tantárgy eleve tantárgyközi, tudományterületeket összekapcsoló szemléletben szerveződött, de nem ritka, hogy a tematikus háló összefogja a matematikától a rajzon át az irodalomig – lényegében az összes tantárgyat.



Forrás: A szerzők archívuma

Nézzünk egy-két ilyen modult, projektet.

Gyakorlat teszi a mestert. Klímabarát gyakorlatok és projektek a Zöld Iskolában

Az alapítók célja az volt, hogy a fenntarthatóság gondolata járja át a teljes iskolai szokás- és tananyagrepertoárt. A szelektív hulladékgyűjtés és a komposztálás, a kerthez kapcsolódó tevékenységek tanulási folyamatba tervezése alapvető az intézményben, ahogyan a természetes életközösségekkel való folyamatos ismerkedés is. Mondható úgy is, hogy az erdő tanulása és a kert tanulása a mindennapjaink része.

Kert: A kert első „magjait” egy intenzív permakultúrás kerttervező projekthét során „vetették el” a gyerekek. Abban az öt napban az ágyások természetes mintázatok alapján történő megtervezése mellett talajelőkészítésről, talajéletről, növénytársításról tanultak a gyerekek és felnőttek egyaránt – nem mellesleg angolul. Megértettük a takarás fontosságát a talaj víz- és hőháztartására vonatkozóan, ezért veteményeseinket szalmával mulcsoltuk, vagy még inkább olyan növényeket ültettünk, melyek nagy leveleikkel elfedik a talajt, szomszédaikat is segítve

⁴ Egy példa a rubrikra:

https://bps.eu.auth0.com/login?state=hKFo2SBESWZRn3pBOVN4d0tWLUJtWfV6Z3h5bVNCQIM5UTJaRqFupWxvZ2luo3RpZNkgUmlkb09CVHN1dHY4YkxKNzlmWGdiVjN5S0p4aTViN3CjY2lk2SB6U28zanoi4OEJ2anI1REp5eDBHSEE3RWJkS0RXyk1yOQ&client=zSo3jz88Bvjr5DJyx0GHA7EbdKDWbMr9&protocol=oauth2&response_type=id_token&nonce=foobar&redirect_uri=https%3A%2F%2Fmy.budapestschool.org%2Fauth0&scope=openid%20name%20email (Találd fel magad! modul)

a növekedésben. Dombágyást (hügelkultur) építettünk: a kiásott földbe előbb vastagabb rönköket, majd ágakat, gallyakat, végül avart halmoztunk, majd ezt borítottuk földdel. Hiszen ismerjük a talajképződési folyamatokat, humuszusodást, a felhalmozott holt szerves anyagból évek alatt, szorgos lebontók munkája nyomán tápanyagdús termőtalaj keletkezik. A dombra aztán oda kerülhetnek a növények, ahol ökológiai igényeik alapján a legjobb nekik: északi oldalára az árnyékot jobban igénylő növényeket, délre, aminek jó a hosszan tartó közvetlen napsugárzás. Magasabbra, mely kevesebb, mélyebbre, mely több csapadékot igényel. Erdőkert kialakításába is kezdtünk. Megismertük a gulideket, mely egy-egy gyümölcsfa köré csoportosított cserjékből és lágyszárúakból áll, mellyel utánózzuk a természetes erdők életközösségét, melyben minden élőlény betölt valamilyen ökológiai funkciót, és így a rendszer stabilitásához tesz hozzá.

Az őszi termések szüretelésével és a magok begyűjtésével kezdődik az iskolai év. Magaságyásokban és szabad földben is roskadoznak a paradicsom-, cukkini-, hagyma-, padlizsántövek. Rengeteg fűszernövény marad ekkorra is: bazsalikom, metélőhagyma, petrezselyem, kakukkfű. De megbecsüljük a „gyom” tyúkhúrt, podagrafüvet, árvacsalánt is, nem szabadultunk meg tőlük.

A tanév elején együtt dolgozzuk fel a gyerekekkel egy pénteki napon a termést. Mikor eljön a tavasz, a magokat először palántázóedénybe vetik el a gyerekek. Természetesen van, amit szabad földbe. Fantasztikus élmény látni cseperedni az üvegablakos étkező párkányán a rengeteg palántát. Idén mogyoróvevesszőket hoztunk a patakon túlról, azzal jelöltük ki a veteményes helyét. Az ágyásokat ugyan felnőttek segítségével készítették elő a gyerekek, de az öntözés, átültetés, kiültetés az ő feladatuk minden évben.

A kerthez kapcsolódóan tanulnak tavasszal a talajról. A magaságyások között van plexivel fedett oldalú, hogy lássák a növények gyökérzetét, a talaj változását folyamatosan.

Erdő: Az erdőkerülő szakkör mellett kicsiknek és nagyoknak is van heti erdőjáró idejük. Ilyenkor nemcsak járják, hanem tanulják is az erdőt. Melyek az ehető növények, hogyan vigyázzunk a pici állatokra? Miért jó, ha ott él a hangyaleső lárvája? Miért ne fogjuk meg a gyönyörű gyíkot? Mit eszik az őzike? És miért baj, ha újabban akácossal van tele a környék, és nem tölgyfa hajtásokkal. Az erdőt tanulni folyamatos élmény és folyamatos feladat. Éjszaka is megfigyelni, kint aludni sátorban, tüzet gyújtani, vizet tisztítani – mind olyan eljárás, amit nem csak megtanulnak a gyerekek, hanem élményként elraktároznak. Szoktak játszani is a közeli erdősávban, bújócskáznak rendszeresen. Ritka az olyan alkalom, amikor egy ilyen „csak” játékból nem lesz valahogy tanulás. Mert „Jé! Találtam egy ilyen szarvasbogár fejet!”, vagy „Miért ilyen ennek a fának a törzse?”. Egy gyereket ösztönösen érdekel minden, ami körülveszi, és tapasztalható, gyakorolható, nem „elméleti”.



Forrás: A szerzők archívuma

Ha már a gyakorlatiságnál tartunk, a tapasztalati tanulás során nemcsak az fontos, hogy megfigyeljünk, felismerjünk jelenségeket, hanem a konkrét tevékenység is. Mit tehetünk/teszünk azért, hogy segítsünk az erdőnek, megoldjunk olyan problémákat, melyek a klímaváltozással és a környezetszennyezéssel járnak? A szemétgyűjtő akciókon is túl van élet, bizonyítja ezt a gyerekek által tervezett projektek.

Az egyik ilyen volt az Edisonkids/Samsung – Megoldások a holnapért kihívás keretében kidolgozott projekt. A programra nevezni egy, a csoport tagjait érintő problémával lehetett. A 7-8. osztályos tanulók sok felvetett téma közül végül egy inváziós növényfaj, a selyemkóró terjedésének következményeivel kezdtek foglalkozni. A kihívás második fordulójában a problémafeltárás, megoldáskeresés számos módszerével, a designthinking elemeivel megismerkedve, azokat felhasználva kerestek megoldást a problémára. A döntőbe végül nem jutott a csapat, s a projektet egyedül nem sikerült megvalósítani, de az iskola többi tanulójának, családjainak, barátainak szemléletformálása elindult.



Forrás: A szerzők archívuma

A fenntarthatóság nem csupán közvetlenül a természettel, ill. környezetszennyezéssel kapcsolatos fogalom, ezt tudjuk. Hogy az az összefüggésrendszer, mely napjainkban a klímaváltozást idézi elő, érthető legyen a gyerekeknek is, folyamatos célja ennek az iskolának. A „Global Challenges” modul ezt tette lehetővé a felsősöknek. A három hónapot felölelő modul során a Fenntartható Fejlődési Célokból kiindulva vizsgáltunk környezetvédelmi, társadalmi problémákat és lehetséges megoldásokat, cselekvési lehetőségeket. A tanulók érdeklődése és a pedagógus céljai közösen alakították a foglalkozások témáit, menetét. Így a karácsonyi időszak mentén a fogyasztói társadalom buktatóit és a karácsonyfaipar ellentmondásait tudták feltárni. Az energiaválság mentén az elektromos jelenségek fizikai hátteréről ugyanúgy tanultak, mint a fosszilis és megújuló energiaforrást használó erőművek működéséről, előnyeiről-hátrányairól, a klímaváltozás okairól, következményeiről. A nagyüzemi állattartás, a korallfehéredés, óceánsavasodás összefüggései mellett társadalmi problémákról is vitázni tanultak: szexizmusról, mélyszegénységről.

Látszólag kisebb területet ölel fel a **Hulladékgazdálkodással** kapcsolatos idejű projekt, ám, amint megkapargatták a gyerekek a témát, látták, hogy ez is végtelen történet. A vízszennyezéstől a fényszennyezésig, a divatipar problémái, élelmiszerhulladék és -pazarlás kérdései, a fogyasztói társadalom temérdek szokása górcső alá kerül ezekben a hetekben. A témához kapcsolódva – lévén ez egy tantárgyközi projekt – szemeteseket terveztek, ürtartalmat és felületet tanultak számolni. Egy apró feladatként az összetaposott és nem összetaposott tejes dobozok számát is kiszámolták. A jelenleg is futó projekt célja, hogy valódi változást értsenek el közvetlen környezetükben: az iskolában, családjaikban, falvaikban növeljék a hulladéktudatosságot, felhívják a figyelmet a problémára és valódi megoldásokat ajánljanak.

Hogy arról mondjak további példát, hogyan integrálódnak más tantárgyak anyagai a környezeti nevelés folyamatába, hadd említsem a **Toldi természetrajza** modult, mely egy irodalmi témához kapcsolódva közvetített földrajzi, biológiai fogalmakat, tudnivalókat: pl. éghajlati ismereteket, szikesedés fogalmát, vizes élőhelyek jellemzőit, hőszabályozás folyamatát.



Forrás: A szerzők archívuma

2. Fenntarthatóság a valóságban

“Üdvözlünk a realitásban” – szokták mondani, mikor valaki túl idealizáltan gondolkodik, és szembesül a tényekkel. Ezzel kell hát még picit foglalkoznunk, ha a Zöld Iskola jövőjéről gondolkodunk. Van egy ideális jövőképünk 60 gyerekkel, zömében helyiekkel, akiket egy ösztöndíjprogram segítségével tudunk felvenni. Rengeteg támogatónk van – ebben az elképzelt jövőben –, akik megértették, hogy a fenntarthatóság fogalmával szorosan összefügg a szegénység elleni küzdelem, ebben pedig itt, a helyi társadalomban magas szintű oktatással mi tudunk részt venni. Nekünk vannak alkalmas eszközeink a személyre szabott tanulással: az egyéni bánásmóddal, az ösztönző, célorientált tanulástervezéssel és a sokoldalú módszertani felkészültséggel.

Most iskolánk a nagyvárosból kitelepült családok pionír-intézménye. Menedék és biztonság azoknak, akiknek ez érték. Egy bázis, ahonnan elindulhat az igazi, progresszív küldetésére ez a tanárcsapat: hatással lenni a helyi társadalomra, segíteni a felemelkedést Nógrád megyében.

Egy apró lépéssel bármelyik kolléga tudja segíteni ezt a tervünket, hiszen van egy erdei iskolánk⁵, ahova egész évben lehet szervezni kirándulást. A szálláshely bevétele az iskola fennmaradását segíti. Szívesen találkoznánk ott máshol tanuló, érdeklődő gyerekekkel és tanáraikkal.

⁵ <https://mulcsoshaz.hu/>

Kerényi Kata

Esetleírás: konfliktuskezelés osztálytársak között

Feszültségek minden közösségben adódnak, de az, hogy hogyan kezeljük őket, egyáltalán nem mindegy. Különösen igaz ez gyerekek vagy kamaszok esetében: az ő számukra minden konfliktus egyben lehetőség arra, hogy megtanulják azonosítani és kordában tartani az érzelmeiket, felismerjék, hogy mások is hasonlóan vagy éppen egészen másképpen éreznek, és stratégiákat tanuljanak a különféle feszült helyzetek megoldására. Éppen ezért egy diákcsoporton belüli ütközés esetén kulcsfontosságú, hogyan reagál a közvetlen környezet: az iskola. Sok esetben sem elég figyelem, sem elég idő nem áll rendelkezésre ahhoz, hogy egy feszült helyzetet az intézmény azonosítson és még időben segítséget nyújtson a gyerekeknek, hogy azt meg tudják oldani, pedig megéri erre energiát szánni. Az elfojtott, büntetésekkel kezelt konfliktus feszültsége nem tűnik el, és bármikor újra robbanhat, immár sokszoros intenzitással. Az elhanyagoló, „oldják csak meg egymás között”-hozzáállás következménye lehet a bullying, a kiközösítés, a klikkesedés, ami mérgező a közösség minden tagja számára. Az alábbiakban egy olyan eset olvasható, aminek ugyan nem egymás nyakába borulás és életre szóló barátság lett a vége, de ez nem is volt cél; a történetből viszont egészen biztos, hogy minden érintett olyan stratégiát tanult, amit a későbbiekben is tud majd hasznosítani.

Egy apró szikra, és...

Kriszti és Patrik évek óta ismerik egymást. Vannak közös barátaik, egy időben egy társaságba jártak. Most a sors úgy hozta, hogy előbb egy iskolába kerültek, végül néhány hónap leforgása alatt egy osztályban kötöttek ki. Ez akár egy évek óta tartó barátság története is lehetne, de mégsem az. Kriszti és Patrik ugyanis, mióta csak először találkoztak, harcolnak egymással.

A küzdelem nagy része sokáig éjjelente zajlott, a virtuális térben. Napközben az iskolában szinte alig szóltak egymáshoz, inkább csak mások felé tett megjegyzések, kis grimaszok vagy gesztusok mutatták, hogy nincs minden rendben. De a feszültség folyamatosan ott volt a levegőben, és nem lehetett tudni, melyik pillanatban robban majd. Éreztük, tudtuk, hogy gond lehet előbb-utóbb, de nem volt konkrétan megfogható „ügy”, csak az állandó vibrálás a két gyerek között, így nem tudtunk mit tenni, hiszen nem volt mihez kapcsolódni kívülállóként.

Egy apró, ártatlannak induló csíny lett az utolsó csepp a pohárban. Az egyik tanórán Patrik egy pillanatra felállt, és mire visszaült a helyére, Kriszti egy picit odébb tette a táskáját, így, amikor Patrik leülve érte nyúlt, hiába tapogatott, nem talált ott semmit. És ebben a pillanatban elpattant valami. Patrik üvöltve ugrott fel, és nekiment volna a lánynak, ha az osztálytársai és a tanár nincsenek résen és nem állítják meg. Így Kriszti megúsza néhány keresetlen (és elég hangos) szóval, és persze őt sem kell féltetni, ha visszavágásról van szó, még ha csak verbálisan is... Mivel az nyilvánvaló volt, hogy a nap további részében a két gyerek nem képes egy tanteremben megmaradni úgy, hogy ne bántásuk egymást, mindkettőjüket hazaküldtük, és nekiálltunk, hogy kidolgozzunk valami megoldást.



Forrás: <https://www.freepik.com>

Lépésről lépésre

Valamit tennünk kellett, mert a feszültség akkora volt, hogy nem kockáztathattunk egy esetleg tettelegességig fajuló iskolai konfliktust. Bűnöst kikiáltani vagy büntetni semmiképpen sem szerettünk volna: a cél az volt, hogy a felek meg tudjanak egyezni abban, hogy a kialakult helyzetben hogyan tudnak mégis egy osztályteremben megmaradni a későbbiekben, és haladni a tanulmányaikkal. Végül a következő lépések körvonalazódtak:

1. Időt adni

Felhívtuk a gyerekeket, és elmondtuk nekik, hogy ami történt, azt sok szempontból aggasztónak látjuk. Adtunk nekik két napot, hogy ha tudják, beszéljék meg, rendezzék a dolgot iskolán kívül. Erre a két napra felmentettük őket az iskolába járás alól. Abban maradtunk, hogy ha a második nap végére sem sikerül egyezsége jutniuk, akkor a következő lépés a miénk, és a szülőket is bevonva együtt fogunk megoldást keresni.

2. Egyéni beszélgetések

Amennyiben a gyerekek nem tudják maguk rendezni az ügyet (és ez nagyon valószínűnek tűnt), olyan beszélgetéseket kezdeményezünk, ahol egyenként, a szüleik jelenlétében és támogatása mellett elmondhatják, mi az, amit hajlandóak lennének megtenni a békés együttműködés érdekében, és cserébe mit várnának el a másik féltől. Szándékosan nem a probléma gyökeréig próbálunk meg leásni, mivel az adott helyzetben ez újabb vádaskodáshoz vezethetne. A feltárás is fontos, de csak akkor lehetséges, ha biztonságos légkört sikerül hozzá teremtenünk.

3. Összehangolás

Miután a felek összeállítottak egy-egy listát arról, mit ajánlanak fel és mit várnak el a békés együttműködés érdekében, együtt átnézzük mindkettőjük felvetéseit, elvetjük azokat, amelyekkel valaki nem ért egyet, és megtartjuk a közös pontokat. Így kialakul egyfajta cselekvési terv, amelyet együtt dolgoztak ki. Ez egyben bizonyíték is lehet, hogy némi erőfeszítéssel képesek a közös gondolkodásra és egymás meghallgatására. Mire idáig eljutunk, már eltelik egy kis idő, és sokszor, sokféle formában elmondhatták, átgondolhatták a történeteket, így abban bízunk, hogy már nem lesz bennük annyi feszültség, mint az elején, és képesek lesznek egy közös álláspont kialakítására.

4. Csoportos feldolgozás

Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a két gyerek konfliktusának egy egész osztály volt a szemtanúja. Sokakat nagyon felkavart és megijesztett, amikor a feszültség robbant. Ezért külön foglalkoznunk kellett azzal is, hogy mindenki megnyugodjon, és senki ne félelemmel üljön be a tanórákra, attól tartva, hogy bármelyik pillanatban történhet valami.

Felismerések és megállapodás

Eltelt a két nap, amit arra adtunk, hogy a gyerekek egymás között próbálják meg rendezni az ügyet. Közben folyamatosan tartottuk velük a kapcsolatot, hogy lássuk, mi történik, illetve, hogy ott legyünk, ha támogatásra van esetleg szükségük. A második nap végén mindketten elismerték, hogy egyedül nem tudják megoldani ezt a helyzetet, és beleegyeztek, hogy tágítsunk az érintettek körén. Az osztályfőnök megbeszélte hát velük külön-külön egy személyes találkozót, amelyre mindketten szülői támogatással érkeztek. Itt ki-kik elkészítette a saját felsorolását arról, mit tenne meg az együttműködés érdekében, és mit várna cserébe a másik féltől. Mindketten biztosítottak minket arról, hogy készen állnak egy közös megbeszélésre is.

Ez Patrik listája:

Kérések:

- Ne velem foglalkozzon az órán.
- Üljön úgy a teremben az órák alatt, hogy szemmel tarthassam, mit csinál.
- Ne tegyen rám bújtatott célzásokat, amikor én is hallom.
- Ne vonjon be másokat a kettőnk közötti dolgokba.

Felajánlás:

- Nem írok neki, nem hívom, nem keresem vele a kapcsolatot iskolán kívül.
- A tanórákon és a szünetekben fizikai távolságot tartok.
- Nem terjesztek róla valós vagy valótlan információkat.
- Ha érzem, hogy feszült vagyok, inkább elhagyom a termet.

Kriszti listája így alakult:

Kérések:

- Ne emlegetse folyton a közös ismerősöket, és ne példálózzon velük.
- Ne kelljen attól tartanom, hogy online mikor avatkozik az életembe.
- Ne fenyegetsen, mert megijedek, ha olyan dolgokat mond, ami agresszív.

Felajánlás:

- Letiltom minden online felületen, és én sem írok neki.
- Nem beszélek róla mások előtt.
- Nem érek hozzá, és nem piszkálom a cuccait.



Forrás: <https://www.freepik.com>

Amikor a két listát egymás mellé tettük, mindkét gyerek megdöbbenve látta, hogy nagyon hasonlóak az egymással szemben támasztott elvárásaik. Lehet, hogy nem is annyira különbözőek ők ketten, mint ahogyan azt eddig gondolták? Így már nem volt nehéz megígérni, hogy tiszteletben tartják egymás kívánságait.

Az osztályfőnök külön kérése volt, hogy amennyiben iskolán kívül történik a két gyerek között valami, arról mindenképpen szóljanak, hogy a tanárok tudják, hogy most feszültebb a viszonyuk, és oda tudjanak erre figyelni az órákon. Ezt mindkét diák megértette és elfogadta. Közös megegyezéssel abban maradtak, hogy másnap már visszaülnek az iskolapadba.

Azóta is egy osztályba járnak, közösen vesznek részt a tanórákon. A kapcsolatuk távolságtartó, de nem ellenséges. Mindketten ügyelnek rá, hogy betartsák, amit egymásnak ígértek. A csoport mindkettőjüket elfogadja, a barátságok, személyes kötődések megmaradtak. A korábbi robbanásközei állapot elmúlt. Kialakult egy új egyensúlyi állapot, amely az adott helyzetben minden érintett számára elfogadható.

Soponyai Dóra

A resztoratív esetkezelés gyakorlata középiskolában

Oktatói pályafutásomat egy második esély középiskolában kezdtem. Egy ilyen iskolában kontraproduktívak a fegyelmezés hagyományos eszközei, mint a fegyelmi, az intő vagy az iskolaszék, a tárgyalás. Ezért a tantestület alternatív vitarendezési módszereket keresett. Így találtak rá a resztoratív esetkezelésre.

A kommunikációs alapokon nyugvó módszer és szemlélet lényege, hogy minden normasértést konfliktusként kezel a közösség, így a megbeszélések célja a konfliktusok feloldása, a keretek lefektetése és a megbomlott egyensúly helyreállítása. A konfliktusban érintett felek egy független facilitátorral egy előkészítő beszélgetés során végigveszik, hogy mi történt, ez kiket és hogyan érintett. Az előkészítő beszélgetésen a felek ötletelnek arról is, mi lenne a megoldás. Mi az, ami megnyugtatná őket, amit ők fel tudnak ajánlani. A resztorativitás egy szemlélet is. Nemcsak akkor alkalmazzuk, ha normasértésre kerül sor.

Eszköztárához tartozik az énközlések használata, a reggeli, illetve óra eleji beszélgetőkörök alkalmazása, a visszajelző körök, de a klasszikus konferenciák is, ahol a tettes és az áldozat ül le egymással szemben.

Ezt a szemléletet nagyon hatékonnak tartom, így amikor munkahelyet váltottam, felajánlottam az új iskolában is, hogy alkalmazzuk a resztoráció módszertanát, alakítsuk az iskola elvárásaihoz. Két kollégám a mediációban volt jártas, így megalakítottuk a resztoratív-mediációs csoportot. A Budapest School középiskolában két és fél éve folyik alternatív vitarendezés. A lehetőség beépült az iskola házirendjébe is – az intézmény bármely polgára – diák, tanár vagy szülő – kérheti a csapat segítségét.

Az első esetben egy diák és az iskola között kialakult konfliktus feloldásában segédkeztünk. Egy alsóbb évfolyamos diák a házirend ellenére alkoholos italt hozott be az iskolába, amit megbontott állapotban a szekrényében tárolt. Ezt a többi társa levideózta, a videó felkerült az internetre, és meglátta az iskola vezetője is. Ebben az esetben egyértelmű volt a normasértés, és az iskola diákjai árgus szemekkel figyelték, vajon milyen szankciókat talál ki a mentorcsapat.¹ A következmények különösen fontosak voltak azért, mivel az iskola még csak két éve létezett, az együttélés szabályai még formálódtak. Ráadásul ez május közepén történt, mi pedig egy külföldi év végi kirándulást terveztünk a gyerekekkel. A mentorok bizalma megingott azokban az ígéretekben, amit a kirándulásra készülő fiatalok tettek. A megbeszélést egy kollégámmal közösen vezettük, akivel elosztottuk az előkészítő egyeztetéseket. Én az iskola vezetőjével beszélgettem arról, mi történt, ez hogyan érintette az iskolát (a poénosnak szánt felvétel kikerült a közösségi médiába is), és mit szeretne kérni az érintett diáktól. A két tanulóval kollégám egyeztetett.

A körbe a két facilitátor, az iskola vezetője, az érintett fiatal és az általa felkért támogató diák ült be. A kör szabályainak ismertetése után az alkoholt az iskolába behozó diákot, majd támogatóját szólítottuk meg. Mivel a fiatalok nem ismerték még ezt a helyzetet, az első

¹ A Budapest School középiskolában minden diák egy mentorhoz tartozik, aki az iskola tanárai közül kerül ki, és figyelemmel kíséri a diák tanulmányi, iskolai útját, személyes fejlődését.

megszólalás lehetőségénél egyből védekezni kezdtek, és leszögezték, hogy el akarják kerülni az érintett fiú kirúgását. Miután biztosítottuk arról, hogy ennek a körnek a helyreállítás, és nem a fegyelmi a célja, a diákok kicsit megnyugodtak. Így már képesek voltak arra, hogy meghallják az iskola képviselőjétől, hogy a poénnak szánt cselekedet, és annak megosztása miért káros az iskolára nézve. A kör körülbelül hatvan perces volt, a felek elégedetten és megnyugodva álltak fel. A diákok vállalták, hogy egy úgynevezett all hands² iskolagyűlésen elmondják a megállapodásban vállaltakat a többieknek. Vállalták azt is, hogy a házirendhez több javaslatot fogalmaznak meg, ebben kikérik a többiek véleményét, amit összegeznek, és benyújtanak a mentoroknak. Szintén vállalták, hogy a külföldi kirándulásra szabályokat és következményeket fogalmaznak meg, és ezt a mentorokkal való egyeztetés után szintén elmondják az iskola polgárainak.

A vállalások megtörténtek, a külföldi kirándulás pedig zökkenőmentesen sikerült.



Forrás: <https://www.freepik.com>

Az idei tanévben egy bullying ügyhöz kérték a kollégák a segítségünket. Az iskolának van egy csoportos chatje, amiben az iskola szinte minden diákja benne van. Ide küldött be több fényképet az iskola egy tagja arról, milyen rendetlenek a termek. Ezeket a képeket és szavakat megkapta az összes tanár is. A levélben és a chatben is kéretlen szavak kísérték a képeket a beküldő részéről. A diákok a csoportban először csak poénos üzenetekkel, videókkal, mémekkel reagáltak a fényképekre, majd elindult a személyeskedés. A fotók beküldője jelezte, hogy ez számára bántó, és többen mellé álltak, míg végül ketten is beírták, ez már bullying. A beküldő jelezte, hogy édesanyjához fordul. A poénok abbamaradtak.

A beküldő mentora keresett meg minket, hogy a segítségünket kérje, mivel az érintett diák már az iskola elhagyását fontolgatta. Mi a tanulóval beszélgetve bátorítottuk, hogy ülünk le, és tisztázzuk ezt egy körben. A tanuló nyolc másik fiataalt nevezett meg, akik reagáltak így vagy

² Demokratikus iskolagyűlési forma.

úgy a posztjára. A beszélgetésünk alatt az is kiderült, hogy a diák nem egyeztetett a többiekkel, és magánakcióban küldte ki a fotókat, miközben hangsúlyozta, hogy a többekkel egyetértésben jár el, amikor sértő szavakat írt. Ketten vállaltuk, hogy az összes diákkal előkészítő beszélgetéseket tartunk. A megbeszélések igen tanulságosak voltak.

A diákok nem is tudták, kinek a posztjaira reagáltak, nem ismerték az illetőt személyesen. Csak poénkodásnak szánták a bejegyzéseket, amik azután eldurvultak. Nem is mérték fel, mennyire bántóan hatnak a szavaik az általuk ismeretlen „célpontra”. A fotókat kísérő szöveg sértő hangvétele bántotta őket, azt érezték, jogtalan a támadás, hiszen őket is zavarja, ha mocskot hagynak a termükben a többiek. Sajnálták, ha megbántottak másokat, megértették, hogy a szavaiknak súlya volt. Ugyanakkor ők is megbántva érezték magukat.

A kört ketten vezettük, ebben az esetben különösen indokolt volt a nagy létszám miatt. A megbeszélésbe támogatóként behívtuk a bántó megjegyzéseket kapó diák mentorát, aki képviselni tudta, mennyire bántotta a diákot a sok beszólás, ugyanakkor mennyire sértőnek találta ő is a képekhez mellékelt sorokat az e-mailben.

A körben kezdetben minden diák feszengett. Haza akartak menni, de érezték a kör súlyát is. A körben azután lassan elhangzottak mindkét fél részéről a bocsánatkérések, és megfogalmazódtak ötletek arra nézve is, ezeket a problémákat, amik mindenkit bántanak, hogyan és milyen formában fogalmazzák meg. A megbántott fél ismerte el nehezebben, hogy a levél stílusa nem volt elfogadható, azokkal ő is sértegetett. Végül a tanuló elfogadta a többiek bocsánatkérését, a többiek pedig jelezték, hogy ezentúl végig gondolják, mielőtt elküldenek egy poént.

Az ilyen típusú megbeszéléseken megfogalmazott vállalásokat nem mindig könnyű betartani. Vannak könnyebben nyomon követhető, és vannak általánosabb vállalások, mint amilyen az ebben a körben született (a bocsánatkéréseken kívül). Lehet, hogy hosszabb távon már nem működik. De mégis, ha többször előkerül a téma, akár több körben, és ha az írók szembesülnek azzal az emberrel, akit addig személyesen még nem ismertek, a bántottnak arca lesz, megszülethet belátás.



A harmadik esetben egy szünetben történt verekedés kapcsán indultak leülések. A sértett fiú szüleinek telefonon elmondta rögtön, hogy őt az iskolában bántalmazták, amiért a szülők a bántalmazó fiú azonnali kirúgását kezdték követelni, és feljelentést helyeztek kilátásba. Mivel aznap délelőtt nem voltam az épületben, a kollégák értesítettek engem is mint a sértő fél mentorát. Először telefonon, majd személyesen is beszéltem a fiúval, aki megbánta a tettlegességet, és rettegett. Én nem lehettem ebben az esetben facilitátor, érintettként a sértő fiú támogatójaként segítettem az ügyet megoldani. A fiúkkal és a csoport többi tagjával, akik szemtanúk voltak, egy facilitátor és az iskola vezetője beszélgetett el először, majd egy további körben is. Szép lassan derültek ki a részletek a kölcsönös verbális és fizikai agresszióról.

A fiúk első körében a fizikai bántalmazó bocsánatot kért, és megfogalmazott felajánlásokat. Az őt verbálisan abuzáló támadott először nem látta be az ő hibáit a történetben, de sértettként annyit meg tudott fogalmazni, hogy mit kér a másiktól. A két fiú között a két kör közt eltelt időben rendeződött a viszony. Együtt fociztak, egymást támogatták az órák alatt. Az ő részükről lezárták az ügyet. A második leülés konstruktívan végződött vállalásokkal.

Hátra volt még a szülők beszélgetése. Én a mentoráltammal és édesanyjával történő leülésben vettem részt. A szülő nagyon keményen lépett fel gyermekével szemben, a diákkal előre átbeszélte és egyeztetett vállalásokat még tovább akarta fokozni. Végül beleegyezett abba, hogy segít a diáknak saját fogadalmaiban. Ehhez konkrét támogatási vállalásokat fogalmazott meg, ahogy én is a fiú mentoraként. A vállalásokat határozott keretek között ellenőriztük. Mentorként tudtam a diákom nyomasztó háttéréről, a féleleméről, amik miatt elveszítette az önuralmát. Azt alapvetésként szögeztük le vele, hogy a fizikai erőszak semmilyen formája nem megengedett. Ugyanakkor a másik fél részéről a többiek cinkélése nem az első eset volt. Nem lett volna igazságos, ha az azonnali kirúgás mellett döntünk.

A körök lezárását követően minden mentorcsoportos beszélgetésen elmondtuk röviden a történéseket. Az iskola szülőit levélben értesítettük röviden. A sértett diák és szülei elálltak a feljelentéstől.

A fenti példákból is látható, hogy a resztoratív esetkezelés időigényes folyamat. Általában több órányi előkészítés előzi meg, egy ügy kapcsán több körben is leülhetnek az érintettek, a vállalásokat pedig a facilitátornak ellenőriznie kell, akár egy újabb leülés keretein belül. Mi azonban az iskolánkban fontosnak tartjuk a konfliktuskezelés ilyen módját is megismertetni a gyerekekkel és bátorítani őket, hogy segítséggel, ők maguk tudjanak őszintén, tisztán kommunikálni arról, milyen sérelmük van mással szemben. Ez megterhelő sokszor még a felnőttek számára is. A resztoratív körben zajló beszélgetésekkel még inkább arra ösztönözzük őket, hogy megoldást keressenek a konfliktusra közösen, minden érintett fél bevonásával. A resztoráció során a másik meghallgatása, az elfogadás, a kommunikáció jelenik meg mint közös érték.

Csicsay Alajos

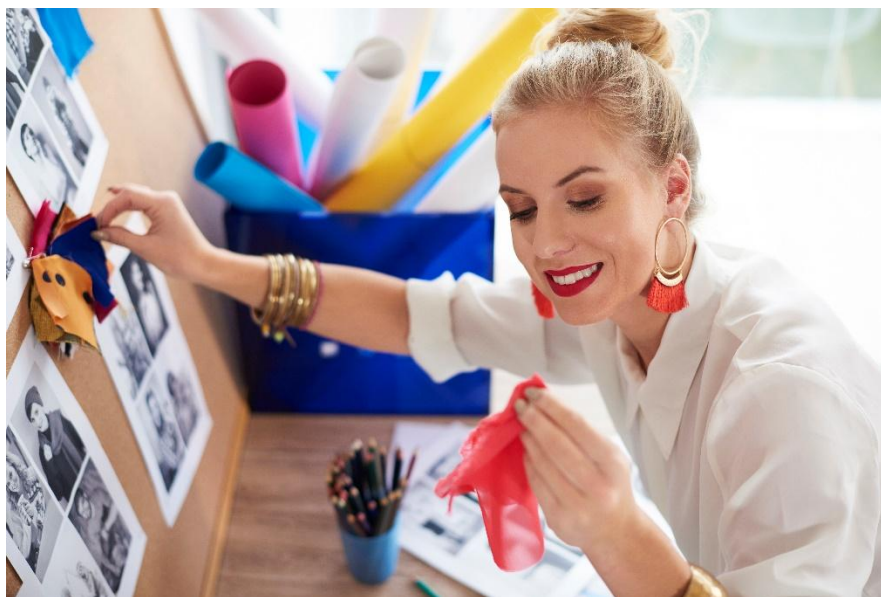
Művészet-e a pedagógia vagy inkább tudomány?

Akik figyelemmel kísérik a nevelés-oktatásüggyel, illetve ennek történetével foglalkozó írásaimat, néha csodálkozva csóválhatják meg a fejüket, hogy milyen következtetlen, pontatlan, vagy inkább bizonytalan vagyok egyes, a szakmánkat érintő események leírásában. Ám – korántsem mentegetőzősképpen – kénytelen vagyok magamról elhárítani a felelősséget, mert kezdetektől fogva a szakmánk mások által meghatározott feladatköre alakult igencsak kacskaringósan. Telis-tele van rejtett és nyílt ellentmondásokkal, meg néha zsákutcákkal is. Mi sem bizonyítja ezeket jobban, mint az a tény, hogy még a 20. század második felében is akadtak elméleti szakemberek, sőt gyakorló pedagógusok és pszichológusok is, akik azon vitatkoztak, hogy tudomány-e a pedagógia, vagy inkább művészet. Annak ellenére, hogy e kérdésnek már a 20. század első éveiben világosan elejét vette dr. Weszely Ödön, (1967–1935) a *Pedagógia* című összefoglalójában. A könyvében részletesen leírta, valójában miféle szakterület a miénk, de erre a kutya se hederített rá.



Forrás: <https://www.freepik.com>

Néha afelé irányították az elmélkedést, hogy felvetették, a pedagógusi foglalkozást az előadóművészetekkel kellene egy csoportba sorolni. Úgy vélték, a tanárok drámapedagógiai törekvéseikben a különféle szerepjátékok alkalmazásával – melyek, ismereteim szerint, Komenskýhoz vezetnek vissza – érzelmi ráhatásaikban ugyanazt a célt követik, mint a színészek a színpadon, ráadásul a tanóráikhoz (fellépéseikhez, jeleneteikhez) szükségük van előre megírt előkészületekre, hasonló valamire, mint a színművészeknek szövegkönyvekre. Azzal a különbséggel, hogy azokat maguknak a tanítóknak kell megírniuk, megrendezniük és „eljátszaniuk” is. Azonban az előadásaikban, még ha játékoságot is belevisznek, a tananyag megértetésre kell törekedniük. Nem mintha a színházakban is nem ez lenne az egyik cél, csak ne adj’ isten, hogy a színészek és az énekesek is olyan didaktikusan tegyék dolgukat, mint a tanítók az iskolákban.



Forrás: <https://www.freepik.com>

Most már bátran kimondhatjuk, hogy a társadalom mindenkori hatalmi elitje az ókortól napjainkig a saját politikai-ideológiai irányelveik megvalósítását várta/várja el a tanítóktól. Eleinte úgy állították be a dolgokat, hogy a gyerekek írni-olvasni tanításán kívül a települések, leginkább a falvak és kisvárosok lakossága békés együttélésének, kulturális értékeiknek, hazafias magatartásuknak és vallási hagyományaiknak az istápolása is kell, hogy a feladatuk legyen. Eleve ezen elvárások teljesítésére készítették fel őket az iskolahálózatból leágaztatott speciális intézményekben, a tanítóképzőkben. Ezek olyan zsákutcák voltak, melyekből a magasabb műveltség megszerzése felé már nem nagyon vezetett út. Tehát nem volt, és ma sem megalapozatlan a tanítókra, a mai alapiskola felső tagozatában tanító tanárookra vonatkozó alábecsülő „csak tanító” megítélés.

Az általános iskola alsó és felső tagozatra való felosztása csak 1945 után történt meg. Az 1868 és 1945 között az elemi iskola negyedik osztályából a jobb képességű, szorgalmas gyerekeket, leginkább fiúkat, a szüleik átíráthatták a hat-, majd a századforduló utáni négyosztályos polgári iskolába. Persze, ha jutott pénzük a tandíjra. Azonban a polgári iskola elvégzése alig jelentett többet, mintha a gyerek kitűnő bizonyítvánnyal járta volna végig a kötelező hatosztályos általános iskolát, plusz a kétéves ismétlőt, ami csak hetente pár órát vett igénybe. Ám a kiváló felfogású és szorgalmas fiúkra hamar felfigyeltek a települések papjai, akik a szülőknek felkínálták, hogy a gyereküket a negyedik osztály elvégzése után egyházi, később állami ösztöndíjjal (is) felvetetik valamelyik gimnáziumba, ami a családnak nem jelentett különösebben nagy anyagi megterhelést. Azt még hozzá kell tennem, hogy a tandíjas polgári iskola, ami nem zárult érettségivel, csak annyival ért többet, hogy akik oda jártak, nekik a tantárgyaikat szaktanárok tanították, míg az elemiben minden tantárgyat, még azután is, hogy az általános (elemi) iskolákat nyolcosztályosakká tették, minden osztályban az összes tantárgyat egy-egy tanító tanította. Aki viszont elvégezte a polgári iskolát, annak nem kellett tovább a földet túrnia, már lehetett belőle kishivatalnok, hivatalszolga, falusi postamester, a tömegközlekedésben kalauz, a vasutaknál jegykiadó, fiúk esetében a rendőrségnél, a katonaságnál hivatásos altiszt. Azonban a hivatalnokoktól, többek között a jegyzőktől okvetlenül elvárták, hogy érettségi bizonyítványuk legyen. Kezdetben ezért voltak a polgári iskolák tanárai is valamivel többek a „csak” tanítóknál, mert azáltal, hogy szakosították őket, igényesebb képzésben is részesültek. Őket az ún. Pedagógiumokban készítették fel a pályára.

Ezeket az intézményeket lányok számára Zirzen Janka (1824–1904) „neveléstudós” tanár, a fiúk részére pedig Gyertyánffy István (1834–1930) pedagógus, tanügyi író indította. Ők voltak, akik Trefort Ágoston (1817–1888) miniszter megbízásából az első ilyen intézményt megszervezték Budapesten. Mindketten külföldön szerezték meg hozzá a képesítésüket.

Magyarországon a középiskolai tanárképzés 1599-től kezdődött el, az ún. collegium repetintiumokban, persze kizárólag egyházi személyek számára. 1862-ben hozták létre Pesten a gimnáziumi tanárvizsgáló bizottságot, mely lehetővé tette, hogy polgári személyek is megszerezhessék a tanári képesítést. Eötvös József második minisztersége idején a bölcsészkar mellett kezdte meg működését a „tanárképezde”, későbbi nevén Középiskolai Tanárképző Intézet. A Pedagógikumok mellett cselekvő iskolák vagy cselekvés iskolái néven gyakorló iskolákat, a tanárképzők mellett pedig, gyakorló gimnáziumokat működtettek (Pedagógiai Lexikon, 1997, 66, 239).

A szakma elnöiesedése már korán, a 20. század elején elkezdődött, a második világháború után pedig rohamosan felgyorsult. Kezdetben a tanítónők nehezen találtak maguknak férjet – lásd a tanító kisasszonyok megnevezést –, később leginkább középhivatalnokok, jegyzők, patikusok, rendőrtisztek, iskolaigazgatók, tanító kollégáik vették őket feleségül. Ma is gyakoriak a pedagógus házaspárok, talán azért, mert két, az országos átlagot alig meghaladó fizetésből már fel lehet nevelni egy, két, legfeljebb három, ritka kivétellel, de már nagyon nehéz körülmények között több gyereket is. Tapasztalatból tudom állítani, hogy ritkák azok a pedagógusok, akik ez utóbbi helyzetet vállalni mernék. Meg azok is, akiknek a gyerekei folytatják a szüleik szakmáját, szépítve a hivatását. Az idősebb kollégák az érettségi találkozókra azzal szoktak büszkélkedni, hogy valamelyik gyerekük, néha mindkettő is, orvos, esetleg mérnök lett. Az 1989-es rendszerváltás előtt az orvosi pálya volt a legnehezebben elérhető, de a jól jövedelmezősege meg a társadalmi tekintélye miatt is fölöttébb csábító „szakma”.



Forrás: <https://www.freepik.com>

Már régóta elterjedt közvélekedés, hogy fiatalok közül sokan csak azért felvételeznek a pedagógiai egyetemekre, mert oda a legkönnyebb bejutni, és a tanulásban sem olyan nagyok a követelmények, mint másutt. Aztán ha elvégzik az egyetemet, legtöbbször esze ágában sincs a tanári pályára lépni. A céljuk nem más, mint a diplomaszerzés. Sokáig az volt a tapasztalat, a

diplomás ember, bármilyen szakterületre szól is a jogosítványa, bárhol – ez a kereskedelemre és egyes hivatalokra máig érvényes – könnyen el tud helyezkedni. Ami meglepő, most már elég gyakran lehet hallani olyan panaszt, hogy két, három diplomával sem olyan egyszerű állást találni, mint ahogyan hitték. Őket általában azzal szokták elutasítani, hogy túlképzettek. Akik pedig mégis a tanári pályára lépnek, mert mindenképpen nevelők-oktatók akartak lenni, csak megkésve tapasztalják, hogy milyen alábecsült, szinte mindenkinek kiszolgáltatott „hivatást” választottak. Ha netán elégedetlenkedni mernek, meglátják, mi lesz a következménye. Vagy talán elfelejtették, hogy amikor a pályára léptek, mire tettek fogadalmat? Többek között arra, hogy munkájukat a köztársaság alkotmányának szellemében, a mindenkori törvényekkel összhangban fogják végezni. A mindenkori törvények pedig az adott állam politikai-ideológiai berendezkedésének a függvényei.

Ahogy az imént említettem, a pedagógusképzés kezdetektől fogva politikai és ideológiai alapokon nyugszik. Hogy mit jelentenek e fogalmak magyarul? „A politika szó magyar jelentése: közélet, ez értelemben tehát mindenki, aki részt vesz a közéletben, tevékeny (aktív) vagy tétlen (passzív) politikát folytat. A politikával, a közélettel, annak jelenségeivel foglalkozik a politikatudomány” (web1). Igaz, a politika nem ennyire egyértelmű, mert az államirányítástól kezdve a hatalmi harcokon át, az alattomos furfangig többféle megnyilvánulása, alkalmazási módja is létezik, akárcsak az ideológiának. „Az ideológia pedig valamely osztály, politikai párt, vallás, irányzat vagy korszak által vallott eszmék, nézetek, fogalmak rendszere, amely a társadalmi tudat különböző formáiban (filozófiai, vallási, művészeti, politikai, erkölcsi nézetekben) jut kifejezésre és ennek alapján irányelveket állapít meg a társadalomban” (web2).

Semmi csodálkozni való nincs azon, ha a tanítók akaratuk ellenére, valami módon benne voltak, illetve mindmáig benne vannak mind a politikában, mind az ideológia valamelyik formájában, sőt néha többen is egyszerre. Ugyan ki gondol arra, hogy az ő szakterületük gyakorlati irányítói az oktatáspolitikusok. Azok viszont sajnos ritkán olyan emberek – gondoljunk az oktatás-(nálunk) iskolaügyi miniszterekre –, akik a nevelés-oktatásügy problémáit úgy ismernék, ahogy az tőlük elvárható lenne. Ez ugyan nem mai keletű dolog. Elég, ha összevetjük, kik voltak hajdan a vallás- és közoktatásügyi miniszterek, később csak az oktatás-, illetve az iskolaügyekért (is) felelősek, és kik ma Magyarországon, Szlovákiában és szerte a világon.

Őket azonban elvétele, vagy egyáltalán nem vonták/vonják felelősségre a tetteikért – esetleg jóval később, nem ritkaság, hogy évtizedekkel később – legtöbbször átrendezték/rendezik a soraikat, és akik rosszul taktikáztak, azokat egy ideig kispadra ültetik. A szerencsétlen tanítókat viszont jó, ha csak a szégyenpadra. Elég egy-egy geopolitikai átrendeződés, vagy az adott állam, gazdasági, politikai, ideológiai megrázkódtatása, az elsők ők lettek/lesznek azok, akiket egyénenként, abból a célból világítottak át, maradhatnak-e továbbra is a pályájukon vagy sem.

A 20. században olyan sorsfordító események tizedelték meg őket, mint az 1918-as, 1919-es forradalmak, az első világháborút követő békediktátum, az 1938-as és '41-es bécsi döntések. A második világháború utáni Csehszlovákiában a szlovákiai magyarok jogfosztottsága idején a deportálások, a lakosságcsere és a reszlovakizáció. A többi atrocitásokról majd később, esetleg részletesebben is.

A társadalomban végbemenő politikai-gazdasági fordulatok esetén az emberek többségén eufórikus lelkesedés vesz erőt. Szinte kizárt, hogy ezekből a tanítók ki tudnának maradni. Egyáltalán nem meglepő, hogy az emberek tetemes hányada a politikát valamiféle rossznak tekinti, amibe nem ajánlatos belekeveredni, sőt jobb minél távolabb maradni tőle. Pedig a

politika, mint fentebb idéztem, ógörög eredetű szó, ami magyarul közéletet jelent, a közélet pedig nem teljesen azonos egyetlen párt politikájával sem. Csakhogy a pedagógusok, ahogy erre is utaltam, akaratuk ellenére is közéleti szereplők, még akkor is, ha nem azok között tartják őket számon.



Forrás: <https://www.freepik.com>

Hát akkor kik ők ma valójában? Ezt is az interneten közzé tett egyik szócikk határozza meg: „A pedagógus tanít, nevel, illetve adminisztrál. De többek között a feladatai közé tartozik a kollégákkal, diákokkal, illetve a szülőkkel (és a regnáló politikai hatalom gyakorlóival, mondhatnám, a kisebb-nagyobb beosztású fölötteseikkel – Cs. A.) való gördülékeny együttműködés, amely feladat útjába gyakorta jókora kihívást állít a másik fél potenciális unintelligens hozzáállása. A pedagógusok amennyi hatalommal bírnak, olyannyira ki is vannak szolgáltatva az önön helyzetüknek” (web3). Hát nem frappáns meghatározás? Csak egy csekélyke probléma akad vele. Mégpedig az, hogy a pályakezdőket, mielőtt letették volna a fogadalmukat – úgy hírlik, újabban esküt várnak el tőlük –, senki sem figyelmeztette, valószínűleg ma sem hívják fel rá figyelmüket, hogy a pályán milyen „kihívások” fognak majd rájuk várni. És pláne arra nem, hogy konkrétan kik lehetnek, illetve lesznek azok a „potenciális unintelligens felek”, akik majd a legnagyobb akadályokat gördítik az útjukba.

Felhasznált irodalom:

Agócs László et col. (1997): *Pedagógiai Lexikon*. Budapest, Keraban Kiadó.

Web1: <https://hu.Wikipedia.org/wiki/Politika> (Letöltés ideje: 2024.09.10.)

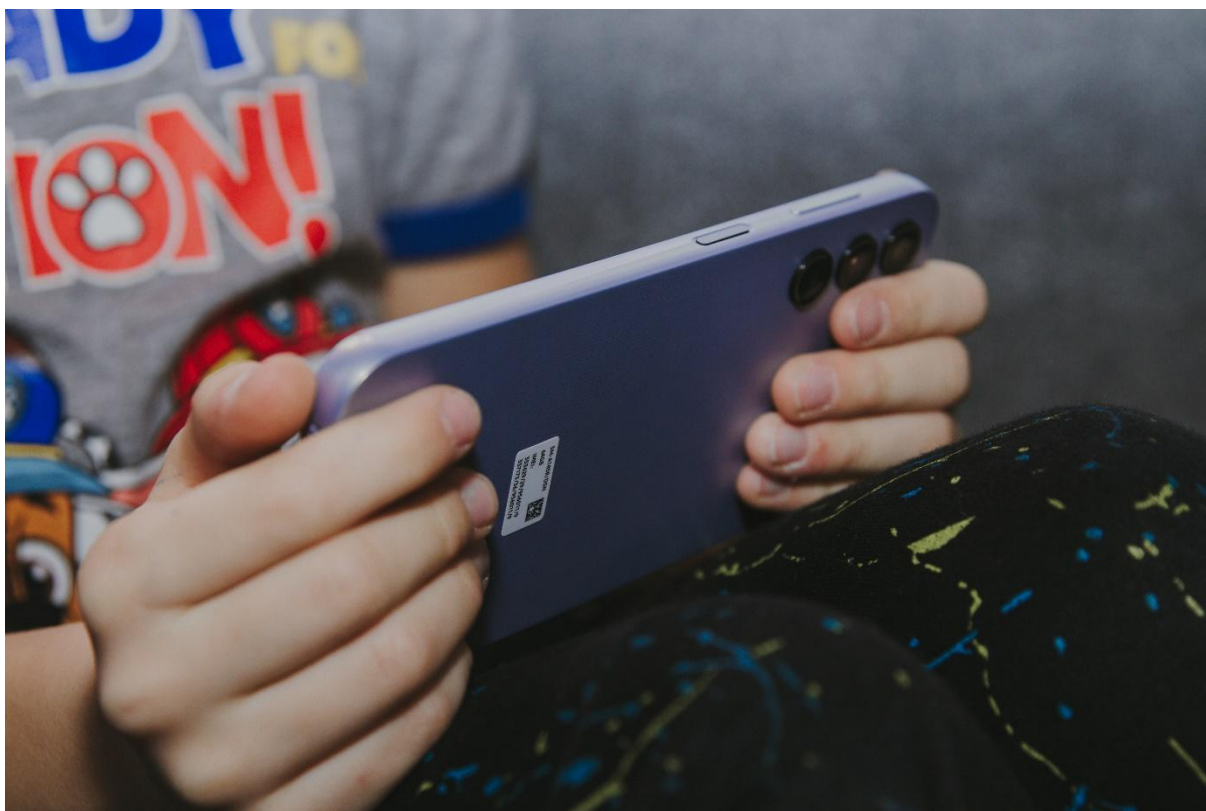
Web2: <https://hu.Wikipedia.org/wiki/Ideologia> (Letöltés ideje: 2024.09.11.)

Web3: <https://hu.Wikipedia.org/wiki/Pedagogus> (Letöltés ideje: 2024.09.11.)

Vizi Andrea

Átok vagy áldás? Digitális eszközök az iskolában

Idősebb kollégáim nosztalgiával – vagy keserűen – emlegetik a régi szép időket, amikor a tanítás a tábla–tankönyv–füzet hármasan alapult. A tanítók-tanárok előadtak, a diákok hallgatták, néha jegyzeteltek, és ideális esetben akkor szóltak, ha kérdezték őket. Mindez ma már úgy hangzik, mint a mesekönyvek történetei, még azoknak is, akik – mint jómagam – ebben nőttek fel. Az oktatási folyamatot, akárcsak életünk szinte minden területét, a technológiák uralják. Azt a pedagógust, aki nélkülük szeretné végezni munkáját, legjobb esetben ómódinak titulálják. A számítógép után megjelent a táblagép, az okostelefon, az interaktív tábla és legújabban a mesterséges intelligencia a tanítási órákon. Minden haszna mellett a fejlődés nemcsak megállíthatatlan, hanem gyakran követheetlen is, és sokszor plusz feladatot jelent az amúgy is eléggé leterhelt pedagógusok számára.



Fotó: Nagy Fanni

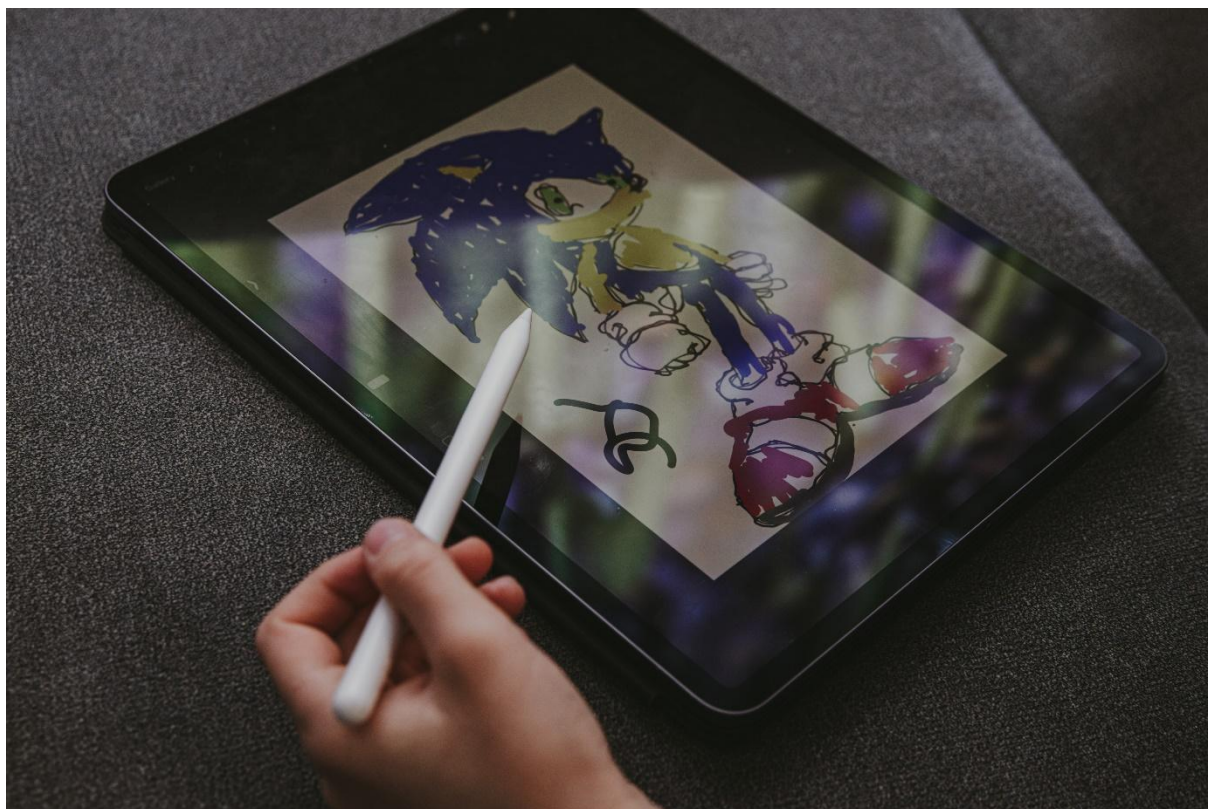
Miért is? Talán próbáljuk meg körbejárni a kérdést. Kezdetben volt a számítógép nyomtatóval, internetkapcsolattal és fénymásolóval. Az alapötlet az volt, hogy megkönnyítsék az életünket, hogy kevesebb időt és munkát kelljen áldoznunk segédanyagainkra vagy az órákra való felkészülésre. Mára azonban világossá vált, hogy a számítógépes munka elképesztő plusz időráfordítással is jár, legyen az egy egyszerű szövegdokumentum vagy interaktív prezentáció készítése. Nem beszélve arról, hogy az iskolák gyakran nincsenek ellátva megfelelő

menyiségű vagy minőségű technológiával. A felkészülés a tanítási órára alapos tervezést igényel, gyakran osztálycserét is, mivel nincs mindenhol kivetítő vagy interaktív tábla. És akkor még mindig megtörténhet, hogy a technika nem működik, mert éppen akkor akadozik az internetkapcsolat, vagy nem nyílik a prezentáció.

Napjaink pedagógiájának egyik legvitatottabb jelensége az okostelefon. Végtelen viták folynak arról, árt-e, használ-e a gyerekeknek, okos dolog-e bevezetni vagy kitiltani az iskolákból. Tény, hogy a telefon létszükséglet, különösen a Covid-járvány óta, amikor szinte minden iskola bevezette az elektronikus osztálykönyvet és ellenőrző könyvet. Ma már a szülők, tanárok, osztálytársak ezeket használják információcserére, gyakran nem is tudják egymás telefonszámát. Minden osztálynak, csoportnak van egy csoportja a szociális hálók valamelyikén, ahol a hiányzó diákok megtalálhatják az aznap átvett tananyagot, kiegészítő dokumentumokat stb. A diákoknak napközben is szükségük van a telefonra, hiszen gyakran előfordul, hogy változik az órarend vagy a tanterem, s csak a telefonnal követhetik a legújabb történéseket.

A tanítási órán is gyakran jön jól a telefon. Fénymásolás helyett a gyakorlatot egyszerűbb lefényképezni. Ha a diákoknak van fülhallgatójuk, nézhetnek videókat, prezentációkat vagy hallgathatnak podcastokat, miközben a tanár feleltet. Nyelvi órákon a diákok más-más videókat vagy dalokat kaphatnak, amit aztán leírhatnak, elmesélhetnek saját szavaikkal az osztálytársaiknak. Nagyon népszerűek a különféle vetélkedők, kvízek, játékok a tanítási órán, de léteznek interaktív társalgási vagy nyelvtani videók, melyekkel a diákok szórakoztatóbb formában tanulhatják a nyelvet. Készíthetnek házi feladatként rövid videókat saját életükről (kedvenc szobám, kedvenc parkom stb.), vagy akár egy konkrét problémáról környezetükből (például szeméttlerakat), amit aztán az órán bemutatnak, megvitatnak, vagy akár kiértékelnek. Nagyon népszerű és hatékony oktatási módszer a társas vagy egymástól való tanulás (peer teaching/ learning), a diákok szervezhetnek az órán akár videokonferenciákat, ahová több osztály is bekapcsolódhat, mondjuk egy külföldön tanult diák prezentációjának megtekintésére. Eredeti, okos tervezéssel az okostelefon nagy segítség, az oktatás szerves része lehet.

Ugyanakkor a hátrányai is nyilvánvalók. Nem kevés gyerek és tinédzser (a felnőttekről nem is szólva) küzd függőséggel, amelynek hatására képtelen letenni, kikapcsolni a telefont. A 'képben lenni' kényszere persze az órán sem szűnik meg. És nemcsak a diákokat érinti ez a probléma, sőt: nemcsak a tanítási órán merül fel. Találkoztam már érettségi bizottság elnökével, aki a vizsgáztatás alatt nyíltan 'telefonozott', írogatott ismerőseivel, épp csak zenét nem hallgatott hangosan. Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy az okostelefon akár biztonsági kockázatot is jelenthet az iskolában, komoly felelősségi kérdéseket hoz fel. Ki felel azért a diákért, aki kikéredzkedik az óráról a mosdóba, és ezalatt kimegy az épületből, hogy átvegyen valamit a futártól, vagy hogy elszívjon egy e-cigarettát? (Mindkét példa megtörtént eset.)



Fotó: Nagy Fanni

A tanítási órán egyértelműen zavaró lehet az okostelefon, mert a tanár képtelen lekötni a diák figyelmét, ha az percenként ellenőrzi a mobilját. Mindegy, hogy a szociális hálók posztáradatáról van szó, vagy csak – úgymond – a pontos időt ellenőrzi, s az amúgy is szétszórt, gyakran figyelemzavaros tinit még inkább megzavarja a telefon. Sok diák folyamatosan a fülében tartja a fülest, ez esetben aztán végképp elveszik számára az óra tartalma. Nagy az iskola és a tanár mint egyén felelőssége a probléma kiküszöbölésében vagy akár megoldásában is. Fontos, hogy tudjunk jó példával elől járni. Nehezen várható el, hogy a diák számára hiteles legyen a pedagógus, aki maga is előkapkodja a telefonját, vagy éppenséggel el is megy az osztályból, ha fontos hírt kap. Az iskolavezetésnek mindenképpen foglalkoznia kell a témával. Alighanem minden iskolai rendtartásban megtalálható a telefon használatának tilalma, csak legyen, aki betartassa ezt a rendszabályt. Vannak viszont alapiskolák, sőt középiskolák is, ahol a diákok a tanítás kezdetén leadják a telefonjaikat, és csak a végén kapják vissza. Hogy jó-e, jogos-e ez, nem könnyű megmondani.

A technológiák legmodernebbike a mesterséges intelligencia, amely mára elérhetővé vált bárki számára. Már két-három éve kínálgatja magát a ChatGPT és a hozzá hasonló alkalmazások, s a kíváncsiság – akárcsak a lustaság – emberi tulajdonság, ki ne próbálná ki az újat, ha világos, hogy az haszonnal, több kényelemmel kecsegtet. Lassan természetes, hogy középiskolában nem adunk otthonra fogalmazási feladatot, mert azt szinte biztosan az AI fogja generálni. Ugyanez a helyzet a projektekkel és prezentációkkal is: az interneten számtalan lehetőség van kis munkával nagyot – ha nem is eredetit – alkotni. Nagyjából értelmét veszti minden munka, amit a diák eddig otthon, önállóan írt, hozott létre. A tapasztalt tanár hamar rájön a turpisságra, hiszen a mesterséges intelligencia gyakran rosszul méri fel a diák nyelvtudását (a tanár viszont jól ismeri), túl komplikált, művi vagy stilisztikailag hibás szövegeket hoz létre. Ma már vannak

alkalmazások, amelyekkel felmérhető a szöveg eredetisége, de a tanár éles szeme is kiválóan alkalmas erre.

Mit hozhat még a jövő, nehéz lenne megmondani. A technológiák csak fejlődni, szaporodni fognak, fel kell nőnünk hozzájuk. Tanárok helyett oktató robotokra aligha számíthatunk a közeljövőben. Addig pedig az egyén – a tanár, a diák, az eredeti, autentikus, megismételhetetlen személyiség – kezében van a megoldás és a választási, változtatási lehetőség is.

Csicsay Alajos

Mik a sivatagok és hol fordulnak elő a világon?

Ha mikrofonnal a kezünkben megkérdeznénk az utcán járókelő embereket, hogy véleményük szerint mik a sivatagok, alighanem meglepődnének. Az idősebbek, ha egyáltalán szóra méltatnának, elkezdenének az emlékezetükben keresgélni, mit is tanultak róluk valamikor az iskolában. A fiatalok pedig meg sem kérdeznék, mi a problémánk velük, sorra elővonnák az okostelefonjukat, és fölényes mosollyal rengeteg képet pergetnének le rajta, talán még rövid szövegeket is, hogy lássuk, ilyen provokatív kérdésekkel ma már nem lehet zavarba hozni az embereket. Pláne őket nem. Ma már nem gond, ha valami nem jut eszébe az embernek, zsebébe nyúl az okostelefonjáért, és rögtön kész a válasz. Vagy ha nincs ilyen telefonunk, kapcsoljuk be otthon a számítógépünket – persze ha van számítógépünk és tudunk vele bánni –, annak segítségével megtalálható minden, amire kíváncsiak vagyunk. Mi tagadás, én mindig mindenre kíváncsi vagyok, és az előbbi kérdéseimre több elfogadható választ is kaptam a gépemtől. Például a következőket: „a sivatag – csapadék és növényzet nélküli homokos, köves pusztaság”, vagy itt ez a másik, ami még találóbb: „olyan terület, amelynek a vízháztartása állandóan veszteséges” (web1). Semmi kifogásom nem lehet e tömör meghatározások ellen, de azért hadd tegyek velük kapcsolatban egy megjegyzést. Az első válasz amolyan általánosan elterjedt, ráadásul nem is egészen igaz. A másik már találóbb, de túlságosan tankönyv ízű, azt is mondhatnák, merev, doktriner. Megvallom, én mindig kimértnek tartottam az efféle definíciókat, jobban szerettem az életszerű és tovább gondolható leírásokat.



Forrás: <https://www.freepik.com>

Balázs Dénes – az előző fejezetben már találkoztunk vele – nemcsak az esőerdők világát kutatta, elment ő a korában ismert összes sivatagba is. *A sivatagok világa* című könyvének bevezetőjében ezt írja: „A sivatag szó hallatán sokak képzeletében sivár homoktenger képe jelenik meg. A buckákon tevekaraván halad, fehér lepelbe öltözött hajcsárok kísérik az állatokat. Az emberek az arcukat is kendővel bugyolálták be, csak a szemük előtt hagytak keskeny nyílást. A homokmező vibrál a hőségtől, de sehol egy árnyat adó fa, ahol a fáradt

vándorok megpihenhetnének. Az ember torkát kiszikkasztja a száraz levegő, és kínzó szomjúság gyötri. Néha elhalványul a tűző nap, s irtózatos homokvihar kerekedik. Mindez a sivatagnak csak az egyik arca. Van egy másik is, amely már nem ilyen zord, sőt ellenkezőleg: barátságos. Szívet-lelket gyönyörködtető. Feledhetetlen látvány például egy napfelkelte a Szaharában...” (Balázs, 1982, 7).

Az imént utaltam rá, hogy Balázs Dénes megfordult a föld összes sivatagjában, de nemcsak turistaként, kíváncsiságból akarta őket látni, hanem vérbeli tudósként alapos kutatásokat is végzett bennük. Bámulatos az a rengeteg információ, melyeket az előbb említett könyvében elénk tár. A befejező részben közöl egy adatokkal teli táblázatot, melyből megtudhatjuk, hogy az egyes földrészekben hány sivatag létezik, és ott jártakor – az 1960-as és ’70-es években – hány országból foglaltak el hatalmas területeket, és azoknak négyzetkilométerben megadva mekkora a kiterjedésük.



Forrás: <https://www.freepik.com>

Megjegyzem, a táblázatában felsorolt országokat majd a következő fejezetben sorolom fel, és az afrikaiak közül a Szaharát kicsit részletesebben is ismertetem. Most (csak) világrészenként vegyük sorra őket.

Elsőként **Európát** említi meg, ahol az akkori elbírálás szerint nem léteztek sivatagok. De nehogy elbázzuk magunkat, már régóta vannak arra utaló jelek, hogy a nem is olyan távoli jövőben, akár nálunk, Közép-Európában is kialakulhatnak ilyen vidékek. Az alábbiakban majd arról is szólok, hogy miért merem ezt feltételezni. Ám egyelőre maradjunk a többi kontinensnél. Balázs Dénes adatai szerint:

- Ázsiában összesen 29 sivatag létezik, összterületük 6 300 000 km². Ebből homoksivatag 2 530 000 km², kő-, kavics-, agyag-, stb. sivatag 3 770 000 km².
- Afrikában összesen 14 sivatag van, összterületük 9 620 000 km². Ebből homoksivatag 2 000 000 km², kő-, kavics-, agyag-, stb., sivatag pedig 7 620 000 km².
- Észak-Amerikában összesen 7 sivatag fordul elő, összterületük 830 000 km². Ebből homok- 35 000 km², a többi kő-, kavics-, agyag-, stb., sivatag 795 000 km².
- Dél-Amerikában a számuk összesen 3, összterületük 600 000 km². Ebből homok- 20 000 km², kő-, kavics-, agyag-, stb., 580 km².

- Ausztráliában 7 sivatag terül el, összterületük 2 800 000 km². Ebből homok- 1 350 000 km², kő-, kavics-, agyag-, stb., 1 450 000 km².
- A Föld összes sivatagának száma 60, összterületük 20 150 000 km². Ebből homok- 5 935 000 km², kő-, kavics, agyag-, stb. pedig, 14 150 000 km².

Csodálatos élmény volt számomra a Balázs Dénes kutatásairól szóló könyveit olvasni. Azonban most, hogy újraolvasom az írást, szinte megdöbbenek rajta, hogy ötven évvel ezelőtt a tudósok nem vették volna észre, hogy Észak-Európában már ősidők óta léteznek kisebb-nagyobb, sőt eléggé nagyterjedésű sivatagok? Az ember azt hihetné, hogy ott bizonyára csupa sziklasivatagok fordulhatnak elő, de bizony nem. Példának okáért épp a minap (2024 nyarán) láttam a televízióban egy filmet, ami arról szólt, hogy az emberek szeme láttára néhány évtized alatt Dániában egy tengerparti világítótornyot miként nyel el a homoktenger. Hiába akarták hatalmas betonfalakkal útját állni kitűnő építészek, nem sikerült nekik. Aztán ki gondolta volna azt régebben, hogy az Antarktison van a világ legnagyobb, 14 200 000 km² nagyságú sivatagja? Illetve maga az egész földrész nem más, mint egyetlen sivatag? Ezt eddig valószínűleg nemcsak én nem tudtam, de feltételezem, hogy így lehettek vele mások is. Én egy kicsit kételkedem ebben az állításban, mert nem tudok róla, hogy ez a geológusok által is konszenzusként elfogadott tény lenne. Bár semmi sem kizárt, talán még ez sem, de hogy végleges-e, abban mint pedagógus és ismeretterjesztő író kételkedem. Ugyanis többször tapasztaltam már, hogy mennyire változékony a tudomány természete. Meg azt is, hogy az interneten közzétett információk közül nem mind száz százalékban megbízható.



Forrás: <https://www.freepik.com>

Azt viszont senki sem állíthatná, hogy Balázs Dénes nem volt alaposan felkészült kutató, aki az általa felismert dolgokból semmit sem zárt le végérvényesen. Ennek bizonyítására egy jelentéktelennek tűnő apróságra hívom fel az olvasók figyelmét, ami nem más, mint a sokak által használt *stb.* rövidítés. Amikor a sivatagokat közetmálladékaik szerint felsorolta, utánuk ő is odaillesztette a *stb.*-t. Vajon miért? Mert a táblázatában ugyan nem tünteti fel, de a könyve

szövegében leírja, hogy a sivatagokban több helyen is találhatók sziklavonulatok és nagyobb kiterjedésű sólerakódások, melyeket ma már szikla- és sósivatagokként tartanak számon. Könyvének legvégén olyan szakszótárt is közöl, amely olyan hiteles kifejezéseket tartalmaz, amelyeknek van helyük a szakkönyvekben, de általában a helyi népek nyelvéből vettek át a kutatók, és azokat fordították le nemzeti nyelvekre. Például a kavics-sivatagoknak az arab megnevezése szerír, ami kisméretű kőzetdarabokkal (főleg kavicsal) fedett homok-sivatagokat jelöl Közép- és Kelet-Szaharában. De ki gondolná, hogy a magyar nyelvben megszokottá vált, többértelmű szavunk, a garmada, a földtanban hosszanti homokbuckát jelent? Balázs Dénes a szóban forgó könyvébe több térképet is közöl az általa ismert sivatagokról, miközben megannyi külön világot is elének tár, ráadásul annyira gördülékeny stílusban idézi fel őket, hogy élvezet olvasni a leírásait (Balázs, 1987, 240–245).

De térjünk vissza a táblázatra: most megindoklom, miért ébredt föl bennem a gyanú, hogy a jövőben Közép-Európában is keletkezhetnek sivatagok. Épp abban az időben, amikor Balázs Dénes a sivatagokat járta, egy délelőtti személyautóval mentem Párkányból Érsekújvárra, és Perbetét elhagyva legalább egy kilométer hosszan olyan porviharba kerültem, hogy a látótávolság alig néhány méterre csökkent. Félttem, hogy bele ne hajtsak valami előttem dőcögő vagy éppen elakadt járműbe, netán az én kocsimba ütközzön bele valaki. 2023-ban egy ilyen porvihar okozott a magyarországi M1-es autópályán halálos kimenetelű tömegkarambolt. 2024-ben pedig több alkalommal is szinte fél Európa felett a magasban olyan porfelhők állapotok meg, amelyek egész napon át árnyékot vetettek a Földre. Viszont már az előző években is többször előfordult, hogy sáros eső hullott, ami miatt leginkább a gépjármű-tulajdonosok bosszankodtak, mivel gyakrabban kell(ett) kocsit mosniuk. Ez lenne a kisebbik baj. A nagyobb az, hogy az egész földgolyó felett megváltozott a légáramlatok megszokott iránya, ráadásul az intenzitásuk is. Évezredek óta Szahara pora táplálta Amazónia esőerdőit, ma pedig Európa fölé kezdi áthordani a szél. Ennek és sok más klímaváltozásnak beláthatatlan következményei lehetnek. Sajnos nem nagyon biztatóak az emberiség jövőbeni kilátásai. Egyelőre csak annyi vigaszunk lehet, hogy a sivatagi népek és az esőerdők lakói évezredekig kibírták a rengeteg megpróbáltatást, ugyanis az élőlények meglepően szívósak, gyorsan és jól képesek a megváltozott körülményekhez alkalmazkodni, akklimatizálódni.

Ennyit szántam bevezetőül. E megjegyzésemmel arra kívánok utalni, hogy a sivatagokra vonatkozó elmélkedésemet további fejezetekkel szeretném folytatni.

Felhasznált irodalom:

Web1: <https://hu.wikipedia.org/wiki/Sivatag> (Letöltés ideje: 2024.09.30.)

Balázs Dénes (1982): *A sivatagok világa*. Budapest, Móra Ferenc Könyvkiadó.

Bartalos Réka

FTDK 2024

XIX. Szlovákiai Magyar Tudományos Diákköri Konferencia

A XIX. Szlovákiai Magyar Tudományos Diákköri Konferencia az idei tanévben 2024. november 21. és 22. között került megrendezésre. A hazai tudományos élet e fontos eseményének házigazdája ezúttal a komáromi Selye János Egyetem volt. Az előadások a Tanárképző Karon zajlottak.

A rendezvény a Szlovákiai Magyar Tudományos Diákköri Tanács (SZMTDT), a Selye János Egyetem (SJE), a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara (NYKFE KeTK), a Jedlik Ányos Polgári Társulás és a Diákhálózat (DH) főszervezésében, valamint az OTDT Tudományos Diákkörök Határok Nélkül (HTDK) programja, a Selye János Egyetem Hallgatói Önkormányzata (SJE HÖK) és a Szlovákiai Magyar Akadémiai Tanács (SZMAT) védnöksége alatt került megrendezésre.

A tudomány tanácskozás hat szekcióban zajlott, melyek a következők voltak: *Biológia-Kémia-Fizika Szekció*, *Pedagógiai Szekció*, *Közgazdaságtudományi Szekció*, *Humán Tudományi szekció Nyelvtudományi Tagozat*, *Humán Tudományi és Társadalomtudományi Szekció*, *Informatika-Matematika Szekció*. Az idei évben 32 versenyző mérettette meg magát, és ami külön öröm volt számunkra, hogy több egyetem is képviseltette magát. A rendezvényen a komáromi Selye János Egyetem, a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, a kassai Pavol Jozef Šafárik Egyetem, a pozsonyi Comenius Egyetem, a Pozsonyi Közgazdaságtudományi Egyetem, a Brünni Műszaki Egyetem és a prágai Károly Egyetem diákjai vettek részt.



Forrás: A Diákhálózat FB oldala

Az estig tartó szekcióüléseket és a vacsorát követően a hallgatók a Selye János Egyetem Hallgatói Önkormányzata szervezésében kvízesen vehettek részt, mely nagyon jó hangulatban telt, és sok új érdekes információval is szolgált.

A pénteki napon a reggelit követően egy plenáris előadást hallgathattunk meg, amelyet prof. Tóth Péter *Vele vagy nélküle? A mesterséges intelligencia és a tudományos kutatások* témában tartott meg, s amely egy érdekes beszélgetést is kezdeményezett a hallgatóság körében. Ezt követte a már mindenki által várt eredményhirdetés és díjkiosztás. Az értékelőbizottság elmondása alapján a dolgozatok precízek, igényesek és színvonalasak voltak, melyek tükrözték a hallgatók szakmai jártasságát is. A bizottságok értékelése alapján 22 hallgató kapott ajánlást a 2025-ös Országos Tudományi Diákköri Konferencián való részvételre, és a többi hallgatót is buzdították, hogy megfigyelőként kapcsolódjanak be az OTDK-ba. A Szlovákiai Magyar Akadémiai Tanács felajánlásának köszönhetően Görög Ladislav, a kassai Pavol Jozef Šafárik Egyetem hallgatója különdíjban részesült, a fődíjat pedig a MICROCOMP – Computersystem s.r.o. felajánlásából Bukor Benedek, a Comenius Egyetem hallgatója nyerte el.

A díjátadást követően sor került a staféta szimbolikus átadására Dr. habil. PaedDr. Juhász György, PhD. rektor úr és RNDr. Szekeres László, PhD. dékán úr között. Az ünnepélyes zárzó keretén belül Dr. habil. PaedDr. Juhász György, PhD. rektor úr kiemelte, hogy a Szlovákiai Magyar Tudományos Diákköri Konferencia egyben a felvidéki magyarság tudományának az ünnepe is.



Forrás: A Diákhálózat FB oldala

A záró gondolatokat követően ebéddel zárult a konferencia két napos eseménysorozata. Köszönjük szépen mindenkinek, aki részt vett ezen a két napos konferencián. Reméljük, sok új élménnyel gazdagodva távozott mindenki! A jövő tanévben pedig mindenkit várunk sok-sok szeretettel Nyitrára, a XX. Szlovákiai Magyar Tudományos Diákköri Konferenciára.

Kedves Hallgatók! Arra szeretnénk buzdítani Titeket, hogy bátran jelentkeztek a Szlovákiai Magyar Tudományos Diákköri konferenciára, ahol színvonalas előadásokon vehettek részt, új ismeretekkel gazdagodhattok és új barátságokat köthettek egymással. Hozzátok el Ti is tudományos munkáitokat! További információkért kövessenek minket a FTDK Facebook és Instagram oldalain: https://www.facebook.com/ftdk2024/?locale=sk_SK, https://www.instagram.com/_ftdk/
A FTDK weboldala: <http://ftdk.ujs.sk/>

A rendezvényt a Kulturális és Innovációs Minisztérium, a Nemzeti Kulturális Támogatáskezelő és a Nemzeti Tehetség Program támogatja.



KULTURÁLIS ÉS INNOVÁCIÓS
MINISZTERIUM



Fóthi Virág Mercédesz

Gólok, pörkölte és irodalom

A XIII. Legere Irodalmi Verseny összefoglalója

2024-ben ismét nagy érdeklődés övezte a Legere Irodalmi Versenyt, amelyet a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézete, a Közép-európai Tanulmányok Kara, a Szlovákiai Magyar Akadémiai Tanács, az Arany A. László Polgári Társulás, valamint a Bázis Egyesület közösen hirdetett meg, immár 13. alkalommal. Az idei verseny témája az irodalom, sport és gasztronómia hármására épült, amely szokatlan és izgalmas keretet adott a résztvevők számára. A különleges tematikának köszönhetően a diákok kreativitása új pályára lépett, miközben a versenyzők az irodalom rejtett ízeit is felfedezhették.

Fordulóról fordulóra: irodalmi gasztro-bajnokok és sportkommentátorok

Az első fordulóban (október 15.) Mészöly Miklós *Az atléta halála* című regénye állt a középpontban. A háromtagú csapatok nemcsak az elméleti és tartalmi kérdéseket vizsgálták, hanem a mű formai különlegességeit is elemezték, miközben a tanáraik egy módszertani workshopon vettek részt. Vinczellér Katalin foglalkozásán Varró Dániel és Lázár Ervin sporttematikus szövegei futottak versenyt az idővel, melyeken keresztül a pedagógusok új „játéktaktikákat” sajátíthattak el az irodalomóra gazdagításához. A versenyzőknek és felkészítőiknek Gazdag József tartott előadást az irodalom és sport kapcsolódásairól.



Vinczellér Katalin workshopja
Fotó: Hajabács Zsusa

A második fordulón (november 12.) már az ínycsiklandó finomságok kerültek terítékre. A diákok Krúdy Gyula és Móricz Zsigmond gasztronómiai írásait, Esterházy Péter *Hrabal könyvét* és Dragomán György *Rétes* című novelláját dolgozták fel, miközben kreatív írásfeladatok segítségével saját egyedi látásmódjukat is bemutathatták. A pedagógusok ezúttal Tárkányi Ádám workshopján vehettek részt, amely Neil Gaiman *Coraline* című regényének gasztronómiai motívumait helyezte új megvilágításba, inspirációt és kulináris ihletet nyújtva a tanítási gyakorlat frissítéséhez.



Tesztírás közben
Fotó: Hajabács Zsusa

A harmadik, egyben utolsó megmérettetésre december 11-én került sor. A középiskolás csapatok először egy „szellemi sprintben”, vagyis egy tesztben mérték össze tudásukat, majd a „Pörkölt” és „Gól” szekciókban tartottak szórakoztató és kreatív előadásokat. Ezek nemcsak az irodalmi műveltséget tükrözték, hanem a sport, a gasztronómia és az irodalom mindennapokban betöltött szerepét is izgalmasan kapcsolták össze. Az előadások különleges fűszerezése és fiatalos dinamizmusa még izgalmasabbá tette a versenyt. A program pikáns eleme volt Nyáry Krisztián *Így ettek ők* című könyvéről szóló beszélgetés, amelyet Benyovszky Krisztián, a nyitrai Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet egyetemi tanára vezetett.



*Benyovszky Krisztián beszélgetése Nyáry Krisztiánnal
Fotó: Hajabács Zsuzsa*

Eredmények

A verseny ünnepélyes zárásaként a diákok és tanáraik könyvjutalmakat kaptak, melyek nagy részét szlovákiai magyar könyvkiadók (Madách Egyesület, Pozsonyi Kifli, Womanpress, Abacus+) és kulturális szervezetek ajánlottak fel. Az eredmények a következőképpen alakultak:

Gimnázium kategória

1. **SCAVI** (Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskola és Gimnázium, Pozsony) – Bukor Lilianna, Dávid Dóra, Deszkás Dóra. Felkészítő: PaedDr. Kulcsár Mónika
2. **LADY EVA** (Szondy György Gimnázium, Ipolyság) – Fehérváry Anna, Füle Evelin, Marczal Viktória. Felkészítő: Mgr. Csáky Csinger Alexandra
3. **JERIKÓI RÓZSA** (Selye János Gimnázium, Komárom) – Szlatki Áron, Németh Zsófia, Ördögh Zsófia. Felkészítő: Spátay Adriana



*A győztes gimnazista csapat
Fotó: Hajabács Zsuzsa*

Szakközépiskola kategória

1. **EKOMÓKUSOK 2024** (Kereskedelmi Akadémia, Nagymegyer) – Bertalan Bianka, Csányi Dorka Bettina, Németh Tünde. Felkészítő: Papp László
2. **A HÁROM JÓMADÁR** (Közgazdasági és Pedagógiai Szakközépiskola, Szenc) – Hegyi Zsófia, Mészáros Emily, Vincze Boglárka. Felkészítő: Mgr. Simon Anita
3. **KÖNYVLAKÓK 2.0** (Magyar Tannyelvű Magán Szakközépiskola, Dunaszerdahely) – Puha Sofia, Tóth Kamilla, Gajdosik Rita. Felkészítő: Mgr. Vida Gergely, PhD.



*A győztes szakközépiskolás csapat
Fotó: Hajabács Zsuzsa*

Minielőadások versenye

- **Gimnázium kategória: KÖNYVTOLVAJOK** (Magyar Tanítási Nyelvű Magángimnázium, Dunaszerdahely) – Takács Mónika, Vida Réka, Csiba Mátyás. Felkészítő: Mgr. Simon Beáta
- **Szakközépiskola kategória: KONYHAI KÖNYVMOLYOK** (Magán Kereskedelmi és Szolgáltatóipari Szakközépiskola, Bátorkeszi) – Kollár Erzsébet, Rác Boglárka, Nagy Júlia. Felkészítő: PaedDr. Csákvári Ágnes



*Pillanatkép a minielőadások versenyéről
Fotó: Hajabács Zsuzsa*

A XIII. Legere Verseny izgalmas tematikájával és változatos programjaival idén is bebizonyította, hogy az irodalom milyen sokféleképpen kapcsolódhat az élet más területeihez. A kulináris fűszerezéssel és a sportos lendülettel gazdagított esemény egyszerre volt szórakoztató, tanulságos és inspiráló, diákoknak és pedagógusoknak egyaránt.

Minden résztvevőnek szívből gratulálunk! Jövőre újra találkozunk, addig pedig jó szurkolást, jó étvágyat, és persze – jó olvasást!

A rendezvényt a Kisebbségi Kulturális Alap támogatta.

Zella Ágnes

Kortárs irodalmat a fiatal olvasóknak! **Irodalmi beszélgetések és felolvasások III.**

A Bázis Egyesület az idén már harmadik alkalommal szervezett Irodalmi beszélgetések és felolvasások címmel egy irodalmi programsorozatot. A projekt célja kortárs szerzők – elsősorban Bázis-tagok – frissen vagy közelmúltban megjelent kötetei révén a kortárs irodalom bemutatása, népszerűsítése középiskolások, egyetemisták körében más-más helyszíneken. A szerzők kiválasztásának szempontja volt az is, hogy kötődjenek az adott településhez vagy akár magához a kiszemelt iskolához. A közönségtalálkozóknak fontos része volt a szerzői felolvasás is. A beszélgetéseket N. Tóth Anikó író, egyetemi oktató (Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem), a Bázis Egyesület társelnöke vezette.

Az első beszélgetés Ipolyságon, a Szondy György Gimnáziumban zajlott szeptember 12-én az iskola minden diákja jelenlétében. Az esemény egyben a *XLII. Honti Kulturális Napok* nyitóprogramja is volt. A Gyökerek és szárnyak elnevezésű beszélgetés vendége Baka L. Patrik költő, prózaíró, irodalomtudós, egyetemi oktató (Selye János Egyetem, Komárom) volt. A moderátor nemcsak a városhoz kötődő élményeiről, a pályakezdés döntéseiről, hanem a szépirói és tudományos munka folyamatáról is faggatta a szerzőt. A hallgatóság a populáris irodalom sajátosságairól is képet kapott. Baka L. Patrikkal a szélesebb nagyközönség is találkozhatott délután a Menora Saag Centrum Artisban.



Fotó: Tóth Tibor

A beszélgetéssorozat második állomása a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézete volt november 20-án. Az *Átvált(oz)ások* c. beszélgetésen Polgár Anikó és Csehy Zoltán munkásságába kaptak betekintést az egyetemisták. Szó volt a versírás műhelytitkairól, a költészeti hagyományhoz való viszonyról, műfajokról és formákról, különös tekintettel a hexameterre, valamint két kivételes verseskötetről, Polgár Anikó Fordított Gorgójáról és Csehy Zoltán Fogli d'albumjáról. A két költő gyermekverskötetei is bemutatásra kerültek. Mivel mindkét vendég életművében hangsúlyos területet jelent a műfordítás, természetesen nem maradhatott ki a beszélgetésből ez a téma sem. A szerzők ízelítőt adtak felnőtt- és gyermekverseikből, valamint műfordításaikat is "meghangosították", mégpedig olyan módon, hogy felolvasták a latin és finn eredeti szövegeket is. A rendkívül szellemes beszélgetés tanulságos lehetett különböző tanulmányi programokat látogató hallgatóknak: a tanár szakosoknak, az óvópedagógusoknak és tanítójelölteknek, valamint a tolmács-fordítóknak egyaránt.



Fotó: Bondor Juszti

A projekt harmadik eseményén a galántai Kodály Zoltán Gimnázium diákjai vettek részt december 13-án. A *Gimiből az irodalomba* címen futó beszélgetésen Petres Csizmadia Gabriella irodalomtörténész, egyetemi docens (Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem) és Száz Pál író, műfordító, irodalomtörténész (Comenius Egyetem, Pozsony) N. Tóth Anikó kérdéseire a galántai gimnáziumhoz fűződő viszonyukról, gyermek- és kamaszkori olvasmányélményeikről, a pályakezdés motivációiról mesélt az érdeklődő közönségnek. Szó volt az írásfolyamat egyes stációiról, témaválasztásról, az alkotás örömről, a tudományos

kutatómunka fázisairól. Petres Csizmadia Gabriella bemutatta Madách Imre Az ember tragédiája c. drámakölteményéhez készített irodalmi társasjátékát, Száz Pál pedig peredi-maradi nyelvjárásban olvasott fel Fűje sarjad mezőknek c. regényéből, valamint a Felszántott temetők könyve c. friss munkájából.



Fotó: Béres Gábor

Mindhárom beszélgetés kedvező fogadtatásban részesült mind a diákok, mind a tanárok körében. A szervezők úgy tapasztalják, a kortárs szerzőkkel való személyes találkozás kíváncsívá teszi a fiatal olvasókat, felhívja a figyelmüket frissen megjelent szépirodalmi alkotásokra, rávilágít a bennük felvetődő társadalmi problémákra, poétikai eljárásokra, valamint az olvasás fontosságára, hasznosságára. A jó visszhang miatt a szervezők a program folytatását tervezik.

A rendezvénysorozat a Kisebbségi Kulturális Alap támogatásával valósult meg.

Spátay Adriana

A bencés múlt összeker

A Selye János Gimnázium mindig is büszke volt bencés múltjára, a több évszázados értékekre, melyek tanár-diák generációkon keresztül épültek be a jelenbe. A pannonthalmi bencések 1812-től 1945-ig vezették iskolánkat, mikor is 1945. június 28-án a fennálló hatalom – akkor még nem volt sejthető, hogy – véglegesen bezárta a komáromi bencés gimnáziumot. Az 1943/44-es tanév utolsó bencés évkönyvének bejegyzése így szólt: „Egyelőre semmit sem tudunk közölni az új tanévet illetően.”

A végleges bezárás 80 éves évfordulója alkalmából a Selye János Gimnázium igazgatója, Andruskó Imre 2024. október 10-én a sajtó képviselőinek jelenlétében az iskola tanári szobájában hivatalosan is meghirdette a „Bencés emlékévet”. A múltba tekintés, a közös bencés gyökerek további ápolása és az emlékévk „egyházi” meghirdetése volt a célja a Selye János Gimnázium és a győri Czuczor Gergely Bencés Gimnázium és Kollégium tanári karának 2024. október 22-én lezajlott találkozásának.



Forrás: A Selye János Gimnázium archívuma

A délelőtti folyamán Andruskó Imre igazgató úr az 1956-os forradalomról és szabadságharcról szóló megemlékezésen vett részt a győri bencés gimnázium Dísztermében; emlékbeszédében vázolta a felvidéki magyarság helyzetét az elnyomás évtizedeiben, kitért arra, hogyan reagált a felvidéki magyarság az 1956-os kis-magyarországi eseményekre. Komárom bencés múltjával és jelenével kapcsolatban hangsúlyozta a magyar nemzeti megmaradás és a bencés értékek melletti mindenkori kiállást.

A tanári kart 15.00-kor a bencés atyák és a győri kollégák szintén a gimnázium Dísztermében fogadták. Tóth Konstantin igazgató úr köszöntője után egy nagyszerű prezentációban előbb a győri Czuczor Gergely Bencés Gimnázium és Kollégium történetét és mai életét mutatta be. Majd összehasonlította a két gimnázium múltját; a közös sorsot, a történelmi eseményeket időpontok, évszámok segítségével állította párhuzamba. Alapos tárgyi tudását igazolja, hogy iskolánkról, a Selye gimnáziumról még nekünk is tudott újdonságot mondani: Konstantin atyától megtudhattuk, hogy a visszacsatolás után (1939) a komáromi gimnáziumot eredetileg olasz tannyelvű iskolaként akarták működtetni, mely terv végül is nem valósult meg.



Forrás: A Selye János Gimnázium archívuma

Konstantin atya előadása után Andruskó Imre igazgató úr köszöntőbeszéde következett, aki ismertette az emlékévé tervezett programját. Orosz Örs értékmérő, a Magyar Szövetség Nyitra megyei kulturális és turisztikai bizottsága és a Sine Metu PT elnöke rövid köszöntőjében bemutatta Németh Vilmos, a komáromi bencés gimnázium egykori igazgató-tanára által megrajzolt Magyarország hegy-, sík- és vízrajzi viszonyainak átnézeti térképét, melynek bekeretezett másolatát ajándékként átadta a bencés gimnáziumnak. Vendéglátóink továbbá köszöntötték a Komáromi Magyar Gimnázium Öregdiákjainak és Tanárainak Baráti Körét képviselő elnökét, Langschadl István mérnök urat és alelnökét, Dr. Kalácska Józsefet, illetve hittantanárunkat, Józsa Attila atyát.

Ezután egy nagyon emlékezetes sétát tettünk a bencés rendházban. Zárt – csak a bencés atyák által látogatható – épületrészeket nézhettünk meg, mint pl. a Salve Regina-lépcsőházat, a bencések barokk ebédlőjét, s ezen látványosságokat Németh Miksa atya nagyon élvezetes, magas színvonalú idegenvezetése tette feledhetetlenné. A pazar barokk Szent Ignác-templomban Major Fulgent atya orgonakoncertjét élvezhettük.



Forrás: A Selye János Gimnázium archívuma

A délutánt a bencés gimnázium Lloyd oktatási épületében fejeztük be, győri kollégáink állófogadásra és kötetlen beszélgetésre invitáltak minket a „város fölé”.

A találkozó szervezője, Barkó Ágoston atya már többször is vendégeskedett a Selye János Gimnáziumban – különböző rendezvényeink vendégeként üdvözölhettük őt Komáromban. Az ő szavai szerint fontos lenne a bezárt és újra meg nem nyitott, volt bencés gimnáziumokkal olyan kapcsolat kialakítani, hogy „napirenden” tartsák a múltjukat, de nem úgy, mint holt örökséget, hanem élő örökségként – tehát szokások, nevelési elvek, esetleg rendezvények újraélesztésével.

Ágoston atya szerint a két iskola, a Czuczor Gergely Bencés Gimnázium és Kollégium, valamint a Selye János Gimnázium között történelmi dolog alakul, történelmi testvériskolai kapcsolat, mely kezdetben felülről építkezett: előbb a vezetés között alakult ki bizalmi kapcsolat, majd a tanári karok építették ki kapcsolati hálózatukat. Most pedig a diákságon van a sor, hogy ők is megismerkedjenek egymással, s az oly sokszor emlegetett közös múlt a fokozatos közeledéssel, barátkozással egy közös jelenben bontakozzon ki.

Ezt az elgondolást nagyban elősegítheti a Bencés emlékév jópár jövőbeli eseménye:

- Tóth Kristóf, a Czuczor Gergely Bencés Gimnázium és Kollégium matematika-fizika tanára, az ELTE fizikus doktorandusza és oktatója, kvantumfizika-kutató előadásai a Selye János Gimnázium fizika iránt érdeklődő, tehetséges hallgatóinak
- 2025. február 1. – Meghívás a XII. Győri Bencés Bálra
- 2025. február 6. – A Selye János Gimnázium diákjainak meghívása a győri Farsangi Diákballba
- 2025. március 17. (hétfő) GYŐR-PANNONHALMA-TIHANY – A Selye János Gimnázium 50 diákjának tanulmányi kirándulása a győri bencéseknél, a Pannonhalmi Főapátságban és a Tihanyi Apátságban

- 2025. május 7. – Bencés múlt – történelemverseny a Selye János Gimnáziumban, melyen a CGBG diákjai is részt vesznek
- 2025. május 10. – II. Pinnyédi Öregdiák Focikupa a Selye János Gimnázium öregdiákjainak részvételével
- 2025. június 7. – Öregdiák Nagytalálkozó a Selye János Gimnáziumban a győri Czuczor Gergely Bencés Gimnázium öregdiák-csapatának részvételével a focikupán.

Tanártársaim nevében köszönjük a meghívást, a szeretetteljes, őszinte fogadtatást – az együtt töltött pár óra lelki megnyugvást és szellemi feltöltődést hozott mindannyiunknak!

Matematika–Fizika Nap a Selye János Gimnáziumban

A Cornides István Matematika–Fizika Emlékversenyt a komáromi magyar tannyelvű gimnázium egykori és jelenlegi tanárai hívták életre. 2001-ben a Selye János Gimnáziumban a hetvenes évek óta zajló szellemi diákviadalt Kalácska József javaslatára Cornides Istvánról nevezték el Cornides István Matematika–Fizika Emlékversenynek, amelyen évente több felvidéki és magyarországi középiskola diákjai négy kategóriában vesznek részt. Iskolánk méltó módon ápolja Cornides István emlékét, hiszen egy tantermet is elneveztek róla, évente versenyt rendezünk emlékére.



Fotó: Nagy András

2024. november 22-én délelőtt 9-től 13 óráig négy magyarországi – a Pannonhalmi Bencés Gimnázium, a tatai Eötvös József Gimnázium, a budapesti Szent István Gimnázium és a győri Czuczor Gergely Bencés Gimnázium – és öt felvidéki középiskola – a dunaszerdahelyi Vámbéry Ármin Gimnázium, a galántai Kodály Zoltán Gimnázium, az ógyallai Építőipari Szakközépiskola, a komáromi Ipari Szakközépiskola és a Selye János Gimnázium – diákjai törték a fejüket a feladatok megoldásán – közel kilencvenen. A versenyt gimnáziumunk igazgatója, Andruskó Imre nyitotta meg, aki elmondta, hogy az idei verseny a Bencés emlékévé keretén belül valósul meg, hisz 80 évvel ezelőtt a 1944/45 tanév volt az utolsó Bencés tanév. Az igazgató a diákoknak stresszmentes versenyzést kívánt, majd dr. Bukor Emőke, a gimnázium matematika-fizika-informatika szakmai közösségének az elnöke szólt a diákokhoz és tanáraikhoz. A feladatokat matematikából és fizikából iskolánk tanárai, dr. Bukor Emőke és Hevesi Anikó vezetésével állították össze.

A Cornides-verseny eredményhirdetésére hagyományosan 2025 januárjában, a magyar kultúra napján kerül majd sor, ahol a kategóriánként az első három helyezett pénzjutalomban részesül.

VILÁGVÉGI PALOTA – interaktív zenei album Dénes György gyerekverseiből

Dusík Gábor zeneszerző édesapja, Dénes György ismert gyerekverseiből készített interaktív zenei albumot a költő születésének 100. évfordulója alkalmából. A VILÁGVÉGI PALOTA különleges kiadvány, amely nemcsak zenei élményt nyújt, **taneszköz is lehet az alsó tagozaton és az óvodákban.**

A gyermekek érzelmi és nyelvi fejlődéséhez elengedhetetlen a versek, dalok világa. Az általuk közvetített érzelmek és történetek segítenek megérteni és feldolgozni az őket körülvevő világot, valamint támogatják érzelmi intelligenciájuk fejlődését. A gyerekek és felnőttek egyaránt élvezhetik a dallamos, ritmikus, kedves, mókás megzenésített verseket, a pedagógusok és óvodapedagógusok pedig aktívan felhasználhatják a tanítási folyamatban, iskolai rendezvényeken (zene- és magyarórákon, gyermeknapi, karácsonyi műsorokon stb.).

Interaktív zenei album. Mit jelent ez?

A VILÁGVÉGI PALOTA nemcsak a megszokott CD hanghordozón jelenik meg, hanem USB-n is. Az USB szabadon csatlakoztatható asztali számítógéphez, laptophoz, táblagéphez, kiegészítve a felhasználási lehetőségeket. Lehetővé teszi azt is, hogy vegyes tartalmat helyezzünk el az albumon. Tartalmaz **13 megzenésített verset, 13 zenei alapot, kottákat** (melódia akkord jelzésekkel, szöveggel), **mozgóképanyagot** (szöveges videó és karaoke).

Példa: a pedagógus a kottákat felhasználva megtanítja a dalt a kisdíjakkal és a zenei alap felhasználásával már el is készült a műsorszám a következő iskolai rendezvényre. Vagy: az óvodapedagógus a dalokon kívül hatékonyan használhatja a mozgóképanyagot is. A VILÁGVÉGI PALOTA célja, hogy a felhasználónak a zenehallgatáson, versolvasáson kívül lehetősége nyíljon a szereplésre is.

A megzenésített verseket ismert felvidéki előadók tolmácsolásában hallhatjuk (Agócs Gergely, Vadkerti Imre, Derzsi György, Gaál Jenő, Varga Frigyes, a zeneszerző Dusík Gábor és lánya, Rebeka – Dénes György unokája). A hangzóanyag hossza 67 perc (a zenei alapokkal együtt).

Kedves gyerekek, szülők, nagyszülők, iskolák, óvodák, iskolabarátok! Ha a VILÁGVÉGI PALOTA felkeltette érdeklődésüket, vagy bővebb információkat szeretnének, jelentkezzenek a gabodusik@gmail.com postacímen.

- A VILÁGVÉGI PALOTA 2024. december 2-án jelent meg.
- Rendelés: rendeles@ffc.sk
- A kiadvány ára: 12.90 € + 3.50 € postaköltség. 5 db-os megrendeléstől a szállítás ingyenes!

BÁTOR TÁBOR – FELHÍVÁS

Jelentkezz tolmács önkéntesnek a Bátor Táborba!
Tolmácsolj Te a bátorság szavait!

A Bátor Tábor 2001 óta szervez élményterápiás foglalkozásokat súlyos és krónikus betegséggel élő gyerekek és családjaik számára. Célunk, hogy visszaadjuk a beteg gyerekeknek a felhőtlen gyerekkort és a családok olyan megerősítő élményeket, reményteli jövőképet kapjanak általunk, amelyek segítik őket egy erősebb, összetartóbb családi egyensúly megteremtésében. Minden programunkat önkéntesek segítségével valósítunk meg, 2024-ben több ezer gyerekek és szülőnek szereztünk örömet és bátorságot. A magyar nyelvű programok mellett szlovák és cseh családokat is várunk idén nyáron: ezért keresünk most Téged, hiszen nincs is nemesebb feladat, mint a bátorság tolmácsolása egy táborozó anyanyelvére!

Jelentkezz február 9-ig Tolmács Cimborának nyári táborainkba, hogy TE is segíts sorsfordító élményekhez juttatni táborozóinkat.

Jelentkezési felületet és minden hasznos infót itt találsz:
[**JELENTKEZEM**](#)

Ha pedig részletesebben olvasnál az önkéntességről, látogass el honlapunkra: [**HONLAPUNK**](#)

Határidő: **február 9. (vasárnap)**

Bármilyen kérdés kapcsán bátran keress minket az [**onkentes@batortabor.hu**](mailto:onkentes@batortabor.hu) e-mail-címen!
Remélem, hamarosan találkozunk!





KEDVES ALAPISKOLÁS DIÁKOK!

**Sok szeretettel várlak Benneteket
a dunaszerdahelyi Csaplár Benedek VMK mellett
működő Zengő Tanodába két korcsoportban:**

**→ Zengő Gyermekkórus (alsó tagozatos diákok)
minden héten kedden 16:15 -17:15 között**

**→ Zengő Kamaszkórus (felső tagozatos diákok)
minden héten kedden 17:30-18:30 között**

A kórusok vezetője Mgr. Gaál Zöld Ágnes zenepedagógus, karvezető.

**Jelentkezni és további információt kérni
a következő elérhetőségeken van lehetőség:**



**f Gaál Zöld Ágnes/Zengő Tanoda
agi.zold@gmail.com
0908 628 659**

Kovács Éva

A Hajnalcsillag Református Óvoda bemutatkozása

„A gyermek pedig növekedett és erősödött, megtelt bölcsességgel, és az Isten kegyelme volt rajta.”

(Lukács 2:40)



Forrás: A szerző archívuma

A Hajnalcsillag Református Óvoda, amely 2023. szeptemberében nyitotta meg kapuit, Dunaszerdahelyen az Észak II.-es lakónegyedben, jól megközelíthető helyen található. Közvetlen szomszédságában további iskolai intézmények működnek. Fenntartója a Dunaszerdahelyi Református Egyházközség. Az épület modern tervezés alapján készült, tágas, világos termekkel, modern berendezéssel, korszerű fűtésrendszerrel, melyhez a villamosenergiát napkollektorok állítják elő. A gyermekméretre szabott berendezés megfelel az előírásoknak. A gyermekek étkeztetését étkeztető cég biztosítja, akik naponta három alkalommal hozzák az ételt a kisgyermekek, valamint az alkalmazottak részére.

Az intézménynek 60 kisgyermek befogadására van lehetősége három vegyes korosztályú csoportban. Mivel bölcsőde nincs a közelben, ezért igény szerint, a törvényi előírásoknak megfelelően két és fél éves kortól járhatnak hozzánk a gyermekek, amennyiben szobatiszták.



Forrás: A szerző archívuma

2023 őszén csupán 21 kisgyermekkel kezdtük meg a működést, viszont ez év májusában, amikor elkezdődtek a 2024/25-ös iskolai évre történő beíratások, a nyitott napok keretén belül nagyon sok érdeklődő szülő látogatott el hozzánk. Az óvoda épülete, berendezése, tisztasága, esztétikája, illetve az ott folyó pedagógiai munka olyan döntésre sarkallta az ide látogató szülőket, hogy minket bíztak meg gyermekeik oktatásával-nevelésével. Ennek köszönhetően 2024 szeptemberében mindhárom osztályt meg tudtuk nyitni, hiszen 53-ra növekedett a beíratott gyermekek létszáma. Nagyon sok munka van mögöttünk és még előttünk is, mivel fontosnak tartjuk, hogy ezt az elért eredményt megőrizzük, sőt tovább fokozzuk. Nincs annál fontosabb cél, hogy a kisgyermekek jól érezzék magukat nálunk, szeressenek ide járni, a szülők megbízzanak bennünk, és ránk merjék bízni a szemük fényét, a gyermeküket.



Forrás: A szerző archívuma

Az óvodában 6 óvodapedagógus, 2 takarítónő és 1 konyhai alkalmazott dolgozik. Az intézmény munkatársai aktívan tevékenykednek annak érdekében, hogy a gyermekek tiszta, esztétikus környezetben tölthessék mindennapjaikat. Az óvodapedagógusaink nyitottak az új ismeretek befogadására, ami összhangban van az oktatási programunkkal. A Komáromban működő NIVAM Módszertani Központ által nyújtott képzéseken igyekszünk részt venni, hogy ezáltal is tovább bővíthessük ismereteinket, illetve meg tudjunk felelni a jelenkor kihívásainak. A gyermekek részére, érdeklődés szerint biztosítunk szakköri tevékenységeket képzett oktatókkal, valamint – egyházi óvoda lévén – a kisgyermekek a református egyház hitéletével, a keresztyén élet alapjaival is megismerkednek. A mindennapjaink részévé vált, hogy az étkezések előtt, után, illetve a délutáni pihenő előtt közösen imádságot mondunk a gyermekekkel, miközben lehajtjuk a fejünket és elcsendesedünk. Ezáltal egy kicsit lecsendesedik a kis lelkük. Idén, heti rendszerességgel játékos hittanos foglalkozásokat indítunk. Az áhítatokon kívül nagy hangsúlyt fektetünk a hagyományaink, népszokásaink megismertetésére, ezek továbbvitelére, valamint törekszünk arra, hogy pozitív hozzáállást tudjunk kialakítani az emberi és tárgyi környezethez, a családi értékekhez, a kultúránkhoz, illetve a szülőföldünkhöz.

Az oktató-nevelő munkánkat a gyermekek érdekeit szem előtt tartva tervezzük és végezzük, hiszen a legfontosabb célunk, hogy a gyermekek örömteli óvodás éveit szeretetteljes légkör övezze, melyben a mesék világával, a játék elmélyült örömeivel, a játékos mozgások

segítségével készítjük fel őket arra, hogy zökkenőmentesen vegyék majd az akadályokat az iskolában.

Impresszum

KATEDRA

havilap, XXXII. évfolyam, 5–6. szám, 2025. január–február

Főszerkesztő: Petres Csizmadia Gabriella

Főszerkesztő-helyettes: Brutovszky Gabriella

Vezető szerkesztő: Kralina Hoboth Katalin

Korrektor: Gál Andrea

Örökös munkatárs: Turczel Lajos

Tiszteletbeli munkatárs: Fibi Sándor

A szerkesztőbizottság elnöke: Pintes Gábor

A szerkesztőbizottság tagjai:

Bolemant Lilla

Elek József

Fehér Ágota

Herdics Kalocsányi Mónika

Hrbáček Magdaléna

Horváth Géza

Puskás Andrea

Szabó Tibor

Tóth Katalin

Tóth Mónika

Tóth Tibor

Vančo Ildikó

A borító tördelőszerkesztője: Rácz Éva

Fotós: Nagy Fanni

Webadminisztrátor: Decsi Zoltán

A XXXII. évfolyam 5–6. számának szerzői:

BARTALOS RÉKA, a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem hallgatója, a Diákhálózat referense (ftdk@diakhalozat.sk)

BÍRÓ ÉVA, a Dunaszerdahelyi Városi Televízió főszerkesztője (biroeva83@gmail.com)

CSICSAY ALAJOS, közíró, nyugalmazott pedagógus, a Katedra Társaság korábbi elnöke (csicsay.alajos@gmail.com);

DANČO JAKAB VERONIKA, a pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Kara Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének adjunktusa (jakabova23@uniba.sk)

FÓTHI VIRÁG MERCÉDESZ, Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Karának végzős hallgatója (fothivm@gmail.com)

GYARMATHY ÉVA, az Apor Vilmos Katolikus Főiskola Pszichológia és Mozgásképzés Tanszékének egyetemi tanára (gyarmathy.eva@avkf.hu)

KANYICSKA BELÁN DÓRA

KISS BEÁTA, a Selye János Egyetem tanársegéde (kissb@ujs.sk)

JENEINÉ ELEK ERZSÉBET, a Károli Gáspár Református Egyetem hallgatója, pedagógiai asszisztens (bobi.elek83@gmail.com)

JUHÁSZ VALÉRIA, a SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének tanszékvezető egyetemi docense (juhasz.valeria@szte.hu)

KERÉNYI KATA, újságíró, korábban pedagógus (kata.kerenyi.mail@gmail.com)

KOVÁCS ÉVA, a Hajnalcsillag Református Óvoda vezetője (hajnalcsillagreformatusovoda@gmail.com)

KÖKÉNYESI ÁGNES, a Budapest School Terény – Zöld Iskola iskolamenedzsere és science tanára (kokenyesi.agi@budapestschool.org)

MELLÁR MEZEI ANITA, a MindfulMoment vezetője (mezeianita@yahoo.de)

PINTES GÁBOR, a nyitrai KFE Pedagógiai Karának dékánja, a Katedra Polgári Társulás elnöke, a Katedra folyóirat szerkesztőbizottságának az elnöke (gpintes@gmail.com, gpintes@ukf.sk)

PÓCOVÁ RENÁTA, az Érsekújvári Magán Tanácsadó és Prevenciós Központ és az Érsekújvári Összevont Magániskola gyógypedagógusa (renatapocova@gmail.com)

SOMOGYI ÉVA, a Szolnok Városi Óvodák Manóvár Tagintézménye óvodapedagógusa (evasom70@gmail.com)

SOPONYAI DÓRA, Budapest School középiskola szaktanára és mentora (dora.soponyai@budapestschool.org)

TÓTH RITA, a Budapest School Terény – Zöld Iskola mentortanára és biológusa (rita.toth@budapestschool.org)

VIRÁGOS ERZSÉBET, a Budapest School Terény – Zöld Iskola mentor- és magyartanára (erzsebet.viragos@budapestschool.org)

VIZI ANDREA, az Ivan Horváth Gimnázium tanára (andrea.vizi.ok@gmail.com)

WEIBERT ADÉL, a Károli Gáspár Református Egyetem hallgatója (adelweibert@gmail.com)

Kiadja: a Katedra Polgári Társulás

Október utca 1493/10,

929 01 Dunaszerdahely

(Októbrová 1493/10, 929 01 Dunajská Streda)

Tel.: +421 907 212 393

katedrapolgaritarsulas@gmail.com

www.katedra.sk

KATEDRA

mesačník, ročník XXXII., 5–6. dvojčíslo, január–február 2024

Vydavateľ: Katedra Polgári Társulás

Októbrová 1493/10, 929 01 Dunajská Streda

IČO: 54187524 ISSN 2729-9066

ISSN 2729-9066

REDAKCIA / SZERKESZTŐSÉGÜNK:

Katedra Polgári Társulás

Október utca 1493/10, 929 01 Dunaszerdahely

(Októbrová 1493/10, 929 01 Dunajská Streda)

Tel.: +421 907 212 393

Honlap: <http://www.katedra.sk>

katedra.szerkesztoseg@gmail.com

Minden jog fenntartva. Kéziratokat nem őrzünk meg és nem küldünk vissza.

Kiadványunkat a Szlovák Köztársaság Kisebbségi Kulturális Alapja és a Magyar Tudományos Akadémia támogatja.

Realizované s finančnou podporou Fondu na podporu kultúry národnostných menšín a Maďarskej akadémie vied.