

Szemelvények az inkluzív fejlesztő pedagógia köréből

Szerkesztette és lektorálta:
Meggyesné Hosszu Tímea

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Gyógypedagógus-képző Intézete

Szeged, 2019

Szemelvények az inkluzív fejlesztő pedagógia köréből

Szerkesztette és lektorálta:
Meggyesné Hosszu Tímea

**"A kiadvány az EMMI támogatásával, a Szülőföld Program megvalósításának keretein
belül készült 2019-ben."**

ISBN 978-615-5946-20-2

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Gyógypedagógus-képző Intézete

Szeged, 2019

Tartalomjegyzék

BEVEZETÉS	5
A befogadó iskola, mint „jó” és eredményes iskola.....	7
Bevezetés.....	7
A befogadó iskola, mint „jó iskola”	7
A tanulási környezet.....	8
Az integráció és az inklúzió az oktatásszervezésben.....	10
Eredményesség az iskolában	11
Hatékonyság és eredményesség viszonya	12
Az eredményesség vizsgálata	12
Hazai (Magyarországon végzett) és nemzetközi eredményességi vizsgálatok	13
A pedagógus szerepe az iskolai eredményességben.....	15
A gyógypedagógiai intézmény eredményesség- és hatékonyság-vizsgálata.....	17
A szakmapolitikai változások és a gyógypedagógiai intézmények eredményessége.....	18
Összegzés	18
Szakirodalom.....	19
Szűrőeljárások és kompetenciák az inkluzív nevelésben	20
Bevezetés.....	20
1. Pedagógiai diagnosztikai eljárások értelmezése a sikeres tanulói fejlesztés megközelítésében ...	20
2. A kritikus kognitív készségek fejlesztési lehetőségei a DIFER analitikus diagnózisára építve	21
2.1 Az írásmozgás koordináció fejlesztése	22
2.2 A tapasztalati összefüggés fejlesztése	23
2.3 A beszédhanghallás fejlesztése.....	24
2.4 A tapasztalati következtetés fejlesztése	25
2.5 A relációszókincs fejlesztése	26
2.6 Az elemi számlálás készségének fejlesztése	26
2.7 A szocialitás készségének fejlesztése	27
3. Az önirányítás pedagógiai tervezése. A metakogníció.....	27
3.1 A metakognitív szabályozás fejlesztése	29
4. Magatartási problémák, kezelési lehetőségek	31
Szakirodalom.....	32
Iránytű együttnevelő pedagógusoknak az értelmi fogyatékos tanulók.....	34
tanulási motivációjához.....	34
Bevezetés.....	34

A tanulási motiváció a neveléstörténetben	34
A tanulási motiváció a XX-XXI. század pedagógiájában	35
A tanulási motiváció modern elméletei.....	36
Az extrinzik (külső) és intrinzik (belső) motiváció	37
Az értelmi fogyatékos gyermekek tanulási motivációja.....	38
A tanulási motiváció és a tanulói énkép alakulása együttnevelő pedagógiai környezetben.....	41
Javaslatok a tanulási motiváció optimális szintjének kialakításához	41
Összegzés	43
A hangszeres zeneoktatás módszerei értelmi akadályozottsággal élő tanulók esetén	47
Bevezetés.....	47
1. Zeneoktatás és sajátos nevelési igény.....	47
2. Gyógypedagógiai zeneoktatás: zenei képzés a harmonikus fejlődés szolgálatában.....	48
2.1 ULWILA módszer.....	50
2.2 Consonante módszer.....	54
Összegzés	57
Szakirodalom.....	57
A társasjátékok felhasználási lehetőségei a pedagógiai munkában.....	61
Bevezetés.....	61
A tanulási-tanítási folyamat változása.....	61
A társasjáték fogalma	62
A társasjáték-pedagógia	63
A kognitív képességek rendszere	65
Hogyan válasszunk társasjátékot?	66
Hogyan alkalmazzuk a gyakorlatban a társasjátékokat?	67
Az iskolai munkához ajánlott társasjátékok	69
Szakirodalom.....	74

BEVEZETÉS

Az öt tanulmányt tartalmazó szemelvénygyűjtemény az *Inkluzív fejlesztő szakpedagógus szakirányú továbbképzési szak* hallgatói számára készült segédanyag. Az első tanulmány szerzője **Csupor Zsolt Jánosné**, aki *”A befogadó iskola, mint „jó” és eredményes iskola”* címmel fűzte csokorba az inkluzív iskola ismérveit. Az Európai Unióban deklarálták a társadalmi környezet befogadóvá válásának fontosságát, így a Lisszaboni stratégia elindulása óta (2000) a *”social inclusion”* fogalma az Európai Unió jogi és stratégiai dokumentumaiban széles körben használatos. Ennek eredményeként kiszélesedett az inklúzió értelmezése, és elterjedt a fogalom használata. Az inklúzió társadalmi érvényesítésének fő terepe az oktatás. A szerző tanulmányában a befogadásnak erről az aspektusáról ad részletes leírást, csokorba gyűjti, mitől lesz jó egy befogadó iskola. Kitér a tanulási környezet optimális megszervezésére, rávilágít az integráció és az inklúzió közti lényeges különbségekre, részletes összefoglalót ad arról, mitől lesz egy iskola eredményes és hatékony. Felvázolja a Magyarországon alkalmazott és nemzetközi szinten folytatott eredményességi vizsgálatokat is. A tanulmány végén ugyanebből az aspektusból vizsgálja a gyógypedagógia sajátosságait, az eltérő tantervű általános iskolákban alkalmazható mérési eszközöket, illetve a szakmapolitikai változások hatását a gyógypedagógiai iskolák eredményességére vonatkozóan.

A második tanulmányban **Fazekasné Fenyvesi Margit** a hatékony tanulói megismerés egy mérőeszközét mutatja be a *”Szűrőeljárások és kompetenciák az inkluzív nevelésben”* címmel. Napjaink iskoláiban, amikor cél, hogy befogadóvá váljanak az iskolák, egyetlen csoportban sem találunk két egyforma képességű tipikus fejlődésmentű gyermeket. A tanulói különbségeket fokozza az is, hogy az integráló, és befogadó többségi iskolák padjaiban egyre nagyobb számban találjuk a sajátos nevelési igényű tanulókat, akiknek a lemaradása, képességfejlődésük közti különbségeik nagyobb mértékűek, mint tipikusan fejlődő társaiké. A szerző tanulmányában a DIFER-t, az elemi alapkészségek mérésének standardizált mérőeszközét mutatja be a pedagógusok számára, akik a mérési eredmények tükrében személyre szabott fejlesztési tervet, differenciálási stratégiát tudnak kialakítani tanítványaik számára. A szerző a pedagógiai diagnosztikai eljárások értelmezési kereteként legelőször tisztázza a készség, képesség, ismeret fogalmát. A tanulmányban bemutatásra kerülnek az elemi alapkészségek (írásmozgás-koordináció készsége, beszédhallgatás készsége, relációszókincs, elemi számolás, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés-megértés, szocialitás). Minden alapkészség fejlesztésére javaslatot is tesz a szerző.

A következő pontban az önirányítás pedagógiai tervezéséről, a metakognícióról, szintjeiről, és azok fejlesztési lépéseiről olvashatunk. A tanulmány utolsó pontja a magatartási problémákra, és azok kezelési lehetőségeire fókuszál. Megismeri az olvasó a helytelen viselkedési formákat kiváltó okokat, és választ kap az esetleges kezelésükre is.

A harmadik tanulmány szintén a tanulók megismerésének fontosságát hangsúlyozza. **Meggyesné Hosszu Tímea** az *”Iránytű együttnevelő pedagógusoknak az értelmi fogyatékos tanulók tanulási motivációjához”* című munkájában bemutatja, hogy az integrációban, inklúzióban dolgozó pedagógusoknak az értelmi fogyatékos tanulókra vonatkozóan milyen motivációs jellemzőkkel kell tisztában lenniük, hogy tanítványaik számára optimális tanulási környezetet tudjanak kialakítani. A tanulmány első része sorra veszi a tanulási motiváció kutatásában fellelhető mérőföldköveket, a tanulási motiváció modern elméleteit. A második rész átfogó képet nyújt az értelmi fogyatékos tanulók motivációs jellemzőiről, majd a harmadik rész konkrét javaslatokat fogalmaz meg a tanulási motiváció optimális szintjének kialakításához.

A negyedik tanulmány az értelmileg akadályozott személyek zenei nevelésébe, fejlesztésébe vezeti be az olvasót. **Tiszai Luca** *"A hangszeres zeneoktatás módszerei értelmi akadályozottsággal élő tanulók esetén"* című munkája egy unikális témát mutat be. Az érdeklődő olvasó betekintést nyer az értelmi fogyatékos személyek zenei oktatásának irodalmába, megismerheti azokat az adaptált zenei módszereket és hangszereket, amelyek segítségével az értelmileg akadályozott személyek képesek elsajátítani a hangszerkezelést és a kottaolvasást. A tanulmány először a gyógypedagógiai zenei oktatás nem túl régi történetébe vezeti be az olvasót, majd két olyan zeneoktatási módszert ír le részletesen, melyek értelmileg akadályozott személyek esetében jól alkalmazhatók a zenei fejlesztés során. Az ULWILA módszert Heinrich Ullrich, német zenetanár és gyógypedagógus dolgozta ki. A csak színezgetést igénylő színeskotta rendszer segítségével a bonyolult, apró különbségek észrevételét igénylő ötvonalas rendszer helyettesíthető. A szerző jól érthető leírást ad a kíváncsi érdeklődő számára, akár önképzésre is alkalmas a kottarendszer magyarázata.

Az igazi csemege a tanulmányban annak a módszernek a bemutatása, amelyet maga a szerző dolgozott ki, és már több mint 10 éve alkalmaz értelmileg akadályozott felnőttek zenei nevelésére, fejlesztésére. Ez a Consonante módszer, mely a már meglévő motoros mintákhoz keres hangszert, vagy a zenehallgatás közben megjelenő spontán mozgásokat hangszeres mozgásokká alakítja oly módon, hogy a lehető legpontosabban beleilleszkedjen az adott motoros mintákba.

A kötet utolsó írása szintén egy gyakorlati jellegű témát dolgoz fel. **Radics Márta** *"A társasjátékok felhasználási lehetőségei a pedagógiai munkában"* című tanulmánya egy időszzerű, aktuális kérdéssel foglalkozik. A társasjátékok alkalmazása olyan mértékben kezd a pedagógiai módszerek közé beolvadni, hogy érdemes körülhatárolni a társasjáték-pedagógia módszerét, eszközeit, hogy e tudás bármely pedagógus számára reprodukálható legyen. A szerző a társasjáték-pedagógiában zajló változásokat azokhoz a társadalmi változásokhoz hasonlítja, melyek következtében a tanulási folyamat is jelentősen átalakul. Bemutatja a társasjáték fogalmát, elhelyezi a játékok rendszerében, magát a társasjáték-pedagógiát további csoportokra osztó tipológiákat is bemutat. Fejlesztő hatásukat a Nemzeti alaptanterv kulcskompetenciái, illetve a kognitív képességek közvetett és közvetlen megismerő folyamatai révén ragadja meg. Kitér a megfelelő társasjáték-választás szempontjaira, majd arra, hogy a kiválasztott játékot, és annak szabályait hogyan tanítsuk meg csoportjaink számára. A tanulmány utolsó pontjában, egy ötletbörzét találunk arra vonatkozóan, mely játékokat alkalmazzuk az iskolai oktatás során. Segítségképpen az ajánlott játékok csoportosítva jelennek meg a fejlesztési célok megjelölésével, illetve a játékszabály lényegének bemutatásával.

Hasznos időtöltést, eredményes tanulást kívánnak a szemelvénygyűjtemény szerzői és a szerkesztő!

Csupor Zsolt Jánosné

A befogadó iskola, mint „jó” és eredményes iskola

Bevezetés

A jó színvonalú közoktatás biztosítása az egyének anyagi gyarapodásának éppúgy feltétele, mint a társadalom stabilitásának és a méltányos nemzeti közösség kialakulásának. A minőségi oktatás létrehozásához is szükség van a schumpeteri „alkotó rombolás”-ra (creative destruction). Mind a reguláris pedagógiában, mind pedig a gyógypedagógiában szisztematikusan el kell hagyni mindent, ami bevett, szokványos, ismerős és kényelmes, legyen az folyamat; emberi vagy társadalmi kapcsolat; vagy maga a szervezet. Az iskolának is képesnek kell lennie a folyamatos változásra annak érdekében, hogy a tanulók és családjuk, a dolgozók, a mikro- és makrokörnyezet valódi érdekeit képes legyen szolgálni.

A „jó iskola” minden tanulót befogad, minden tanuló számára adekvát pedagógiai választ kínál és mindenki számára lehetőségeket nyit. A jó iskola érdeke az egyénnek, a közösségeknek, de nemzeti érdek is egyben. „Egy ország versenyképességét nem pusztán a GDP-ben kifejezhető gazdasági mutatók határozzák meg. Az emberi élet minősége függ a kevésbé számszerűsíthető, ám hosszú távon annál inkább meghatározó humánerőforrás minőségétől, így az oktatás felelőssége, a megfelelő oktatási színvonal biztosítása össztársadalmi érdek és egyben minden fejlődő társadalom versenyképességének az alapja. „(Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez, 2016)

Az iskola „jó iskolává” válása nem csak társadalom-formálás tekintetében rentábilis, hanem a gazdaság számára is hasznot hoz. Csapó Benő a 2012-es PISA mérés kapcsán azt nyilatkozta, hogy „ha egy évvel megnöveljük a teljes népesség iskolázottságát, az nagyjából két százalékot ad hozzá a gazdasági növekedés üteméhez (Dogossy, 2016:100). Magyarország esetében számítások bizonyítják, hogy ha a magyar közoktatás 20 év alatt eljutna arra a szintre, ahol ma a finn rendszer van, akkor a most született generáció életében nagyjából akkora megtérülésre számíthatunk, amekkora a magyar GDP hatszorosa” (Götz, 2014).

A befogadó iskola, mint „jó iskola”

A jó iskola „olyan iskola, mely egyszerre szolgálja az ott dolgozók és a tanulók igényeit, amely lehetőséget ad a teljes személyiség fejlesztésére, a különböző tanulók, tanulócsoportok és egyéb szereplők együttműködésére. Olyan iskola, mely biztonságot nyújt, és ugyanakkor a kibontakozás lehetőségét kínálja minden használójának” (Réti, 2011:15). A szelekció és a szegregáció megszüntetéséhez egy egységes folyamat, a komprehenzív iskola kifejlesztése szükséges. A komprehenzív iskola tudatosan törekszik arra, hogy a falai közt a társadalmi összetétel tükrözze az általa szolgált közösség társadalmi összetételének főbb arányait. A befogadó iskolában a sokféle hatás eredményeként a szociális háttér iskolai tanulási eredményeket meghatározó szerepe csökken. A tanulók adottságainak különbözősége pedig nem a jó-rossz, fejlettebb-fejletlenebb, több-kevesebb (pl. tudás) dimenziói mentén nyernek értelmezést és kapnak pedagógiai választ. A különbségek a tanuló számára meghatározott nevelési-fejlesztési célokban, valamint a tudás, a felkészültség tartalmában jelennek meg. Az egységes cél helyett individualizált célok jelennek meg: minden egyes tanulókat eljuttatni képességeinek maximumára. Ugyanakkor a jó iskolában minden tanuló megkapja azt a minimumot, ami a társadalmi életben való eligazodáshoz, az állampolgári létehez, a mindennapi tevékenységekhez szükséges, és mindenki olyan készletét kapja a tudásoknak, képességeknek, készségeknek, amely őt az élet valamely területein majd sikeres emberré teheti.

A tanulási környezet

A jó tanulási környezet tanuló környezetet hoz létre, és segíti a tanuló szervezetek kialakulását. Vagyis olyan hálózatos struktúrát teremt, ahol a szereplők együttműködése szinergiák képződését, információk megosztását és újraértelmezését teszi lehetővé. A szakirodalom a tanulási környezet hat vetületét különbözteti el (Réti, 2011):

A *didaktikai vetület* képezi a tervezés alapját. A pedagógiai törekvések, a tanulási programok és az ezek kapcsán alkalmazott módszerek, értékközvetítő, nevelő munkánk, intézményi küldetésünk és oktatási céljaink leképeződéséből áll össze.

A *fizikai vetület* jelenti a fizikai tényezők (maga az épület kialakítása, anyagai, az általa nyújtott térélmény, illetve az olyan környezeti hatások, mint a levegő minősége, hőmérséklete, a fényviszonyok, színek, szagok) összességét, amelyek a tanulás alapfeltételét képező koncentrációt és a megfelelő élettani állapot fenntartását alapozzák meg.

A *technikai vetület* a tanulás segítéséhez célszerű, illetve elengedhetetlen infrastrukturális elemeket foglalja magában. Ezek milyensége, minősége természetesen a didaktikai vetület alapján nyerhet értelmet.

A *virtuális vetület* egyre erősebben határozza meg és támogatja a tanulást. IKT-alkalmazások, szociális média, az iskola teljes virtuális környezete, saját honlapja révén kialakított imázsa tartoznak ide.

A *szociális vetület* tükrözi a lényegesen eltérő életkori sajátosságokkal, szociokulturális háttérrel rendelkező csoportok bevonásának eredményességét a közös tevékenységbe (beleértve a pedagógusok és más felhasználói csoportok különbségeit is).

A *helyi vetület* pedig abban segít, hogy a tanulás a valós, a hétköznapiak során is előforduló, a tanulókat érintő (ezért motiváló) problémákhoz kapcsolódjon. A tanulási környezet helyi vetülete a nemzeti, európai identitás kialakítása mellett más lényeges nevelési szempontok – így pl. a fenntarthatóság, az aktív állampolgári szerepre való felkészítés – alapját képezi.

„A tanulási környezet-modell szerint a tanulás során a környezettel való interakcióink révén szerzett tapasztalataink, élményeink folyamatosan alakítják azt a képet, amit környezetünkről magunkban hordozunk. A tanítás lényege a modell szerint az, hogy alkalmat adjunk növendékeinknek a cselekvő tapasztalásra, a szerzett benyomások interpretációjára, ismereteik újrendezésére. A pedagógus szerepe ebben a megközelítésben az alkalmas környezet tervezése és a tanulási folyamat részt vevő segítése, a tanulók bátorítása, támogatása. Az így kialakult tudás más minőséget jelent: nemcsak a dolgozatok, tesztek kontextusában, hanem a mindennapi cselekvések során is előhívható, a tanultak (beleértve az értékeket, viszonyulásokat is) a tanuló életének részévé válnak.” (Réti, 2011:11)

Réti (2011) szerint a tanulási környezet-modell alkalmazása kilenc minőségi kritérium mentén jeleníthető meg, melyek meghatározásában támaszkodott többek között a brit kormány iskolaépítési programjának, a „Building Schools for the Future”-nek két kritériumrendszerére, és az OECD oktatási épületekkel foglalkozó CELE (Creating Efficient Learning Environments) projektjének hasonló keretrendszerére is.

Fizikai jólét	Egészséges munkakörnyezet, testi igények, rekreáció	Szellőzés, szigetelés, a levegő minősége, megvilágítás és a természetes fény mennyisége, színek, hőmérséklet, a mellékhelyiségek elhelyezése és állapota, valamint elérhetősége, akusztika, a természeti környezettel való kapcsolat (például növények jelenléte), étkezési lehetőségek, hulladékgyűjtő- és tárolóhelyek elérhetősége
Biztonság	Megoldások vészhelyzetekre, a balesetmentes munkavégzés és az egyéni biztonságérzet biztosítása, elhatárolódás és kapcsolat a	Tűzoltó készülékek, vészkijáratok, füstjelzők, riasztóberendezések, a biztonságot szolgáló egyéb felszerelések, közlekedésbiztonság: kapuk, kerítés, lépcsők és liftek, közlekedőhelyiségek (folyosók),

	környezettel, a torlódás és túlszűfolttság elkerülése, a nyitottságot biztosító elemek	mellékhelyiségek
Egyénre szabottság	Otthonosság és befogadó környezet, akadálymentesítést szolgáló megoldások	Kuckók, kényelmes terek, kisebb-nagyobb csoportok által használható, különböző méretű és elrendezésű terek, az egyéni díszítés lehetőségei, illetve a nemi, vallási, etnikai különbségek tiszteletben tartása
Közösség	A tanuló szervezetté és a közös értékek mentén munkálkodó közösséggé alakulást segítő terek, a közösségi használat lehetőségei, az iskola beágyazódása környezetébe	Aulák, csarnokok, színház- vagy díszterem, étkezők, agóraszerű közlekedőterek, gyülekezésre, nagy csoportban való munkára alkalmas terek, iskolakert, udvar, sportudvar, testnevelésterem, sportcsarnok, lelátók, könyvtár, közösségi szolgáltatások, wifi, honlap
Tanuló környezet	Az oktatás igényeinek való megfelelés: aktív részvételre, a tanulási folyamatba való bevonódásra inspiráló tényezők	A tantermen kívüli iskolai tanulás elérhetősége, változatos és flexibilis terek, a közösségi részvételre ösztönző és az együttműködésre inspiráló megoldások (faliújságok, pultok), közlekedőterek (folyosó vagy aula mint kiállító-tanuló tér, learning street), a tanterem, szaktantermek, laboratóriumok, könyvtárak, sportudvarok és tornatermek, iskolaudvar
Olvashatóság	Az iskolaépület tanulhatósága, tájékozódási lehetőségek, világos és könnyen megjegyezhető tértagolás, az épület prezentációja (ez jelenti a leendő felhasználókkal történő folyamatos kommunikációt, de az épület használatának megtanítását is)	Átlátható alaprajz, világos, funkcionális terek, zsűfoltság- és torlódásmentesség, illetve az olvashatóság elemeinek alkalmazása (útvonal, határvonal, körzet, csomópont, iránypont)
Azonosulás	Az iskola ethoszának és a település helyi jellegzetességeinek reprezentációja, a felhasználók helykötődésének kialakítása	A helyi jellegzetességek megjelenése az épületben (formák, anyagok), az esztétikai szempontokat figyelembe vevő, a helyi igényeknek megfelelő, ugyanakkor előremutató, nevelő, véleményformáló térszervezés, egyensúly a modernitás és az időtlenség között, befogadó, ugyanakkor a helyi (illetve nemzeti, európai) azonosságtudatot erősítő elemek
Alkalmazkodó- készség	A pedagógiai igényeknek megfelelően variálható, több célra alkalmas – ezáltal a használhatóság időtartamát növelő kritériumok	A tanterem flexibilis berendezései, alkalmazkodó, rugalmas épület, masszív, strapabíró anyagok használata, jól kezelhető felületek és anyagok alkalmazása, tartósság, multifunkciós, átalakítható terek
Fenntarthatóság	A környezeti fenntarthatósággal, a környezetvédelemmel, a természeti környezet iránti érzékenységgel kapcsolatos szempontok mellett az épület üzemeltetése, működtetése, annak költségei és lehetőségei	Az ökológiai és a szénlábnyom csökkentése, energiahatékonyság, szigetelés, hatékony vízgazdálkodás, alternatív energiaforrások használata, környezetbarát, ugyanakkor tartós és karbantartható építőanyagok és díszítőelemek alkalmazása, természetes anyagok használata, a növényzet megfelelő megválasztása, a környék állatvilágának védelme (madárbarát kert, vonulási útvonalak figyelembevétele, vonulás segítése)

1. ábra: A tanulási környezet modell minőségi kritériumai (Réti, 2011:13.)

Az integráció és az inklúzió az oktatásszervezésben

A tanulási környezet újragondolásával párhuzamosan az oktatás szociális kereteit is újra kell gondolni. Az integrációhoz és inklúzióhoz kapcsolódó fogalmi hálónk is rendszeres újragondolást igényel. Az iskolai integráció és inklúzió értelmezése, illetve a két fogalom közötti különbség meghatározása nemzetközileg is szakmai viták forrása. Az integráció fajtái között megkülönböztetünk lokális, szociális és funkcionális integrációt; a funkcionális integráción belül pedig további alcsoportokat is elkülöníthetünk, mint a fordított, a részleges, és a teljes integráció (Csányi, 2000). Bár az integráció megvalósulási formái közül a legmagasabb szintű a teljes integráció, azonban az inklúzió mégsem egyenlő ezzel a fogalommal. Az inklúzió ugyanis minőségileg többet jelent a befogadásnál, a jelentése elfogadás. A teljes integráció, mint az integráció legmagasabb foka nem garantálja feltétlenül az inkluzív szemléletet. Az inklúzió viszont nem a csoportszintű tervezésre, hanem az adott egyén szükségleteire fókuszál, s így nem feltétlenül kell, hogy együtt járjon a teljes integrációval. A gyermek képességeit, szükségleteit és tanulási jellemzőit figyelembe véve előfordulhat, hogy számára egy-egy tantárgy, vagy tantárgyrész kiscsoportos formában történő oktatása hatékonyabb. Átmeneti jelleggel, különösen az új ismeretek elsajátítása során kiscsoportos oktatást igénylő tantárgy lehet például a bevezető és kezdő szakaszban a matematika, valamint a magyar nyelv és irodalom. Azonban e tantárgyak oktatása kapcsán is törekedni kell a lehető legtöbb közös tevékenység, a csoportos formában történő tanulás biztosítására. Az egyén külön segítségének célja tehát kizárólag a csoportos formában történő együtt tanulás, a hatékony együttműködés elősegítése lehet.

Az iskolai inklúzió nem más, mint a társadalmi inklúzió egy sajátos aspektusa. Az inkluzív iskolában megvalósul a tanulók és munkatársak közösséghez való hozzájárulásának elismerése. Az iskola programjaiban, gyakorlatában világosan tükröződik az inklúziós szemlélet. Fontos, hogy a közösség minden – és nem csak a sajátos nevelési igényű – gyermek esetében törekszik a tanulás és részvétel akadálymentesítésére. A tanulók közötti különbségeket a tanulás folyamatát segítő, nem pedig azt nehezítő tényezőként értelmezik és kezelik, amely hozzájárul az iskola sokszínűségéhez. Az inkluzív iskola meghatározó tényezője környezetének; a teljesítmények növelése mellett fontos szerepet vállal a közösségek építésében és a társadalmi, közösségi értékek átadásában is. Az intézményfejlesztés nem időszakos jellegű kísérleti programokon keresztül, hanem hosszú távra tervezett folyamat részeként valósul meg, melyben a változtatások minden tanuló javát is szolgálják (Booth és Ainscow, 2009: 11).

Az inkluzív oktatás folyamat jellegét hangsúlyozza az 1994-es, az UNESCO és a spanyol kormány kezdeményezésére összehívott világkonferencia résztvevői által megfogalmazott és aláírt „Salamanca Nyilatkozat” és „Cselekvési Tervezet” 2009-es megerősítése is. Eszerint a többségi iskolák és a korai ellátás intézményei úgy kell, hogy megváltozzanak, hogy minden gyermek kapjon támogatást a személyében rejlő tanulmányi és szociális képességek kibontakoztatásához, valamint hogy ez a folyamat foglalja magába a környezeti, kommunikációs, tantervi, tanítási, szociális-társadalmi és az értékelési akadályok eltávolítását minden szinten.

A lokálisan azonos színtéren, de párhuzamosan zajló tanítás során azonban az együttoktatás csak látszólag valósul meg. Ebben az esetben a közösség és a befogadott tanuló más ismeretanyagot sajátít el; míg a tanulóközösség nagy része a többségi tananyaggal, az általános követelményeknek eleget téve teljesíti a normál tanterv előírásait, addig a befogadott tanulók speciális taneszközök felhasználásával, részben eltérő tartalmú ismeretanyagot elsajátítva, eltérő tanterv szerint haladnak. A befogadott tanuló elszigetelődését erősíti, ha a

tanórai eseményekben nem tud aktívan részt venni. Helytelen eljárás csupán az együttlét biztosítására szorítkozni a tényleges együttműködés kialakítása és fenntartása helyett.

Az együttnevelés tehát a legnagyobb jóindulat mellett sem jár feltétlenül együtt a valódi munkamegosztáson alapuló együtt-tevékenységgel, nem garantálja a közösségben a teljes jogú tagságot (Tetler, 2006). Az együttnevelés-együttoktatás valódisága csak tudatos pedagógiai tervezés, szakszerű kivitelezés, illetve a tanulók szükségleteire fókuszáló figyelem mellett valósulhat meg. A folyamat szakszerű megtervezése és kivitelezése a kompetens gyógypedagógus feladata. Az inkluzív iskola több a minden gyermek számára megfelelő iskolánál. Szemléletéből fakadóan nemcsak a tanulókra, hanem a pedagógusokra is figyelmet fordít, hiszen ők azok, akik leginkább tehetnek az elfogadás megvalósulásáért. Mint ahogy a sajátos nevelési igényű gyermeknek, úgy a gyógypedagógusnak is végig kell mennie a korábbi szegregált oktatási formához kapcsolódó szerep és feladatkör átalakulásán.

Evans és munkatársa szerint az integráció „az a folyamat, amely a fogyatékos és nem fogyatékos tanulók közötti interakció maximális megvalósítását célozza” (1996, idézi Csányi, 2000:379). Az alkalmazkodás három fázisa nemcsak a befogadó és befogadott gyermekek csoportjára értelmezhető, hanem a többségi pedagógusok és gyógypedagógusok viszonyára is. Így esetükben is beszélhetünk asszimilációról, amikor a gyógypedagógusra hárul a befogadott tanulók mind teljesebb alkalmazkodásának elősegítése, és ők a felelősek a gyermek beilleszkedéséért, előrehaladásáért. Az akkomodáció fázisában pedig a többségi pedagógus az, aki felel a befogadott gyermekért, neki kell a tanítási stílusát, a tartalmat a gyermek sajátosságaihoz igazítani. Az adaptációról, mint kölcsönös alkalmazkodásról pedig akkor beszélhetünk, ha a pedagógus és a gyógypedagógus közösen tervezi meg a sajátos nevelési igényű gyermek iskolai pályafutásának minden részletét, melybe a tárgyi feltételek biztosítása, a tantervi követelmények, a leginkább kivitelezhető oktatási formák, a fogadó partnerek felkészítése, valamint a módszertani kultúra rendszeres továbbfejlesztése is beletartozik.

Eredményesség az iskolában

Madaus, Airasian és Kellaghan definíciója szerint (1980) az eredményes iskola azt jelenti, hogy eléri a maga elé kitűzött célokat. A definícióból, mivel nem szabja meg az oktatás elfogadható céljait, az következik, hogy egy iskola számtalan területen lehet eredményes.

Fitz-Gibbon (1996) definíciója ennél konkrétabb: Egy adott iskola eredményességében és minőségében azonban nemcsak az a döntő, hogy mennyiben felel meg a maga által felállított céloknak, hanem az is, hogy a többi iskolához képest hogyan teljesíti a küldetését. A minőség biztosítása tehát csak akkor lehetséges, ha valamilyen formában mérhetővé, vagyis összehasonlíthatóvá válik a rokon célkitűzésekkel rendelkező iskolák teljesítménye. (Gyökös és Szemerszki, 2014)

Az eredményességnek négy kritériumát határozzuk meg (Baráth, 2013). Ezek közül három a szervezet céljaitól függetlenül, a negyedik a szervezeti célokkal összefüggésben értelmezhető.

Tanulmányi mutatók: Az iskolázás különböző szakaszainak tanulmányi eredményei, a vizsgaeredmények, illetve ezek összevetése, továbbtanulási mutatók. Problémakörei: hozzáadott érték kérdése, valamint az iskolai mérések eltérő követelményei. Segíti azonban a vizsgarendszer (OKJ, érettségi, stb, valamint az értékelési kultúra terjedése). A tanulmányi mutatók értékelését nehezíti a teljesítés vagy értékelés alóli mentesítés, vagy a szöveges értékelés alkalmazása

Szocializációs mutatók: deviáns viselkedés gyakorisága, a tanulói hiányzás mértéke, az elmaradt tanítási órák száma stb. Fontos kérdés a tanulónak az iskolához és az iskolázatáshoz való viszonya, azaz a tanulók mennyire szeretnek iskolába járni. Probléma azonban a statisztikai adatok megbízható szolgáltatása és a központi adatgyűjtésbe bevont adatok köre.

(Például az ESL lemorzsolódással veszélyeztetett tanulókra vonatkozó adatgyűjtés nem terjed ki az alsó tagozatra.)

Az iskola iránti érdeklődés mutatója főként a tanulólétszám változása. Az adatok vizsgálata során azonban tekintettel kell lenni az adott település demográfiai mutatóira és a tanulólétszám változásából származó információk finomíthatók a bejárók és kollégisták, az iskolába év közben érkező és azt elhagyó tanulók számával és arányával.

Célokra való megfelelés: Az iskolák feladata és felelőssége a nevelés és oktatás konkrét céljainak definiálása, ezért lényeges a célok teljesítésének értékelése (Pedagógiai Program). Tekintettel arra, hogy a magyar iskolák önállóan határozzák meg az iskolai nevelés és oktatás céljait, ezért lényeges annak vizsgálhatóvá tétele, hogy milyen mértékben érik el az intézmények az önmaguk számára kitűzött célokat. Ezen a területen a kérdőíves felmérésből származó adatok, információk mellett más módszerek, eljárások alkalmazása is szükséges lehet (dokumentumelemzés, interjúkészítés).

Hatékonyság és eredményesség viszonya

A hatékonyságot sokszor az oktatás eredményességének vagy minőségének szinonimájaként használják („pedagógiai hatékonyság”), máskor pedig a kiadások csökkentésének értelmében (minél kevesebbet költünk valamire, annál hatékonyabb a rendszer), holott a hatékonyság nem önmagában a ráfordítások mennyiségét és nem önmagában az eredményességet jelöli, hanem a kettő egymáshoz való viszonyát (Hermann, 2004, idézi Gyökös és Szemerszki, 2014).

A hatékonyság mindig a bemeneti (input) és a (hozzájuk tartozó) kimeneti (output) tényezők összevetését jelenti, ahol az input tényezőket általában valamilyen pénzegységben vagy pénzre is átszámolható ráfordításban (pl. munkaidő) mérik, addig az eredményesség vizsgálata arra a kérdésre ad választ, hogy a rendelkezésre álló erőforrásoknak van-e valamilyen pozitív hatásuk (eredményük) a teljesítményre, és ha igen, akkor mekkora ez a hatás. Akár rendszer-, akár iskolai szinten nézzük, ha valami eredményesnek bizonyul, nem biztos, hogy egyben hatékony is. Az eredményes iskola jellemzőit vizsgáló kutatások elsősorban a folyamatra koncentrálnak, és sok esetben kvalitatív és kvantitatív módszerek együttes használatával a különösen jól teljesítő iskolák jellemzőit, az osztálytermi és az iskolai folyamatokat állítják a kutatás fókuszába.

A napjainkban egyre inkább oktatás-eredményességi kutatás (education effectiveness research) néven jegyzett az a diszciplína, melynek fő kutatási kérdése azoknak a változóknak/indikátoroknak az azonosítása és vizsgálata a tanítási-tanulási folyamatban, illetve a tantervben, amelyek közvetlen vagy közvetett hatással vannak az oktatási rendszer különböző szintjein (osztálytermi, iskolai és iskolánál magasabb szintek) a tanulók teljesítményének mérhető különbségeire. Az oktatás-eredményességi kutatások más fontos háttérváltozókat is bevonnak a vizsgálatba, úgymint a tanulók képességeit, családi hátterét, előzetesen megszerzett tudását (= méltányosság) (Hanushek és Lockhead, 1994, idézi Gyökös és Szemerszki, 2014).

Az eredményesség vizsgálata

Az eredményesség vizsgálatát az oktatási rendszer(ek) szintjén, helyi szinten és intézményi szinten egyaránt lehet és szükséges is végezni. Országos szinten szakmai és politikai felelősség az oktatási rendszer hatékonyságának, minőségének elemzését lehetővé tevő rendszer kiépítése. Ezt indokolja az oktatási rendszer költségessége, más társadalmi alrendszerekkel való szoros kapcsolata (gazdaság, munkaerőpiac), valamint - a modern társadalmakat jellemzően - az egyéni életutat, karrierterveket befolyásoló hatása.

A helyi oktatási rendszer eredményességének, hatékonyságának vizsgálatában főként az iskolafenntartók érdekeltek, az egyes intézmények szintjén pedig maga az intézmény (vezetés) hiszen a szakmai autonómia együtt jár a belső értékelési rendszer kiépítésével.

Az osztálytermi folyamatok szintjén pedig az eredményesség vizsgálata a pedagógus munkájára reflektál, illetve a tanulói metakogníciót is támogatni képes, vagyis visszajelzést ad arról, hogy hol tart a tanuló a csoportos és egyéni szintű célkitűzései megvalósításában.

Az eredmények felhasználási szintjei megegyeznek a vizsgálat szintjeivel, azaz beszélhetünk az eredmények nemzetközi, országos, helyi és intézményi hasznosításáról. Egy országos értékelési rendszer kiépítésének egyik meghatározó előnye lehet, hogy a különböző szintekről származó adatok, információk elérhetővé tehetők több értékelési szint számára. Ez azt jelenti, hogy a különböző vizsgálatok során előálló adatok nemcsak a vizsgálat szintjén válnak felhasználhatóvá, hanem attól eltérő szinteken is.

Tervezés: A hatékonyság- és eredményvizsgálatok jelenős mértékben segíthetik az országos és helyi oktatáspolitikai döntések előkészítését, az ország, a térség, a település oktatási rendszerére vonatkozó stratégia kialakítását. Természetesen az ilyen típusú vizsgálatok az egyes intézmények stratégiájának kidolgozását is szolgálhatják.

Diagnosztizálás és fejlesztés: Az értékelés bírhat hibafeltáró és korrekciós funkcióval. Ez esetben - a krízishelyzetektől eltekintve - az értékelés nem új stratégia kidolgozására, mélyreható változások elindítására irányul. Sokkal inkább a működési folyamatok korrekciója, a minőség folyamatos és fokozatos fejlesztése a cél.

Minősítés, elszámoltatás: Az elszámoltatásnak különös jelentősége van a forrásfelhasználás és az elért eredmények összefüggésében. A magyar iskolafenntartóknak törvény szabta kötelessége, hogy értékeljék iskoláik szakmai-pedagógiai teljesítményét (Baráth, 2013).

Hazai (Magyarországon végzett) és nemzetközi eredményességi vizsgálatok

Mielőtt az eredményességi vizsgálatokat áttekintenénk, fontos hangsúlyozni, hogy mindhárom vizsgálat foglalkozik a tanulók szociális-családi hátterével is és a kapott eredményeket ezen adatok tükrében is vizsgálja

Hazai (Magyarországon végzett) eredményességi vizsgálatok

1. Az idegen nyelvi mérés az általános iskolás tanulók angol és német nyelvtudását vizsgálja. A mérésben minden, első idegen nyelvként angol vagy német nyelvet választó 6. és 8. évfolyamos tanuló részt vesz. A mérés a hallott szöveg értése, illetve az olvasott szöveg értése alapkészségekre terjed ki, azt vizsgálja, hogy a tanulók elérik-e a tantervi követelményekben az egyes évfolyamok számára előírt Közös Európai Referenciakeret (KER) szerinti szinteket.

2. Az országos kompetenciamérés a 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók matematikai eszköztudását és szövegértési képességeit vizsgálja. A tesztek olyan feladatokból állnak, amelyek elsősorban nem az iskolai tanterv konkrét megvalósulását mérik, hanem a tanulóknak azt a képességét, hogy a tanultakat hogyan tudják alkalmazni valódi problémák, helyzetek megoldásában. A mérés célja az iskolák és fenntartók számára a helyi szintű értékeléshez szükséges adatok biztosítása és a pedagógiai mérés-értékelés módszereinek terjesztése.

3. A célnyelvi mérés a 6. és 8. évfolyamos két tanítási nyelvű oktatásban részt vevő tanulók nyelvtudását vizsgálja. Azt méri, hogy a két tanítási nyelvű iskolák tanulóinak nyelvtudása megfelel-e a tantervi követelményekben az egyes évfolyamok számára előírt KER (Közös Európai Referenciakeret) szerinti szinteknek. A célnyelvi mérés három alapkészséget mér, a hallott szöveg értését, az olvasott szöveg értését, illetve az íráskészség területén vizsgálja a tanulók nyelvtudását.

4. A NETFIT, mely nem kifejezetten az eredményességet célozza, de a testnevelők (és az intézményvezetés) az eredményesség mérésére is használhatja, 2013-ban még önkéntesen,

2014-től kötelezően alkalmazva 4 fittségi profilban 9 mérés segítségével jellemzi a tanulók állóképességét, erejét, hajlékonyságát és testösszetételét. A mérések eredményei tesztől függően két illetve három zónába kerülhetnek. Egészségzónába, fejlesztési zónába, fokozott fejlesztési zónába.

Nemzetközi mérések

1. PISA (Programme for International Student Assessment) felmérés során 3 évente folyik a vizsgálat. A PISA-vizsgálatot az OECD szervezi, de az OECD országok mellett partnerországok is részt vesznek. 2000-ben összesen 32, 2003-ban 41, 2006-ban 57 ország, 2009-ben 65, a 2012-es mérésben 68 oktatási rendszer, a 2015-ös körben pedig 35 OECD-tag és 37 partnerország vett részt. A vizsgálat célja annak felmérése, hogy a közoktatás kereteit hamarosan elhagyó 15 éves tanulók milyen mértékben rendelkeznek azokkal az alapvető ismeretekkel szövegértés, matematika és természettudomány terén, amelyek a mindennapi életben való boldoguláshoz, a továbbtanuláshoz vagy a munkába álláshoz szükségesek.

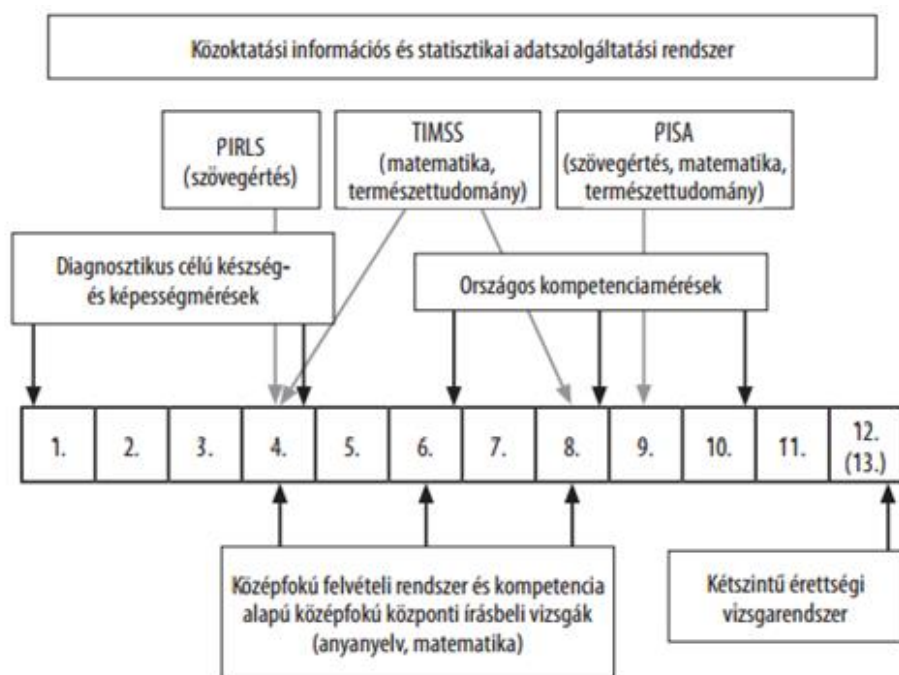
2. A TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) tantervi alapú méréssorozat, amely négyéves ciklusokban 1995 óta vizsgálja a diákok matematikai és természettudományi tudását a világ számos országában a 4. és 8. évfolyam végén. A mérés voltaképpen célja az, hogy az oktatás fejlesztése érdekében összehasonlító adatokat szolgáltatson a különböző országok oktatási teljesítményének aktuális állapotáról. A trendek követése mellett figyelemmel kíséri a tantervek, oktatáspolitikai elképzelések megvalósulását, valamint keresi az adott időszakban legsikeresebbnek, leghatékonyabbnak mutakozó oktatási gyakorlatokat. A mérés szakmai megvalósításáért és nemzetközi koordinálásáért a Boston College TIMSS & PIRLS ISC (International Study Center) a felelős.

3. A PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) 5 évenként vizsgálja a 4. évfolyamos tanulók szövegértési képességeit.

A PIRLS- és TIMSS-vizsgálatok elsődleges célja annak feltérképezése, hogy a különböző oktatási rendszerekben milyen az olvasás, a matematika és a természettudomány tanítása, milyen ismeretekkel és képességekkel rendelkeznek a tanulók e területeken, és milyen kapcsolat áll fenn az oktatás jellemzői és az eredmények között. Az IEA méréssorozatai arra keresik a választ, hogy mely oktatási rendszerek a legeredményesebbek egy-egy kognitív mérési területen, és melyek azok a jellemzők, amelyek sikeressé tesznek egy-egy oktatási rendszert. A mérések azt is megmutatják, melyek azok az oktatási rendszerek, amelyek idővel képesek javítani saját eredményeiken, és vizsgálhatjuk azt is, mi állhat a javulás hátterében. (Balázsi, Balkányi, Bánfi, Szalay és Szepesi, 2011)

1. táblázat Nemzetközi mérések alapvető jellemzői 1. (Forrás: Jelentés a magyar közoktatásról, 2010.)

A nemzetközi mérések alapvető jellemzői			
Jellemző	TIMSS	PIRLS	PISA
Vizsgált terület	Matematika és természettudomány	Szövegértés	Szövegértés, matematika, természettudomány
Vizsgált populáció	4. és 8. évfolyamos osztályok	4. évfolyamos osztályok	15 éves tanulók
Adatfelvétel évei	1995, 1999, 2003, 2007	2001, 2006	2000, 2003, 2006, 2009
A vizsgálat célja	Tanítási követelményeknek való megfelelés; oktatás jellemzői		Munkaerő-piaci, továbbtanulási alkalmasság
A feladatok jellege	Tanterv közeli feladatok, legfeljebb rövid szituációleírások	Egy élményszerző és egy információszerző, olvasmányos szöveg 12–17 kérdéssel	Életszerű szituációkban megjelenő, szöveggel felvezetett matematikai és természettudományos feladatok; az életkornak megfelelő, változatos szövegek 3-6 kérdéssel
A felhasználás fő iránya	Oktatáskutatás és -fejlesztés		Oktatáspolitikai
A mérés eredményeinek viszonyítási alapja	A részt vevő országok átlageredményeinek átlaga		Az OECD-országok átlageredményeinek átlaga
A vizsgálat irányítója	IEA		OECD



2. ábra: Nemzetközi mérések alapvető jellemzői 2. (Forrás: Jelentés a magyar közoktatásról, 2010.)

A pedagógus szerepe az iskolai eredményességben

„Az oktatás sikerének a kulcsa a megbecsült, motivált, kiváló pedagógus. [...] A pályájáért és tárgyáért lelkesedő pedagógus csodákra képes.” (Csermely és mtsai, 2009). A második McKinsey-jelentés szerint ahhoz, hogy egy oktatási rendszer a jó színtről magas színvonalúra javuljon, fontos a pedagógushivatás fejlesztése.

Kutatási eredmények szerint a diákok iskolai teljesítményét az oktatáspolitikai által is befolyásolható tényezők közül elsősorban a pedagógusi munka minősége határozza meg. A tanulási-tanítási környezet más összetevőinek - az oktatásra fordított összegek nagyságának, az osztálylétszámának, a tárgyi felszereltség színvonalának - sokkal kisebb mértékben mutatható ki a tanulók eredményeire tett hatása. (Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez, 2016)

A tanárok eredményességét (teacher effectiveness research) érintő vizsgálatok eleinte szinte teljesen függetlenek voltak az iskolaeredményességi kutatásoktól: míg az egyik az iskolai tényezőkkel foglalkozott (pl. az iskola klímája, missziója, tanítási gyakorlatra vonatkozó irányelvei), a másik a tanári és az osztálytermi tényezőket helyezte előtérbe (tanári viselkedés, tanári elvárások, osztályszervezés, osztálytermi erőforrások használata). A két terület összekapcsolásának igénye az ezredforduló táján erősödött fel. Az "oktatáseredményességi" kutatások név is azt a felfogást hivatott megjeleníteni, hogy a két diszciplína csak együtt alkalmas arra, hogy megmagyarázza, mennyiben felelős az iskolai, az osztálytermi és a tanulói szint a tanulók kognitív és nem kognitív területen elért eredményeiért (Creemers és mtsai, 2010). Sammons és Bakkum (2011) paradigmaváltása szerint a kutatások a kötelező iskolai oktatás mellett már az iskolai előkészítőket és az óvodákat, a főiskolákat és felsőoktatási intézményeket is görcső alá veszik. Az oktatási rendszer egészéről átfogó információkkal szolgáló modellek segítségével válik megmagyarázhatóvá, miért teljesítenek eltérően a különböző oktatási rendszerek és alrendszerek (Gyökös és Szemerszki, 2014).

Az OECD nemzetközi oktatási és tanulási kutatása, a Teaching and Learning International Survey, TALIS, a tanárok munkamódszereit és az iskolában tapasztalható tanulási és munkakörnyezetet veszi görcső alá. A felmérés célja, hogy a pedagógusok attitűdjeinek, munka- és értékelési módszereinek, valamint munkakörülményeinek feltérképezésén keresztül hiteles, aktuális, és összehasonlítható információkkal, releváns mutatókkal szolgáljon. Tagországi szinten a TALIS eredményei felhasználhatóak az oktatáspolitikai elemzések és fejlesztések elkészítésében az olyan kulcsfontosságú területeken, mint a tanárképzés és tanulási környezet, valamint az ezekhez kapcsolódó irányelvek meghatározása. (<http://observatory.org.hu/az-oecd-nemzetkozi-oktatasi-es-tanulasi-felmeresenek-eredmenyei-teaching-and-learning-international-survey-talis/>)

Az OECD felmérésében több mint 100 000 (11-16 éves diákokat oktató) tanár és iskolavezető vett részt 34 országból. Magyarország sajnos csak a 2008-as vizsgálatban vett részt, a 2013-as kutatásból az átalakuló köznevelési rendszerre tekintettel nem kívánt részt venni. A 2018-as kutatásban viszont ismét részese hazánk az öt földrészen, 46 országban folyó kutatásnak, melynek újdonsága, hogy eredményeit a 2018-as PISA vizsgálat eredményeivel is összekapcsolják.

A jelenlegi magyarországi pedagógus-előmeneteli rendszer a pedagógus szakmai munkájának színvonalát és az alapfeladatokon túlmutató szakmai teljesítményét kívánja elismerni a különböző minőségi fokozatokba való besorolással, a fokozatokhoz rendelt fizetésemeléssel és a magasabb presztízsű szakmai feladatok ellátásához szükséges jogosultság megadásával. Az előmeneteli rendszer lényege a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének ösztönzése és támogatása, így összekapcsolódik benne a szaktanácsadás, az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzés (tanfelügyelet) és a pedagógus-minősítés. Addig, amíg a gyakorlók és pedagógus I. és II. fokozatokban az intézményi integritás (intézményben elfoglalt hely, kapcsolat a munkatársakkal) kerül a középpontba, addig a mesterpedagógusok esetében az intézmény fejlődéséért-fejlesztéséért végzett munka, a személyes és intézményi szakmai célok kerülnek a fókuszba, a kutatótanári lét értékét pedig a gyakorlatban hasznosítható elméleti tudásbázis adja.

A tanácsadás és tanfelügyelet fókuszában a hiányosságok deklarálása helyett a fejleszthető-fejlesztendő területek meghatározása áll, melyekhez konkrét feladatok rendelődnek.

A pedagógus ellenőrzése mellett a tanfelügyeleti rendszerben fontos terület a vezető tanfelügyeleti ellenőrzése (a vezetési ciklus 2. vagy 4. évében), valamint a teljes intézmény tanfelügyeleti ellenőrzése 5 évente.

A tanfelügyeleti ellenőrzés azonban nem váltja ki a belső ellenőrzési rendszert, arra mind a fenntartó részéről (pl. munkaidő nyilvántartásának és a helyettesítés elrendelésének ellenőrzése) mind az intézményvezetés részéről (pl. naplóellenőrzés, vezetői óralátogatás) a továbbiakban is szükség van.

A gyógypedagógiai intézmény eredményesség- és hatékonyság-vizsgálata

A gyógypedagógiai intézmények bemenet-szabályozott intézmények, azaz tanulót csak a szakértői bizottság javaslata alapján vehetnek fel. Ez a szabályozás köti az intézményt abban, hogy marketing-tevékenységével csak a szegregált intézménytől tartó, SNI gyermekeket nevelő családokat szólíthatja meg, de köti a szülőt is abban, hogy ha gyermeke a többi tanulóval együtt nem nevelhető, gyógypedagógiai (szeparált) intézménybe köteles őt járatni. Mivel a gyógypedagógiai intézmény csak sajátos nevelési igényű tanulókat fogadhat, ők mind a nemzetközi, mind a hazai eredményességet célzó vizsgálatból kimaradnak. Az intézményben dolgozó pedagógusok jogos igénye azonban, hogy a munkájuk eredménye láthatóvá és különösen láttathatóvá váljon, ezért többek között az alábbi vizsgálatok válhatnak az eredményesség mérőeszközévé.

Az eltérő tantervű általános iskolák számára rendelkezésre álló mérési lehetőségek

1. DIFER vizsgálat. A Nagy József és munkatársai által készített diagnosztikai rendszer alkalmas az enyhén értelmi fogyatékos tanulók képességeinek mérésére is. Míg egy optimális fejlődésű gyermeknek 3. évfolyam végére kell minden, a vizsgálatban érintett készség és képesség fejlődésében a meghatározott kritériumot elérnie, addig az enyhén értelmi fogyatékos tanulóktól - figyelembe véve a 2 évnyi megkésettiséget az értelmi fejlődés terén -, a meghatározott kritérium-eredményt 5. évfolyam végére lehet elvárni.

2. Komplex tanulmányi verseny (EMMI által hivatalosan elismert és finanszírozott, országos szintű verseny). Az eltérő tantervű általános iskolákra vonatkozó kerettantervi és irányelvi előírások a tanulók képességbeli sokfélesége miatt nagyon megengedőek. Az oktatási elvárások meghatározása az adott populációra vonatkozóan még mindig a legalkalmasabb a már 2005-től nem hatályos 23/1997. (VI. 4.) MKM rendelet a Fogyatékos gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelve kiadásáról, mely az egyes tantárgyakból az egyes évfolyamokon elvárható követelményeket tartalmazta. Mivel jelenleg ilyen támponttal nem rendelkeznek az intézmények, így a többi, hasonló gyermeket nevelő intézményekben tanuló gyermekek eredményeit lehet a versenyeredményekkel összehasonlítani. Ebben a versenyben minden évben az összes gyógypedagógiai intézmény 6. és 7. évfolyamából 4 tanuló vesz részt a több tantárgyi ismeretanyagot integráló versenyen, mozgósítva lexikai ismereteiket, készségeiket és képességeiket. A kapott eredmények intézményi és tantárgyi összehasonlításra is alkalmasak. A versenyeredmény értékelésének hasznosságát jelzi, hogy annak ismeretében tantárgyfelosztást érintő döntések is születhetnek a gyógypedagógiai intézményekben, melyek következtében a tanulók a későbbi években jobb eredményeket érhetnek el. A versenyeredmények eredményességi mutatóként való alkalmazását korlátozza, hogy 4 fő vehet részt egyazon intézményből a versenyben, így csak a legjobb képességű tanulók előrehaladásáról ad visszajelzést. A versenyeredmények több évre való visszatekintése azonban tantárgy-pedagógiai eredményességre vonatkozó következtetéseket tesz lehetővé.

A szakmapolitikai változások és a gyógypedagógiai intézmények eredményessége

A legtöbb gyógypedagógiai intézmény szakmai életében pozitív változást hozott a pedagógus-munkaidő szabályozása, a speciális gyógypedagógiai tevékenységek deklarálása (pl. utazás, tanácsadás), más tevékenységektől való elhatárolása (pl. korrepetálás), az ellátandó alapfeladatok intézményegységi szinten való megjelenítése (pl. utazó gyógypedagógiai hálózat, mint szakmailag önálló intézményegység).

A minősítés-szaktanácsadás összességében szintén pozitív változást hozott a gyógypedagógiai intézmények életében. A szakértők és az intézményvezetők egybehangzó véleménye szerint növekedett a pedagógiai tudatosság (óra- és tematikus terv, tanmenet és helyi tanterv-kerettanterv kapcsolata, az egyes tanulók egyéni fejlesztési tervéhez való közelítése). A minősítésre való készültség fokozta az együttműködést és belső tudásmegosztást az intézményen belül, valamint fokozottan tapasztalható a gyakornokokról való „kollektív gondoskodás”.

A szakképzést is folytató gyógypedagógiai intézményeket érintő talán egyetlen igazi eredményességi mutató a külső vizsgabizottsággal megvalósuló OKJ-s részsakképesítést záró szakmai vizsga, melynek szabályozása és végrehajtása a 2011-es szakképzési törvény és rendeletei nyomán rendkívül pontosan értékelhetővé vált, a szubjektív elemek minimalizálásra kerültek.

A tanulói mulasztásokra vonatkozó jelentési és beavatkozási kötelezettséget előíró jogszabályok az intézmény eredményességéhez kevéssé járultak hozzá. A korábbi évek statisztikai adatait összehasonlítva is megállapítható, hogy a magas igazolatlan hiányzást mutató tanulók továbbra is ugyanazon családokból kerülnek ki, esetükben a családi pótlék megvonása, sőt a védelembe vétel sem visszatartó erő. Az igazolt hiányzások szintén néhány tanulóhoz, méghozzá ismert, krónikus betegségekhez köthető.

Az intézményi hatékonyság az eredményességhez hasonlóan szintén nehezen értékelhető. Az október 1-i és évközi „sürgős” statisztikai adatszolgáltatások a gyógypedagógiai intézményekre nagyon nehezen alkalmazhatóak. A sajátos nevelési igényű tanulókra fokozottan jellemző tanév közbeni intézményváltások (áthelyezések, szociokulturális háttérből fakadó „család-vándorlások, olykor családból való kiemelések) a statisztikai diagnózis időpontjában jellemző állapottól jelentős eltérést is eredményezhetnek, így az egy pedagógusra jutó tanulólétszám, vagy akár a technikai eszközök kihasználtságára vonatkozó mutatók is jelentősen módosulhatnak a tanév során.

Oktatásirányítási szempontból a többségi intézményekkel való összehasonlíthatóságot illetően jelentős hátrányt okozott a gyógypedagógiai intézményekre vonatkozó eltérő számítási mód. Addig, amíg a korábbi közoktatási törvény egységes feltételrendszert szabott a gyógypedagógiai intézmények számára és a tanulók 2-3-as szorzóval való számítását írta elő, addig jelenleg a gyógypedagógiai osztályban a minimális-, maximális- és átlagléltszám a többiekétől eltér, de a tanulók csak egy főnek számíthatóak, nem megjelenítve a különböző mértékű súlyosságból fakadó többletszakember-igényt. Ez hátrányt jelent a vezetők és a nevelést-oktatást segítő munkatársak számának meghatározásakor, de akár az egy főre jutó eszközök számának a meghatározásában, vagy a költségvetési keretszámok meghatározásában is.

Az intézményi hatékonyság érdekes mutatója lehetne a pedagógus lekötött munkaidejének, a heti 32 óra vizsgálata, azaz abból hány óra szülőkonzultáció, hány óra egyéni szintű tervezés és egyéb gyógypedagógiai sajátosságából fakadó tevékenység lenne. Az ehhez kapcsolódó mérést azonban nehéz lenne tényeken alapuló, valós adatszolgáltatással mérni.

Összegzés

A tanulmány kísérletet tett néhány szempontot nyújtani ahhoz, hogy mitől is lehet egy befogadó iskola „jó iskola”. Az eredményesség a jó iskola egyik célkitűzése, de az

eredményesség elérését szolgáló kisebb-nagyobb korrekciók, esetleg újragondolások az iskolát dinamikusán változó erőtérré formálják. Ennek a folyton változó erőtérről azonban biztos támpontokat kell nyújtania. Az eredményesség láttathatóvá tétele, mint biztos támpont minden, az iskolával kapcsolatban állónak jogos igénye, legyen az diák, szülő, pedagógus, támogató vagy fenntartó. A jó iskola befogadó iskola és fordítva: a befogadó iskolának minden szereplő számára jó iskolának kell lennie.

Szakirodalom

- Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk., 2011): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. <http://regi.ofi.hu/kiadvanyaink/jelentes-magyar> [2017.05.14.]
- Balácsi Ildikó, Balkányi Péter, Bánfi Ilona, Szalay Balázs és Szepesi Ildikó (2011): *A PIRLS és TIMSS 2011 tartalmi és technikai jellemzői*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/nemzetkozi_merese/pirls/PIRLS_TIMSS_2011_tartalmi_technikai_jellemzoi.pdf [2017.10.14.]
- Baráth Tibor (2013): *A hatékony iskola*. <http://www.staff.u-szeged.hu/~barath/tanulm/HATISK4.htm> [2017.10.14.]
- Booth T., Ainscow M. (2009): *Inklúziós index. Útmutató az inkluzív iskolák fejlesztéséhez*. Mozgáskorlátozottak Békés Megyei Egyesülete. http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index_Hungarian.pdf [2017.09.28.]
- Creemers, B. P. M., Kyriakides, L. és Sammons, P. (szerk.) (2010): *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. Routledge/Taylor & Francis, London, New York. http://rufiismada.files.wordpress.com/2012/02/methodological_advances_in...
- Csányi Yvonne (2000): A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In: Illyés Sándor (szerk., 2000). *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar. 377–408.
- Csermely Péter, Fodor István, Eva Joly és Lámfalussy Sándor (2009): *Szárny és teher*. Bölcsök Tanácsa Alapítvány. Budapest.
- Dogossy Katalin (2016): Életkép a szakképzésről. „ezer négyzetméternyi tanműhelyünk nincs rendesen kihasználva” In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2016. 1-2.
- Götz Attila (2014): Csapnivaló a magyar PISA-bizonyítvány. Index. https://index.hu/tudomany/2014/04/23/csapnivalo_a_magyar_pisa-bizonyitvany/
- Gyökös Eleonóra és Szemerszki Marianna (2014): Hol tart ma az oktatáseredményességi kutatás? In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2014/1-2. 43-63. o.
- Réti Mónika (szerk., 2011): *Kívül-belül jó iskola*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest, 2011.
- Sammons, P. és Bakkum, L. (2011): Effective schools, equity and teacher effectiveness: a review to the literature. In: *Profesorado*, 3/15. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART2en.pdf>
- Tetler S. (2006): Inkluzív osztályok – A tanítás és tanulás modelljei, dilemmák és kihívások. In: *Iskolakultúra*, 2006/10, 36-43.
- Tóth Mária (szerk, 2016): *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez*. Negyedik, javított változat, Oktatási Hivatal, Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_4jav.pdf [2017.05.14.]

Fazekasné Dr. Fenyvesi Margit

Szűrőeljárások és kompetenciák az inkluzív nevelésben

Bevezetés

A tanulmány célja, hogy bevezesse a hallgatókat a pedagógiai diagnosztikai tevékenységre épülő fejlesztési folyamat néhány elemébe. Néhány példán keresztül megismerteti a pedagógiai diagnosztikai elemzés során kapott adatok értelmezésének módját, az erre épülő fejlesztés folyamatát, célját, területeit és módszereit (Fazekasné Fenyvesi, 2016). Olyan típusú mérési és fejlesztési szemlélet kialakítása a cél, amely diagnosztikai folyamatra alapozva segíti tanulóinkat a tanulásban, a társas kapcsolatokban, a tanulás és a napi élet során megszerzett tapasztalatok hasznosításában.

Segítséget kíván adni a mérés és a fejlesztés összefüggéseinek értelmezéshez, a diagnosztikai elemzés funkcióinak, folyamatának, módszereinek értelmezéséhez.

A tanulási folyamat változatos viselkedéses elemeket is tartalmaz, ezért az ismeretanyagot ennek a két dimenzióknak a mentén állítottuk össze. Törekedtünk arra, hogy a lényegre törő, a gyakorlatban hasznosan alkalmazható tudást gyűjtsünk össze és adjunk át.

A korlátozott terjedelem miatt nem részletezhettük valamennyi mért készség, képesség adatelemzését, fejlesztési módját. Kiválasztottunk minden funkció típusból (készség, képesség, önszabályozás, magatartás) egy mintát, aminek értelmezésével és fejlesztésével részletesen foglalkozunk. A többi (mérhető) tevékenység adatainak értelmezése és a rá épülő fejlesztési tervezés analóg módon értelmezhető.

1. Pedagógiai diagnosztikai eljárások értelmezése a sikeres tanulói fejlesztés megközelítésében

A harmonikus személyiségfejlődés komplex kognitív folyamatokat foglal magában. Benne vannak az eredményes tanulás készségei, képességei, az észlelés, a figyelem, a memória, az alapvető gondolkodási műveletek, és a kreativitás. Minőségét befolyásolja a tanuló képességéhez választott tanulási stílus, a motiváltság, és olyan szociális készségek, mint a feladatkontroll, az önszabályozás, a felelősségvállalás. Mindezek képessé teszik a tanulókat a célok meghatározására, a viselkedés szabályozására, a figyelem és az emlékezet, illetve az önirányító folyamatok irányítására. Néhány alapfogalom tisztázása szükséges ahhoz, hogy a későbbiekben a tanulmány tartalmát egységesen értelezzük. Az értelmezést Nagy József (2001) elmélete alapján mutatjuk be.

Készség: rutinokból, egyszerű készségekből és ismeretekből szerveződik. A jól begyakorolt készségek sok rutinból állnak, nem vesznek el lényeges mentális koncentrációs energiát, így sokkal inkább a gyakorlás, mint az értelmi képesség feltételeként alakulnak ki. Például ha már nem kell figyelni az olvasás technikájára, mert már optimális készség szintű a betűfelismerés és összeolvasás, a figyelem majdnem teljes egészében az olvasott szöveg tartalmának megértésére irányulhat. A pedagógiai diagnosztikában kiemelt szerepe van a készségmérésnek. A tanulási problémákkal küzdő tanulók esetében ez a szemlélet speciális jelentőségű, hiszen az egyes készségek deficitje miatt nem jutnak el az optimális figyelemmegosztás szintjére. Rosszul, hézagosan működő készségeknél még figyelni kell magukra a készségekre is, ezért a figyelem megosztása nem működik jól.

Képesség: készségek, rutinok, ismeretek rendszere. A készségeken és ismereteken alapuló funkció lényege, hogy mindig feltételez mentális feldolgozást is, ezért a rutinok, készségek, ismeretek önmagukban nem elegendők (Nagy, 2018). Például jól olvasó gyermek nem érti, amit olvasott. Azért nem jut el a megértés szintjéig, mert nem képes az olvasott tartalom mentális feldolgozására. A pedagógiai diagnosztika képességeket is mér (beszédértés,

olvasásértés, fogalmazás, figyelem, emlékezet, gondolkodási műveletek), de tudnunk kell, hogy itt a tanulók intelligenciaszintje korlátozhatja munkánk eredményességét.

Ismeret: szimbólumokkal magvalósult leképezés (Nagy, 2001). Tanultan működő gondolatrendszer, dolgokra, jelenségekre vonatkozó tudás. Szerepe a napi pedagógiai gyakorlatban erősen eltúlzott. Az ismeretekkel csak lefedhető, de nem pótolható a készség vagy a képesség. Az ismeret a „minek” a tudása, un. deklaratív tevékenység. A készség és a képesség a „hogyan” tudása, un. procedurális működés.

A *jártasság* fogalmát nem használjuk. „A magyar pedagógiai szaknyelvben a jártasság fordítási tévedésként honosodott meg. A képesség, készség, és a rutin, valamint a motívumként is működő szokás mellett nincsen szükség a zavaros tartalmú jártasságra” (Nagy, 2001:12).

A pedagógiai diagnosztika elsősorban a tanulói teljesítmény értékelési lehetőségeit és módjait foglalja magába, míg a *gyógypedagógiai diagnosztikus tevékenység* komplex művelési sor, egy adott állapotot jellemző és megragadható teljesítmények egymásra hatásának elemzése (Gerebenné, 2014).

2. A kritikus kognitív készségek fejlesztési lehetőségei a DIFER analitikus diagnózisára építve¹

A DIFER programcsomag (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné Fenyvesi, 2004) az elemi alapkészségek mérésének standardizált mérőeszköze. A tesztrendszer készségmérő tesztjei lehetővé teszik a legfontosabb elemi alapkészségek fejlettségének diagnosztikus mérését. Információval szolgálnak arról, hogy a készségek begyakorlódásáig, optimális elsajátításáig mennyit kell még fejlődni a gyermeknek.

A DIFER nyolc készséget mérő tesztet tartalmaz. A programcsomag a kipróbálás tanulságai szerint alkalmas a tanulásban akadályozott tanulók mérésére is (Józsa és Fazekasné Fenyvesi, 2006). Ezzel a mérőeszközzel az integráció/inklúzió pedagógiai eszközévé vált.

A DIFER által mért nyolc elemi alapkészség az iskolai tanulás szempontjából kritikus jelentőségű előfeltételnek tekinthető (Nagy, 2004). Az íráskészség elsajátításának kritikus elemi készsége az *írásmozgás-koordináció*. A beszédartikuláció tisztaságát, az olvasástanulásban a dekódolás gyorsaságát, a helyesírást és az idegen nyelv tanulását meghatározza a *beszédhanghallás*. A szavak közötti tartalmi kohézió megértésének egyik lényeges tényezője a *relációszőkincs*. A matematika tanulás feltétele az *elemi számolási készség* fejlettsége. A gondolkodási műveletek közül a tanulás, gondolkodás két művelete a *tapasztalati következtetés* és a *tapasztalati összefüggés-megértés*. Az iskolai szocializáció alatt értjük a társakhoz, pedagógushoz és a feladatokhoz való viszonyulás minőségét, az ún. *szocialitást* (elemi szociális motívumok és készségek). Már elkészült, de forgalmazásban még nem jelent meg a DIFER programcsomag következő tesztje, amely a rendszerező és a kombinatív készséget méri (Józsa, Zentai és Hajdúné, 2018).

A tesztrendszer - az írásmozgás koordináció kivételével - minden készséget egy rövid, illetve egy hosszú változattal mér. A rövid változat diagnosztikus képet ad a gyermek fejlettségi szintjéről. Bizonytalan válaszok, vagy részletesebb fejlesztési tervezés esetén célszerű a mért készségekre készült teszt hosszú változatát alkalmazni. Tanulmányunkban a mért tesztek elméletét, és a felmérés módját csak jelzés szinten mutatjuk be, mert ez részleteiben a Pedagógiai diagnosztika tárgykörének feladata.

Azt részletezzük, hogyan kell értelmezni a kapott adatokat a fejlesztés tervezése érdekében. Példákkal szemléltetjük a mért készségek tulajdonságaira épülő fejlesztés továbbgondolását.

¹ Fazekasné Fenyvesi Margit - Höfflerné Péntes Éva és Szenczi-Velkey Beáta (2015): *Végrehajtó funkciók működése és fejlesztése tanulásban akadályozott gyermekeknél*. Korlátozott hozzáférhetőségű digitális tananyag. ELTE BGGYK, Budapest.

A DIFER a „kritériumorientált diagnosztikus fejlesztő értékelés” szemléletét tükrözi (Nagy, 2010:362). A viszonyítási alap nem az átlagos teljesítmény, hanem a vizsgált készség minden egyes összetevőiben mért optimális használhatósága, „optimális használhatóság kritériuma” (Nagy, 2010:363). Pontos képet ad arról, hol tart az adott tanuló a mért készségben az országos átlaghoz képest. Ezt lehet leolvasni a fejlődési szint százalékban kimutatott értékéből, de megmutatja azt is, hol tart az egyes összetevők fejlettsége tekintetében. A Fejlődési mutatóban rögzített mérési adatok a százalékos teljesítmény mellett a készség egyes összetevőinek fejlődési szintjét is mutatják, hogy milyen további feladataink vannak az adott készségtartalom fejlesztésében.

A kontrollmérések során változó mutatókból következtethetünk a gyermek fejlődési ütemére, de visszajelzéseket kapunk saját tervezésünk megbízhatóságáról (reliabilitásról) is. A DIFER által mért készségek - az írásmozgás koordináció kivételével - nagy részben környezetfüggők, ezért pedagógiai módszerekkel jól fejleszthetők.

2.1 Az írásmozgás koordináció fejlesztése

Az írásmozgás koordináció két összetevője közül az egyik motoros (kivitelezés), a másik vizuális (formaészlelés és differenciálás) összetevő. A mozgást az észlelés jelzései szabályozzák. Az írásmozgás koordináció (az ujjizmok mikro mozgásainak koordinációja) tehát a belső és a külső szabályozás együttese.

A DIFER próbasorozat egyetlen olyan tesztje, ahol a készség motoros összetevője biológiai feltételek által determinált. A koordináció szintje lemérhető a mozgásos feladat végrehajtásának minőségében, és a mozgástanulás eredményességében. A kivitelezés szintjét a teszt nem minősíti.

A készség mérése során direkt mutatókat kapunk a vizuo-motoros koordináció vizuális jellemzőiről.

A „tartalom” elnevezésű összetevő a rész-egész viszonyában az észlelt elem valamennyi összetevőjének reprodukálására vonatkozik. Az alakzat felfogásának első lépése az elemekre bontás, ahol a részletek mennyiségi és minőségi elemzése megtörténik. Ha az analízis pontatlan, a felismert kép hiányos lesz, és ez a szintézisben meg is jelenik. A formamásolás akkor jó, ha a másolt elem mindegyik eleme megvan és mindegyik elem illeszkedése a mintával egyezik.

Javaslatok a vizuális észlelés „tartalom” összetevőjének fejlesztésére

- Forma-felismerési és egyeztetési gyakorlatok térben, képen.
- Diszkriminációs játékok (szétvágás, összerakás, kiegészítés, eltérések keresése).
- A betűk megkülönböztető jegyeinek hangsúlyozása kiemelésekkel.
- A vizuális emlékezet tréningje is ennek az összetevőnek a gyakorlását segíti.

A formamásolás értékelésének következő összetevője az „elhelyezés”, amikor az ábra téri elhelyezésének ábrázolását ítéljük meg. A betűírás egyik tévesztési módja, ha a tanuló nem veszi figyelembe a téri helyzetet. Ezért a hasonló alakú, de irány szerint eltérő betűk különbségét nem észleli. A leggyakoribb tévesztések a nyomtatott kis betűformáknál figyelhetők meg pl. b - d vagy a nagy N fordítása. Az írott kis betűformáknál az u - v kötővonalának helyzete, az „n és a v” fordítása. A vonalközben g-9, az alsó hurkolású betűk középső és felső sorba helyezése.

Javaslatok a vizuális észlelés „elhelyezés” összetevőjének fejlesztésére

- A térbeli viszony észlelésének első fázisában a személy mindig a saját világ középpontjában helyezkedik el, a tárgyak hozzá képest előtte, mögötte, stb. vannak. Gyakorlás: téri helyzet értését, megnevezését kérő gyakorlatok saját testhez viszonyítva.

- A második fázisban már el tud vonatkoztatni saját testétől, az objektumok viszonyát egymáshoz viszonyítva is észlelni tudja. Gyakorlás: tárgyak, formák téri helyzetének értése és megnevezése egymáshoz való viszonyításban.
- A harmadik fázis, amikor a viszonyításokat képi helyzetben és viszonyítás nélkül teszi meg. Gyakorlás: formák, betűalakok téri helyzetének megnevezése viszonyítás nélkül.

A "méret" elnevezésű összetevő a másolt formák valamennyi összetevőjének a méretére, arányára vonatkozik. A méretbeli eltérések pontos differenciálása a betűdifferenciálás egyik fontos feltétele. Méretbeli különbségek vannak pl. a hasonló alakú nyomtatott kis és a nagybetűk között.

Javaslatok a vizuális észlelés "méret" összetevőjének fejlesztésére

- Mérések, összehasonlítások, méretbecslések, kicsinyítő és nagyító gyakorlatok során, a méretbeli különbségeken legyen a hangsúly.

2.2 A tapasztalati összefüggés fejlesztése

Az iskolai teljesítmény, majd az életminőség alapvető feltétele, hogy kapcsolatot, összefüggést, viszonyokat vegyünk észre a feltétel és a velejáró között. (Nagy, 2004). Az iskolai fejlesztés a viszonyokat főleg az okságira értelmezi. Azt kell megállapítani a tanulónak, hogy a feltétel oka-e a velejárónak, vagy nem. Az olvasmányok feldolgozása, a természetismeret, a környezetismeret és szinte valamennyi többi tárgyban az ismeret tartalmának feldolgozásában gyakran szerepel a „miért” kérdés. Ez a kérdés az okot kereső kérdés, de csak annyiban, hogy a kapcsolatban az ok feltétel vagy nem.

Létezés szerint csak reális összefüggéseket figyeltet meg (a hipotetikus és a fiktív kapcsolatokat nem), az általánosítás szerint induktív irányú (egyesből az általánosra következtető viszonykereső mód).

Az elemi összefüggés mérésekor az alábbi viszonyokat figyeltetjük meg a feltétel és a velejáró között (Nagy József, 2004 alapján):

- a) Ha csak a megnevezett feltétel esetén létezik vagy jön létre a velejáró, vagy más feltétel esetén is előállhat, ez a *csak akkor-nem csak akkor* (C/N) viszony. Például csak akkor esik az eső, ha felhő van az égen, de nem csak akkor esünk el, ha megbotlunk.
- b) Ha az adott feltételt mindig követi a velejáró, a köztük levő összefüggés *szükségszerű, de ha nem, akkor csak valószínű* (!/?). Például ha esik az eső, akkor biztosan felhő van az égen, de ha megbotlunk, nem szükségszerű, hogy el is essünk.
- c) Ha a feltétel hozza létre/aktiválja a velejárót, akkor *a feltétel az ok, a velejáró pedig az okozat* (O). De ha a feltétel nem oka a velejárónak, akkor csak együtt járásról (E) beszélhetünk. Például azért vész az ujjunk, mert megsérült, de nem azért botlottunk meg, mert általában ügyetlenek vagyunk.
- d) A *feltétel és a velejáró kapcsolatának gyakoriságát* vizsgáljuk a mindig - nem mindig (M/N) kérdéssel. Például mindig felhő van az égen, ha esik az eső, de nem mindig esünk el, ha megbotlunk.

Az összefüggés komponenseit ugyanúgy kérdésekkel fejleszthetjük, mint amikor bármilyen tartalom feldolgozásánál a „miért” kérdést használjuk. De az ok-okozat összefüggés megítélését bővíthetjük a viszony gyakoriságára, egymást feltételező együtt járására vonatkozó kérdésekkel is. A tanulók megtanulnak ilyen típusú összefüggésekben gondolkodni, így ösztönözzük őket egy divergens típusú gondolkodásmódra. A tanulásban akadályozott tanulókra jellemző rigiditást, tapadást csökkenthetjük, ha megtanítjuk őket más összefüggés sémákban is gondolkodni.

Javaslatok a tapasztalati összefüggés gondolkodás fejlesztésére

- Minden, velük kapcsolatos eseményt feldolgozunk az összefüggés komponenseire vonatkozó kérdésekkel is. Jó alkalom a szokások gyakorlása, pl. a kézmosás. Csak akkor mosunk kezet, ha ebédelni megyünk? Mikor még? Ha nem mosunk kezet és az piszkos, mi lesz velünk? Biztos, hogy betegek leszünk? Azért leszünk betegek, mert piszkos kézzel nyúltunk a szánkba? Mindig kezet kell mosnunk, ha az piszkos?
- Bevált és általános módszer a „beszélgető sarok”, ahol a gyermekek elmondják a velük történt eseményeket. Kötetlen beszélgetés ez, de kérdéseink között legyenek a csak akkor - nem csak akkor, szükségszerű - valószínű, okság - együttjárás és mindig - nem mindig viszonyokra vonatkozó kérdéspárok is.

A beszélgetések további célja lehet még véleménykérés, kitalálás, általánosítás, konkretizálás és a létezés valóságának realitásának megítélése is. Főleg az utóbbi fejlesztésére érdemes nagy figyelmet fordítani a tanulásban akadályozott, enyhén értelmi fogyatékos tanulók befolyásolhatósága miatt.

2.3 A beszédhanghallás fejlesztése

A készség minden olyan beszédprodukció egyik kísérője, ahol a beszédhangok tulajdonságait, vagy azok sorrendjét kell megítélni. Szerepe van a tiszta beszédartikuláció kialakulásában (ép beszédszervek, hallás és intelligencia mellett), a beszéd és az írott kommunikáció értésében, az olvasástanulás dekódoló (hang-betű egyeztetése) fázisában, a helyesírásban és az idegen nyelv tanulásában. A beszédhanghallás készsége a helyesírásban is jelentős, mert mindig döntéseket kell hoznunk a hangok tulajdonságairól.

A beszédhanghallás során a beszédhangok alábbi tulajdonságait figyeljük meg: a képzés helye (pl. k – t), a képzés módja (pl. l - r), zöngés vagy zöngétlen-e a hang (pl. k - g), milyen az ejtés időtartama. Utóbbi a leggyakoribb helyesírási hiba (*Laczkó*, 2008). Nem a beszédhangok tulajdonsága, de a készség összetevője még a beszédhangok sorrendjének észlelése.

Javaslatok a beszédhanghallás készségének fejlesztésére

A beszédhangok tulajdonságainak pontos megítélésének feltétele, hogy minden hang képzetként működjön. A hangképzetben benne van az összes érzékszerv által közvetített tulajdonság: vizuális (a képzés technikájának látványa, esetleg a betű), akusztikus (a hang összes akusztikus tulajdonsága), motoros (a kiejtés mozdulata), kinezetikus (az ejtés során átélt belső érzetek). A fejlesztés első lépése ezért a *hangképzet kialakítása*. Sok hangoztató gyakorlat és játék, amely során a gyermekek különböző módon szereznek tapasztalatokat az adott hang tulajdonságairól, mindezt internalizálják (fogalmi rendszereikbe illesztik) és kialakul a hangképzet, a hangok tulajdonságainak pontos gyűjteménye.

A hangoztatás lehetősége: hangutánzó játékok állathoz (kígyósziszegés), tárgyak hangjához (porszívó), cselekvéshez (fújás) köthető hangutánzások.

A *felismerés* a beszédhanghallás fejlesztésének következő lépése. A már kialakított hangképzetek működéséről győződünk meg, amikor a hangok felismerését kérjük először önmagában, majd szóban. Itt is tartsunk nehézségi fokozatot: először a szó elején, a végén, végül a szó belsejében ismerjék fel a gyermekek a hangot tulajdonságai alapján.

Példa: a z hang felismerésére (szó elején): vásárlás játék. A pedagógus hangokat vásárol. Aki a kapott szó elején hallja a z hangot, a ”kosárba” kerül.

A készség fejlesztésének utolsó állomása a *beszédhangok differenciálása*. A valódi beszédhanghallás az, amikor az egy jegyben különböző hangok differenciálása is biztos. Ez a jegy a beszédhang valamelyik tulajdonsága: a képzés helye (k – t), a képzés módja (l – r), a zöngésség (k – g) és az időtartam (hosszú – rövid). Példa a sz-z (zöngés-zöngétlen) hangpár differenciálására: ha a kígyó sziszeg, az állatok elbújnak. De ha a méhecske döngicsél,

vidáman futkároznak a réten. A beszédhangok tulajdonságainak differenciálását megnehezíti, hogy a hangejtést módosítja a szomszédos hangok képzése, és a részleges hasonulások.

2.4 A tapasztalati következtetés fejlesztése

A deduktív következtetés a kijelentés és a predikátumlogika alapvető sémáit használja fel (Vidákovich, 2009). Ezek az elemi formák a napi szituációk megértésében fontos szerepet játszanak, és a beszédmegértés egyik tényezőjeként szerepelnek. Kizárólag a gyermekek tapasztalataira és a napi szituációk nyelvhasználatára épülő gondolkodási műveletek. Elemi következtetéseket már a kisgyermek is elvégez. Példa: ha jön anya értem, hazamegyünk. Most még nincs itt anya. Gyakran használunk olyan kijelentéseket, amelyek tulajdonképpen lánc sémák, de nem bontjuk le azokat. Például: Többet várok tőled! Ennek a kijelentésnek a lebontása: már megtanultad az anyagot, el is mondtad. Mivel már tudod, ne kérj segítséget, dolgozz önállóan!

A tapasztalati következtetés mérésekor az alábbi következtetési típusokat figyeltetjük meg a feltétel és a következmény között (Vidákovich, 2008) alapján).

a) Kijelentés - logikai következtetések:

Lépés: ha, akkor - most, akkor tehát. Példa: ha esik az eső, megázik a kitergetett ruha. Most esik az eső, tehát megázik a kitergetett ruha.

Visszalépés: ha, akkor - most nem, akkor tehát nem. Példa: ha esik az eső, megázik a kitergetett ruha. Most nem ázik meg, tehát nem esik az eső.

Választás: vagy - vagy - most nem, tehát. Példa: vagy esik az eső, vagy nem ázik meg a kitergetett ruha. Most nem esik az eső, tehát nem ázik meg a kitergetett ruha.

Lánc: ha, akkor, és ha, akkor - tehát ha, akkor. Példa: ha esik az eső, megázik a kitergetett ruha. És ha megázik a kitergetett ruha, akkor nem vehetem fel. Tehát ha esik az eső, nem vehetem fel a kitergetett ruhát.

b) Predikátumlogikai következtetések: abban különböznek a kijelentés - logikai következtetésektől, hogy az állítás érvényességére vonatkozó kijelentés szerepel bennük, amely minden szóba jöhető esetre érvényes. Példa: Minden madár fészket rak. A fecske madár, tehát fészket rak. A DIFER Próbasorozat a predikátumlogikai kijelentéseket csak a lépés és a visszalépés műveleteiben értelmezteti.

A tapasztalati következtetés komponenseit ugyanúgy kérdésekkel fejleszthetjük, mint a tapasztalati összefüggés műveleteit. A kijelentés és predikátumlogikai sémákat gyakoroltathatjuk a lépés, visszalépés, választás és lánc műveleteiben. A tanulókat ilyen módon is ösztönözhetjük divergens típusú gondolkodásmódra.

Javaslatok a tapasztalati következtetés gondolkodási műveletének fejlesztésére

- Minden, velük kapcsolatos eseményt feldolgozunk a következtetés komponenseire vonatkozó kérdésekkel is. Jó alkalom a napi élet eseményeinek, történeteinek felidézése. Példa: Csupa sár lett a cipőd. Sárba léptél? Fejezd be a mondatomat! Ha sárba lépek, akkorMost sárba léptem, tehát.....(lépés).
- Sáros volt az út, mégsem sáros a cipőd. Mi történt? Ha sárba lépek, akkor.....De nem sáros a cipőm, tehát.....(visszalépés).
- Bontsuk le ezt a találós kérdést! Hogyan kente össze Kati a padlót? Ha sárba lép Kati..... Ha sáros lesz a cipője, akkor összekeni vele a padlót. Tehát ha Kati sárba lép, akkor....mi történik? (lánc)

2.5 A relációszókinsz fejlesztése

A relációszókinsz dolgok, jelenségek közötti viszonyokat fejez ki, téri- időbeli-tulajdonságbeli-mennyiségi- hasonlósági viszonyok tartalmában. A beszédértés meghatározó feltétele, mert nem elég a fogalmak ismerete, a köztük levő relációkat is értelmezni kell ahhoz, hogy a tartalom értése megvalósuljon. Az önállóan álló relációs szavak (pl.: mellett, korán, sok, olyan) mellett ilyen szerepe van a különböző relációkat kifejező igeikötőknek (pl. bemegy, összeszalad).

Egyes tartalmak, mesék értése kifejezetten arra épül, hogy az eseményeket relációs szavakkal fejezzük ki. A „bújtató” tartalomhoz pontosan kell értelmezni a különböző relációk helyzetét, azok változását. Klasszikus példa az „Mátyás király és az okos lány” című mese. Csak akkor értik meg a gyermekek a lány furfangos megoldásait, ha a relációkat tartalmazó szituációk mindkét jelentését követni tudják.

A relációs szavak az egyes tantárgyak tartalmában is konzekvensen előfordulnak, bár más - más hangsúllyal. A matematika tárgyban inkább a mennyiségi, a történelem, környezetismeret tárgyban inkább az idői, a testnevelés, rajz, és a térkép eszközös tárgyban inkább a téri relációs szavak értése és használata szükséges. A hasonlósági relációs szavak szituáció és tartalom függetlenek.

Javaslatok a relációszókinsz értésének és használatának fejlesztésére

- Spontán beszédben kérjünk téri - mennyiségi - idői és hasonlósági relációkra vonatkozó megfogalmazást. Tervezzünk téri emlékezetre, térrel kapcsolatos feladatokra vonatkozó szituációkat. Például: Hogyan jutsz ki az udvarra a bejárati ajtó használata nélkül? Becslésekkel használtassunk hasonlósági relációs szavakat. Például: Melyik a rövidebb: az ajtótól az ablakig, vagy az ajtótól a tanári asztalig vezető út? Gyakoroltassuk az igeikötős igehasználatot. Például: Egészítsd ki: a méhecske...repül, a vakondtúrja a földet. Élménybeszámolóik során kérjünk tőlük idői relációs szavakat is úgy, hogy a mesélt esemény időpontját is jelezzék.
- Ismételtessük meg az tanári instrukciókat. Később ők maguk fogalmazzák meg az adott feladat elvégzési módját, szabályait.
- A cselekvéses feladatmegoldás munkafázisait kísérik folyamatosan magyarázó szöveggel, vagy utólag mondják el a cselekvés menetét. Példa: A gyurmát kibontom, kezemmél görgetem, majd formálom: készítek belőle egy csigát. Először megformálom a testét, majd rárakom a házát.
- A mese kiváló eszköz a relációs tartalmak értelmezésére. Keressünk (alkossunk) olyan meséket, történeteket, ahol a relációs szavak megfigyelése a számonkérés szempontja. Például: Figyeld meg, a nyuszi honnan indult el és hová érkezett? Figyeld meg, hogy a cica mit csinált először, másodszor és harmadszor?

2.6 Az elemi számlálás készségének fejlesztése

Az elemi számlálás készségének fejlődése viszonylag korán kezdődik. A gyermek közvetlen környezetében számtalan tapasztalatot szerez a számolásról, a műveletekről. Számjegyeket lát, mennyiségi egységekkel találkozik (sok, kevés, több, kevesebb stb.) A számlálás ciklikus sora egy ritmust ad, az ismétlődésnek motivációs hatása van.

Az optimum szinten lévő tanulók húszas számkörben végeznek alapszámítást, megneveznek már háromtagú számokat és ötszázas körben sikeresen számlálnak.

Az elemi számlálás készség összetevői:

1. számlálás százas számkörben növekvő és csökkenő sorrendben, számkör átlépéssel;
2. manipulatív számlálás húszas számkörben (tárggyal végzett műveletek);
3. számkép felismerés tízes számkörben;
4. számjegy felismerés, számolvasás százas számkörben (Józsa, 2004)

Javaslatok a relációszókincs értésének és használatának fejlesztésére

Az elemi számlálás már az óvodai nevelés során elkezdődik. Rendszeres és következetes a fejlesztés a számfogalom kialakítása, a tapasztalati szintű műveletvégzés, a különböző bontások, kiegészítések, a számkép felismerés és a globális számfelismerés tartalmában. Iskolában erre épül a számfogalmak és műveleti szintek továbbfejlesztése, bővítése. Tanulásban akadályozott tanulók matematika tanítása teljes módszertani felépítés keretében valósul meg.

2.7 A szocialitás készségének fejlesztése

A szocialitás a szociális viselkedést szervező rendszer. Hatékonyságát meghatározza a szociális készségek készletének gazdagsága, fejlettsége. (Zsolnai, 2006). Fejlődésük főleg a gyermekkorban környezet által befolyásolható, irányítható. Elsődleges szintér a család, majd az intézményi nevelés. Iskoláskorban a szocialitás fejlesztésének szervezési és módszertani feltételei is vannak. Olyan tanulási formákat alkalmazzunk, ahol sor kerülhet a közösségi tapasztalatok megélésére, az egymásrautaltság következményeire, a közös munka érzelmi tapasztalataira. Erőteljessé válik a másokhoz való alkalmazkodás, a tolerancia, az egyéni és a társas felelősség. A felsorolt feltételeknek a kooperatív technikák, a projekt módszerek és a differenciált oktatás különböző szervezési formái felelnek meg. A szocialitás tantárgyakon belül és kívül egyaránt fejleszthető. A frontális munka csak egysíkúan alkalmas szociális élmények, tapasztalatok megszerzésére.

A DIFER a szociális készségek közül azokat vizsgálja, amelyek a beiskolázás kritériumorientált feltételei. Az erkölcsi érzék kivételével mindegyiket megfigyelés útján mérjük. Az erkölcsi érzék fejlettségi szintjét már direkt vizsgálattal állapítjuk meg.

A szocialitás készségének összetevői:

1. A feladathoz való viszony: feladatvállalás, feladattartás (kitartás, érzelmi viszonyulás, figyelmi szint).
2. A társakhoz és a felnőttekhez való viszony: társas feladathelyzet (társakhoz való viszony, a késleltetett utasítás megtartása, kapcsolatfelvétel).
3. Erkölcsi érzék: rövid tanmesék, amelyek a lopás, az együttérzés, az erőszak, a károkozás és az együttműködés szituációiról kérnek véleményt.

Javaslatok a szocialitás fejlesztésére

- A drámapedagógia eszközei, a bábozás, a mesék tanulságai számtalan szociális fejlesztési lehetőséget kínálnak. Javasolt témák: ismerkedés, kapcsolatteremtés, kapcsolatok megtartása, ön és társismeret, együttműködés fejlesztése, bizalom játékok. Szabályok megértése, betartása, kommunikálása.

3. Az önirányítás pedagógiai tervezése. A metakogníció²

A metakogníció fogalmának bemutatásával a saját tudásról való tudás (önszabályozó tanulás feltétele) kialakításának lehetőségeit ismerjük meg. A fejlesztés a *procedurális* (készségekre, képességekre) és a *deklaratív* (ismeretekre, adatokra) mentális területekre vonatkozik. Mindkettő *implicit* (spontán felvetődő) és *explicit* (szándékosan produkáló) megközelítésben. A metakogníció a gondolkodásunkról szerzett ismereteket jelenti. Azt a tudást, amivel a gondolkodási folyamat ellenőrizhető. (Flavell, 1979). A gondolkodásnak egy olyan művelete, amikor gondolkodásunk saját gondolkodási folyamatainkra irányul.

A metakognitív szabályozás és az intelligencia összefügg (Sternberg, 1999). Akik ebben kiemelkednek, egyre sikeresebbek lesznek a kognitív feladatok elvégzésében. A tanulásban akadályozott gyermekek is megtanulhatják szabályozni gondolkodásukat. A metakogníció

² Fazekasné Fenyvesi Margit (2013): *Az orientációs képesség fejlesztése*. Digitális jegyzet. tankonyvtar.hu

tanulmányozása segíti a gyógypedagógusokat, hogy még jobban megértsék a tanulás közben lezajló értelmi folyamatokat, illetve a jobb és gyengébb tanulók közti különbségeket.

A metakogníció bizonyos mértékben mindenre jellemző, de az egyéni eltérések jelentősek, akár az átlagosnál sokkal nagyobb méreteket is ölthetnek. Ilyenkor az emberben elméletek alakulnak ki saját gondolkodásukra vonatkozóan; például: "ha szóban kell vizsgáznom, leblokkolok". Gyakori, hogy az emberek megpróbálják értékelni saját gondolataikat: "ez már nem vezet megoldáshoz".

A metakognitív jellegű műveletekben párhuzamos műveleti szinten gondolkodunk, amelyet a kognitív pszichológia *meta* - és *tárgyi* szintként jelöl (Csíkos, 2004). A tervezés, nyomon követés és ellenőrzés szintje a meta szint, amire pedig ezek vonatkoznak, az a tárgyi szint. A két szint között folyamatos információáramlás van. A tárgyi szint jelzéseket ad a meta szintnek arról, milyen az állapota, a meta szint pedig ennek megfelelően meghatározza a következő lépést.

A kognitív stratégiákat egy adott rész cél elérése (például egy szöveg megértése) érdekében használjuk, míg a metakognitív stratégiák biztosítanak arról, hogy valóban elértük-e a célt (például kérdések alkotása az adott szöveggel kapcsolatban). A metakognitív és a kognitív stratégiák átfedik egymást. A metakognitív módszerek vagy megelőzik, vagy követik az értelmi műveleteket. Ilyenkor a cél döntheti el, hogy melyiket mikor alkalmazzuk. A legtöbb átlagos intelligenciájú emberben felerősödik a metakognitív szabályozás, amikor különösen elgondoltató feladattal találkozunk.

Az önszabályozó tanulás ismérve, hogy tudjuk magunkról, mire vagyunk képesek. Rendelkezünk megoldási stratégiákkal arról, hogy adott ismeretet milyen módszerrel, milyen környezetben tudjuk a legkönnyebben elsajátítani.

Minden metakognitív eljárás természetes: megtervezünk egy feladatmegoldást, ellenőrizzük a megértést, megkeressük a végrehajtás módját, leellenőrizzük annak sikerességét, majd értékeljük az eredményt. Az a kérdés, hogy a tervezés, végrehajtás, ellenőrzés mozzanataiban mennyire vagyunk tudatosak, vagy ellenkezőleg, mennyire csak a próba-szerencse megoldási stratégiákkal rendelkezünk.

A tanulási teljesítmény a tanulók metakognitív tudásától is függ. A pedagógiai munkának az ismeretátadás mellett a metakogníció szintjének emelésére is irányulnia kell. A spontán, vagy általánosan megfogalmazott törekvések helyett a tanulók saját tanulásáról szóló tudásának a kialakítására kell törekednünk. Nem csupán a tárgyi (külső) tervezése a feladatunk. Nem elég, hogy meghatározzuk, mit akarunk elérni, és azt hogyan valósítjuk meg. Ezzel párhuzamosan a meta (belső) tervezés is a feladatunk, hogyan adunk lehetőséget tanulóinknak az önirányítás fejlődéséhez.

Az ismeretátadás tervezése jelenleg elsősorban tárgyi szinten történik. Tényekre, adatokra fókuszál az oktatás, és az ismeretbővítés másodtermékeként feltételezi a gondolkodás fejlődését (Nagy, 2007). Úgy vélik, hogy a gondolkodás műveleteinek kialakításában a pedagógiának csak indirekt lehetőségei vannak, tényleges változtatási módja nincs. Ezért explicit (tudatos) fejlesztés nélkül történik a gyermeki tudatelméletek fejlesztése. A megközelítés hibája, hogy csak részigazságokat tartalmaz. A gondolkodás műveletei valóban spontán módon kialakuló folyamatok. A gondolkodás először implicit (spontán, nem tudatos) és csak utána tudunk beszámolni a saját gondolkodásunkról, pl. a deduktív gondolkodás esetében (Csíkos, 2007). De ha tudatosan (explicit módon) akarunk fejleszteni egy-egy műveletet, sajátunkat is tudatossá kell tennünk.

A metakogníció tanulmányozása hozzásegíti a pedagógusokat, ahhoz, hogy megértsék a tanulás közben lezajló értelmi folyamatokat és a jobb és gyengébb tanulók közti különbségeket. Ha segítik tanítványaikat abban, hogy megismerjék a tanulás törvényeit, a különböző tanulási technikák és módszerek széles körét, segítik őket a megfelelő önismeret kialakításában is, amely elvezet a helyes tanulási stratégia kiválasztásához, alkalmazásához.

Mivel a metakogníció kulcsszerepet játszik a sikeres tanulásban, érdemes tanulmányozni, és úgy fejleszteni a tanulók gondolkodását, hogy a metakogníció segítségével sikeresebben működtessék értelmi képességeiket. Ennek értelmében a pedagógiai tervezés egy új szemponttal bővül, a tárgyi szint tervezése mellett megjelenik a meta szint tervezése is. A párhuzamos óratervezésnél a cél, a feladat és a módszertervezés mellett a pedagógus tervezi azt is, hogy a gyermek választhasson: az adott műveleti fázisban milyen megoldási stratégiát mozgósítson, és ennek hatékonyságáról hogyan szerezhet tapasztalatokat.

Tanulásban akadályozott gyermekek fontos ismérve a tanulás szabályozásának problémája, az önállótlanúság, és a nagyobb fokú egyéni megsegítési, irányítási igény. Az egyéni segítségre, fokozott támogatásra szükségük van, mert ők saját tudásukban gyengén tájékozódnak. A feladatmegoldás tervezésében nincsenek megoldási stratégiáik, mereven ragaszkodnak az előző, vagy már egy bevált megoldási módhoz.

A metakogníció fejlett absztrakt gondolkodást kíván, így tőlük nem várható el spontán fejlődő, magas szintű metakogníció. A metakogníció hatékonyságát vizsgáló kutatások eredménye azonban bizonyítja, hogy a pedagógiai módszerek segítségével megtanulható a gondolkodás szabályozása (Molnár, 2001, 2004). Különböző feladatokként alkalmazandó módszer, megoldási technika megbeszélése szükséges ahhoz, hogy az idők folyamán a gondolkodás fejlődésével párhuzamosan kialakuljon valamilyen szintű metakognitív tudás. Feladatunk tehát a tanulásban akadályozott gyermekeket minél több tanulási technikával, tanulási módszerrel megismertetni, hogy a későbbiek során önirányítással legyenek képesek kiválasztani az aktuális tanulási feladatnak megfelelő módszert, technikát, ezzel is növelve tanulási eredményességüket.

3.1 A metakognitív szabályozás fejlesztése

A metakogníció fejlesztésének tervezésében Flavell (1979) által meghatározott tervezési területek nyomán érdemes haladni. Flavell (1979, idézi Csíkos, 2004) három kategóriát különböztet meg:

1. *A személy szerinti tervezés:* a személy saját tudásáról szerzett tapasztalatai hatására kialakul a személyes tanulási technika, tanulási kompetencia képe. A folyamatos visszacsatolások során megismeri tulajdon tanulásának leghatékonyabb módját, erősségeit, gyengeségeit. Például valaki megfigyeli, hogy sokkal hatékonyabb, ha kiemeli azokat a mondatokat, amelyek tartalmi összefoglalásra alkalmasak, és ezekből vázlatot készít.
2. *A feladat szerinti tervezés:* a feladatok természetére, nehézségi szintjére vonatkozó folyamat. Adott feladaton belül a feladat könnyebb vagy nehezebb részeire, a feladatrészek időigényére, feltételeire. Például, ha valaki tisztában van vele, hogy sokkal több időre van szüksége egy történelmi szöveg elemzésére, mint egy novella esetén.
3. *A stratégia szerinti tervezés:* valójában a gondolkodás szervezése. Magában foglalja a kognitív és metakognitív stratégiákról szóló tudást, azaz hogy mikor, milyen esetben célszerű ezeket a stratégiákat használni egy jó megoldáshoz. Például a hangosan gondolkodás módszerével kiderülhet, hogy adott megoldáshoz milyen stratégiák lehetségesek. A tudás akkor lesz metakognitív, ha a fent említett, hármas meta szinteket aktívan használjuk adott cél elérésének ellenőrzésében.

A tanulás akkor eredményes hosszú távon, ha a gyermekek aktív módon vesznek részt az elsajátításában. A tanulás lényege, hogy egy új információt a már meglévőhöz kapcsoljanak, nem pedig csak egymás mellé helyezték őket. Ehhez pedig tudniuk kell, hogy mit tudnak már, és azt, hogy az új információ hova kapcsolható.

Az alapképességek oktatásában a metakogníció nagyobb szerephez jut. Nem fontos tárgyakhoz kötni, de a legcélszerűbben az anyanyelv, olvasás, matematika órákon

fejleszthetünk. Főleg a matematikaoktatás az, ahol a gondolkodási műveletek tudatosítására sok lehetőség van.

A metakognitív fejlesztés első szintje az *információ-felvétel és feldolgozás észlelése*: az észlelés során egyszerre kapunk spontán visszacsatolásokat az észlelésről és az észlelt információkról. Tapasztalatokat szerzünk, segítségükkel felismerjük, ha változás történik az észlelésben. A gyermeki fejlődés korai időszakában ez még csak implicit módon valósulhat meg.

A második fejlődési lépés a *kognitív tevékenységek folyamatának utánzása*. Ezt akár implicit, akár explicit formában is megtehetjük. Amennyiben az önszabályozó tanulásra törekszünk, az utánzás egyre inkább tudatossá válik. Átveszünk bevált stratégiákat, közös gondolkodással megismerjük a másik ember problémamegoldó lépéseit.

A metakogníció megvalósulásának többnyire tudatos szintje az *önkontroll*. Külső vagy belső normáknak tudunk ezzel a fejlődési fokozattal megfelelni.

A legmagasabb fejlődési szint a *szabályozás*. A metakogníció működése megvalósult. A gondolkodás folyamata szabályozott, a tervezés, elkészítés és az ellenőrzés műveleteiben egyaránt.

Néhány javaslat a metakogníció szintjeinek fejlesztésére

Flavell (1979) által javasolt szinteknek megfelelően a személyre, a feladatra és a stratégiára vonatkozó fejlesztést egyaránt terveznünk kell.

A személy szerinti tervezés segítése

- A személyre vonatkozó önszabályozás egyik lehetősége, hogy a célkitűzések közül a tanulók önállóan válogatnak, ők maguk döntenek el, hogy mit és mennyit vállalnak. Így szerzett tapasztalataik segítik őket önismeretükben, realizálja önértékelésüket. Szempontokat is adhatunk, hogy mit figyeljenek meg saját magukra vonatkozóan, és a választást rájuk bízjuk. Például az órán megoldom az egész oldalt, szépen fogok írni, nem megyek addig tovább, amíg be nem fejezem a feladatot, stb. Az önértékelés fejlesztésének további lépései, az irányított önértékelés gyakorlata egyéni elbeszélgetés, és ellenőrző kérdések segítségével valósítható meg. Ahogy a tanulók rájönnek, hogy a tanulási tevékenység a különféle tantárgyakban hasonló, elkezdik átvinni a tanulási stratégiákat az új helyzetekre is. Meg tudják ítélni, hogy adott feladathelyzetekhez segítségre van szükségük, vagy önállóan is elboldogulnak.

A feladatra vonatkozó tervezés segítése: hogyan tudom megoldani

- A tanulóknak egyre növekvő felelősséggel kell rendelkezniük saját tanulásuk tervezése és szabályozása tekintetében. Nehéz azonban önállóvá válniuk, ha nem ők, hanem a pedagógus vezeti és ellenőrzi a tanulási folyamatot. Fokozatosan vonjuk be őket a tanulási feladatok tervének elkészítésében. Tanulják meg felbecsülni a szükséges időt, összeállítani az anyagokat, és megszerezni a feladat végrehajtásához szükséges teendőket. Az értékelési kritériumokat is a gyerekekkel együtt kell kialakítani, hogy megtanulják a kérdések feltevését és megválaszolását, miközben egy tananyagrészt feldolgoznak. A feladatra vonatkozó tervezés további lehetősége a tanulási napló összeállítása. Ebben a tanulók megfogalmazzák gondolataikat a bizonytalan, kétértelmű dolgokról, és beszámolnak a megoldási tervükről. A feladatra vonatkozó tervezés folyamatában a feldolgozás módjában és mennyiségének eldöntésében kapnak önállóságot. A feladatra érvényes szabályozás és mérlegelés során becsülik meg a feladat idejét, nehézségi szintjét és ennek megfelelően döntenek.
- Az értékelésnél teljesítményüket önállóan is összevethetik az adott feladat megoldási kulcsával. Így kapnak reális visszacsatolást tevékenységükről, ami a tanulásuk és

problémamegoldásuk jellegzetességeire fókuszál. Tapasztalatokat szereznek arról, hogy mit végeztek jól, és miben hibáztak. Differenciálódik és bővül saját tudásáról alkotott tudásuk. Kikerülhető a frontális ellenőrzés negatív hatása és a globális viszonyításokból adódó, önértékelési bizonytalanság (Kagan, 2004).

- Fontos az érzelmi visszacsatolás lehetőségének megadása is. Az emocionális szint visszacsatolási lehetősége saját hangulatuk, komfortérzetük értékelése. A visszacsatolás további értéke a feladat ellenőrzésén kívül, hogy mennyire voltak reálisak saját képességeik megítélésében. Az ily módon szerzett tapasztalatok juttatják el a gyermeket a reális vállalásokig, az önszabályozó tanuláshoz.

A stratégiára vonatkozó tervezés segítse: beszélni kell a gondolkodásról

- A probléma hangos megfogalmazása világosabbá teszi a feladatot: ezt a matematikában alkalmazzuk leginkább, pedig akár az olvasásban is előnyös lenne a meg nem fogalmazott, vagy ki nem mondott kérdések kinyilvánítása (Mit olvastam? Mit értettem?)
- A gondolkodásról beszélni a tanulásban akadályozott gyermekeknél is nagyon fontos, mert a tanulóknak szükségük van egy gondolkodási szótárra. A tervezés és a problémamegoldás közben jó, ha a tanár hangosan gondolkodik, így a tanulók követhetik a bemutatott értelmezési folyamatot. A modellezés és a megbeszélés fejleszti a tanulók gondolkodással kapcsolatos szókincsét.
- A feladatok befejezésekor irányítsuk a tanulók figyelmét a gondolkodási folyamatra, hogy tudatosítsák magukban a jövőben is használható stratégiákat. Háromlépéses eljárást alkalmazhatunk. Először a tanulók tanári segítséggel tekintik át a feladatot, összegyűjtik a gondolatmenetre vonatkozó adatokat és megbeszélik az ezzel kapcsolatos érzéseiket. Ezután a csoport tagjai hozzáfűzhetik gondolataikat, meghatározhatják az alkalmazott gondolkodási stratégiákat. Lezárásul kizárják a nem megfelelő gondolkodási stratégiákat. A háromlépéses eljárásban a pedagógus/gyógy pedagógus először vezető, majd kísérő, végül megfigyelő lesz.

4. Magatartási problémák, kezelési lehetőségek

A gyermekek viselkedésének irányítása, befolyásolása alapvető kérdés a pedagógusok számára, különösen most, amikor egyre több viselkedési problémával küzdő gyermekkel találkozunk az osztályokban. Támponként információkat és javaslatokat fogalmazzunk meg, amelyek segítenek értelmezni az eltérő viselkedés okait, és kezelési lehetőségeit.

A maladaptív viselkedésnek sok oka lehet. Bizonyos körülmények, napszakok, helyzetek, tevékenységek, események és emberek is kiválthatják a nem megfelelő viselkedést. Nekünk pedig az a feladatunk, hogy a felszín alatt megkeressük az okokat. A kiváltó tényezők és az előzmények figyelembe vételén túl, más lehetőségeink is vannak arra, hogy megelőzzük, vagy csökkentjük az elfogadhatatlan viselkedések kialakulásának lehetőségét.

Az alábbi okok gyakran kiválthatják a nem megfelelő viselkedést (Rief és Heimborge, 2006):

- *Környezeti okok:* nem megfelelő feltételek, félelemkeltő helyzetek (pl. udvar, játszótér), a struktúra hiányosságai (szervezés, kiszámíthatóság, egyértelmű ütemterv stb.).
- *Fizikai okok:* ha a gyermek nem érzi jól magát, mert beteg, fáradt, éhes, szomjas, vagy gyógyszerrel összefüggő okok is lehetnek a háttérben.
- *Teljesítménnyel kapcsolatos okok:* mozgásigény, türelmetlenség a hosszú várakozási idő miatt, szorongás a számonkéréstől, stb.
- *Speciális tevékenységgel vagy eseménnyel összefüggő okok:* például anarchia az órán, a megszokott rutin megváltoztatása előjelzés nélkül, a gyermek számára unalmas munka, stb.

- *Speciális időszakokkal kapcsolatos okok:* a nap elején, ebéd előtt vagy után, átmeneti időszakok, késő délután, hétfő reggelente.
- *Bizonyos személlyel kapcsolatos okok:* bizonyos személyek jelenléte, vagy hiánya (tanárok, csoporttagok, osztálytársak, a tanulók egy csoportja, szülők).
- *Egyéb:* ha nincs választási lehetőség, nehezített a kommunikáció, nincs segítség a nehezebb feladatokhoz.

Fontos, hogy olyan előfeltételeket teremtsünk, amelyekkel elkerülhetjük a problémás szituációkat: mindig értelmezzük a gyermek viselkedését (Rief és Heimburge, 2006). A nem megfelelő viselkedés fő célja és funkciója általában az, hogy felhívják magukra a figyelmet, vagy elkerüljék a kudarcot, a félelmet, a kínos helyzeteket, mindenféle a diszkomfort érzést.

Sokkal kevesebb fegyelmezési problémával és korrekcióra szoruló viselkedéssel fogunk találkozni, ha törekszünk arra, hogy a tanulók alapvető szükségleteit kielégítsük. Érdemes tisztáznunk, hogy mi az, amit a gyermek a nem megfelelő viselkedésével el akar érni. Ennek ismeretében hozzásegíthetjük a gyermeket ahhoz, hogy ezeket a célokat megfelelő viselkedéssel is elérhesse. Minden viselkedés mozgatórugója a megerősítés. Ha az adott magatartást jutalmazzuk, valószínűleg folytatódni fog. Ezért törekedjünk arra, hogy *ne* figyeljünk oda a nem megfelelő viselkedésre. Érdemes megtanítanunk velük, hogy mivel helyettesíthetik a számunkra nem elfogadható viselkedésformákat: kérhetnek segítséget is, jelezve, hogy gondjuk van, vagy rövid szünetre van szükségük; és minden esetben azonnal adjunk pozitív visszajelzést a gyermek számára, ha sikerült ezeket alkalmaznia (Rief és Heimburge, 2006).

Legyünk előrelátóak: egy iskola sok mindent tehet a megfelelő magatartás támogatása érdekében. Teremtsünk pozitív hangulatot, követendő példát az osztálytermekben és az iskolában. Akkor lehetünk sikeresek, ha ezt a kívánatos magatartási formára vonatkozó tervezést átgondoljuk, megbizonyosodunk afelől, hogy ez a tanári kar minden tagja számára elfogadható, és a benne foglaltakat következetesen végrehajtjuk. Biztosítsunk megfelelő felügyeletet az átmeneti időszakokban, ebédidőben, iskola előtt és után; az iskola minden problémásnak tartott területe legyen felnőttek megfigyelése alatt. „Nagyon fontos, hogy irányelveinket és szabályainkat egyértelműen kommunikáljuk a diákok, a szülők, a kollégáink és minden olyan személy felé, aki felelős a gyermekek tanulásáért és magatartásáért. Minden elvárt viselkedési formát meg kell tanítanunk és erősíteniünk, érdemes ezeket az iskolában kialakuló legkülönbözőbb körülmények között gyakorolni is. Ebben a folyamatban maximálisan törekednünk kell arra, hogy mindenki - diákok, tantestület tagjai, szülők - tisztelettel bánjunk” (Rief és Heimburge, 2006: 4).

Szakirodalom

Csíkos Csaba (2004): Metakogníció a tanulásban és a tanításban. *Iskolakultúra*, 2. 3-10.
Csíkos Csaba (2007): *Metakogníció. A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó, Budapest.

Fazekasné Fenyvesi Margit (2013): *Az orientációs képesség fejlesztése*. Digitális jegyzet. ELTE BGGYK, Budapest.

http://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop412A/20090007_orientacios_kepessegek_fejlesztana/adatok.html A letöltés ideje: [2017 november 2.]

Fazekasné Fenyvesi Margit (2016): *A pedagógiai diagnosztika elméleti és gyakorlati tartalmi megújítása*. Digitális főiskolai jegyzet. SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet, Szeged.

http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_pedagogiai_diagnosztika_elmleti_s_gyakorlati_tartalmi_megjtsaV2/index.html A levétel időpontja: [2016.november 13.]

Fazekasné Fenyvesi Margit, Höfflerné Péntes Éva és Szenczi-Velkey Beáta (2015): *Végrehajtó funkciók működése és fejlesztése tanulásban akadályozott gyermekeknél*. Korlátozott hozzáférhetőségű digitális tananyag. ELTE BGGYK, Budapest.

- Gereben Ferencné (2014): Fejlődési pszichopatológia gyógypedagógiai nézőpontból. *Gyógypedagógiai Szemle*, XLII. 3. 171-176.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2006a): A DIFER programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél I. rész. *Gyógypedagógiai Szemle*, XXXIV. 2. 2006. 133-142. o.
- Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2006b): A DIFER programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél II. rész *Gyógypedagógiai Szemle*, XXXIV. 3. 2006. 161-177. o.
- Józsa Krisztián, Zentai Gabriella és Hajduné Holló Katalin (2018): *DIFER - A gondolkodás fejlesztése 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Kagan S.(2004): *Kooperatív tanulás*. Ökonet Kiadó, Budapest.
- Laczkó Mária (2008): Gyakorlattípusok a helyesírás fejlesztéséhez egy felmérés tapasztalatai alapján. ***Fejlesztő pedagógia: pedagógiai szakfolyóirat* 19:(3) pp. 14-16.**
- Molnár Éva (2001): Tanulmányok az önszabályozó tanulásról. *Iskolakultúra*, 2. 101. 103.
- Molnár Éva (2004): *Önszabályozó tanulás és iskolai eredményesség*. PhD értekezés. Neveléstudományi Doktori iskola, Szeged.
- Nagy József (2001): A személyiség alaprendszere: a célorientált pedagógia elégtelensége, a kritériumorientált pedagógia lehetősége. *Iskolakultúra*, 9. sz. 22-38.
- Nagy József (2004): Írásmozgás koordináció. In. Nagy József szerk. *Az elemi alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged. 9-18.
- Nagy József (2007): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József (2018): *A funkcionális analfabetizmus újratermelésének befejezési lehetősége*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József- Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József: *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó, Szeged. 2010
- Sandra F. Rief, M.A., Julie A. Heimborge (2006): *How to reach and teach all children in the inclusive classroom*. Jossey-Bass.
- Sternberg, R. J.(1999): "The theory of successful intelligence." *Review of General Psychology*, 3, 292-316.
- Vidákovich Tibor (2008): A tapasztalati következtetés fejlődése az óvodától a középiskoláig. *Magyar pedagógia*, 108. évf. 3. szám 199–224.
- Zsolnai Anikó: *A szocialitás fejlesztése 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged. 2006.

Meggyesné Hosszu Tímea drs.

Iránytű együttnevelő pedagógusoknak az értelmi fogyatékos tanulók tanulási motivációjához

Terel Bell, egykori amerikai oktatási miniszter hangsúlyozta:
„Három dolog van, amit az oktatás kapcsán feltétlen
szükséges megemlíteni. Az első a motiváció.
A második a motiváció. A harmadik pedig a motiváció.”
(Maehr és Meyer, 1997: 372)

Bevezetés

Több vizsgálat igazolta, hogy a tanulók akadémiai teljesítményét intelligenciájuk, személyiségük és motivációjuk is befolyásolja (Deci, 2004; Zigler, 2001). Jelen tanulmány az értelmi fogyatékos tanulók tanulási motivációjáról kíván szakirodalmi áttekintést nyújtani. A tanulmány célja, hogy segítséget nyújtson az együttnevelő pedagógusok számára, hogy jobban megismerjék az osztályukban tanuló értelmi fogyatékos gyermekek tanulási motivációjának jellemzőit, és e motivációs jellemzők ismeretében minél kedvezőbben tudják értelmi fogyatékos diákjaik számára az optimális tanulási környezetet kialakítani. A tanulmány első része sorra veszi a tanulási motiváció kutatásában fellelhető mérföldköveket, a tanulási motiváció modern elméleteit. A második rész átfogó képet nyújt az értelmi fogyatékos tanulók motivációs jellemzőiről, majd a harmadik rész konkrét javaslatokat fogalmaz meg a tanulási motiváció optimális szintjének kialakításához.

A tanulási motiváció a neveléstörténetben

A tanulás ösztönzésére irányuló törekvések a didaktika létrejöttétől a napjainkig töretlenül próbálják megfejtetni a tanulók tanulásra ösztönzésének mikéntjét. A tanulási motiváció kérdésköre kezdetektől jelen van a neveléstörténetben, de mindegyik szerző mást hangsúlyoz a különféle ösztönző lehetőségek közül. A neveléstörténet kiemelkedő alakjai felismerték a motiváció fontosságát, írtak róla, de mindezt tették úgy, hogy a motiváció fogalmát nem használták (Réthy, 1988). Comenius a szemléletességre alapozva olyan módszert dolgozott ki, amellyel a tanulást örömteli, eredményes tevékenységgé tette (Comenius, 1953³). Locke a gyermeki kíváncsiságról azt tartotta, hogy nem más, mint vágyódás a tudás után (Locke, 1914⁴). „A tudásvágy fenntartására ajánlott eszközei között számunkra is fontos a következő: bármit kérdezzon a növendék, ne utasítsuk el, s szokatlan, új dolgokat mutassunk számára” (Locke, 1914: 139). Míg Comenius és Locke a gyermek tanulását ösztönző motívumokat a pedagógustól eredeztette, Rousseau a gyermek egyéniségének kibontakozását állítja középpontba, szerinte a tanulás mozgatórugója a gyermek ösztönszerű kíváncsisága az őt körülvevő világ ismeretlen dolgai iránt. A tanár feladata, hogy e kíváncsiság kielégítésére ingergazdag és változatos szituációkat teremtsen. Az egyéni igény, a felfedezés izgalma, a kíváncsiság mind új felismerés a tanulási motiváció történetében (Réthy, 1988).

A XIX. század fordulójától Hallnak köszönhetően új felfogással bővült a tanulás ösztönzéséről való gondolkodás. Hall tette le az alapjait annak a reformgondolatnak, amely szerint az oktatás folyamán a tanuló konkrét, egyedi tulajdonságaiból kell kiindulni, ennek ismeretében kell megválasztani és alkalmazni az ösztönző tényezőket is. A tanítás személyessé tételében látja a legfőbb ösztönző motívumot. A személyesség mellett számára a másik fő ösztönző motívum a játékosság (Réthy, 1988). Dewey pedagógiájának kulcsszava

³ Az eredeti cseh nyelvű mű (Didactica magna, 1632) Geréb György fordításában *Comenius Ámos János nagy oktatástana* címmel 1953-ban jelent meg az Akadémiai Kiadó gondozásában.

⁴ Locke eredeti műve (1693) Mutschenbacher Gyula fordításában *Gondolatok a nevelésről* címmel 1914-ben jelent meg a Katholikus Középiskolai Tanáregyesület gondozásában.

az érdeklődés. A pedagógia célja a helyesen cselekedni tudó ember nevelése. Véleménye szerint az az „igazi” cselekvés, amit az ember odaadással végez. Érdeklődés nélkül nincs igazi cselekvés (Réthyné, 1988). Ellen Key pedagógiájában az öntevékenyen végzett cselekvések jelentik a legfontosabb ismeretszerzési indítékot a tanuló számára. Claparède úgy vélte, minden cselekvés mozgatórugója „a megbomlott egyensúly nyomán előálló szükséglet, amely kielégülésre törekszik” ((Réthyné, 1988:21). Az iskoláról történő gondolkodásának lényege: „Az iskola legyen aktív, mozgassa meg a gyermekek cselekvőkészségét, és támaszkodjék a játékra, a gyermeki cselekvés kiváltójára. Olyan legyen tehát (az iskola), hogy a gyermek lelkesedjék az ott folyó munkáért” (Claparède, 1915:103.). Claparède hangsúlyozta az érdeklődésnek a nevelésben betöltött szerepét: „A nevelés rugója - a büntetéstől való félelem, sőt a jutalmazás várása helyett is - a végrehajtandó feladat iránti érdeklődés legyen. A gyermek ne azért dolgozzék, hogy másvalakinek engedelmeskedjék, hanem azért, mert vágyat érez a munka elvégzésére. A belső fegyelem foglalja el a külső fegyelem helyét” (Claparède, 1915:127). Freinet az iskolai ösztönzés tekintetében a környezet alakítására helyezte a hangsúlyt. A környezet megfelelően megválogatott eszközeire, berendezéseire úgy tekintett, mint ösztönző eszközökre, melyek elősegítik az alkotóerő kifejlését (Réthyné, 1988).

A tanulási motiváció a XX-XXI. század pedagógiájában

Allport szerint az embert ösztönző tényezők végtelenül sokfélék lehetnek, így a motivációnak nincs egységes elmélete (Allport, 1949). Ezért szokás a motivációt tágabb és szűkebb értelmezési keretek közt tárgyalni. Tágabb értelemben a motivációra főfogalomként tekinthetünk minden olyan állapot számára, amely az egyénben lezajlik: például az ösztönző, az akarat, a kívánság, az óhaj, a vonzás, az érzés, a törekvés, az erő, az érdeklődés, az emóció. De ide sorolható az éhség, a szomjúság, az elfojtás, a gátlás, a félelem, a becsvágy, vagyis minden tudatos és tudattalan lelki folyamat (Réthyné, 1988). A motiváció fogalmának szűkebb értelmezésére gondolva a különböző pszichológiai iskolák modelljei jutnak eszünkbe, amelyek az emberről alkotott felfogásuknak megfelelően másként értelmezték a motiváció fogalmát (Réthyné, 1988).

A tanulási motiváció gyűjtőfogalmának bevezetője és kidolgozója Heckhausen, aki a fogalmon az egyén tanulásra való pillanatnyi készenlétét, a szenzoros, kognitív és motoros funkcióinak egy elkövetkezendő célállapot elérésére irányítását érti (Heckhausen, 1969).

A tanulási motiváció az 1950-as évektől került a kutatások fókuszába, de sokáig állatkísérletek, laboratóriumi vizsgálatok eredményei jelentették a tanulási motivációról formálódó tudás bázisát (Józsa, 2007; Réthyné, 2001). Az 1970-es évek második felétől kezdődött el a tanulási motiváció iskolai hétköznapiokban történő elemzése (Réthyné, 2001).

A tanulási motiváció egy ernyőfogalom. Magában foglalja egyrészt azokat a külső hatásokat, amelyek a tanulás külső körülményeit megteremtik, másrészt azokat a belső pszichikus komponenseket, amelyek a tanulási tevékenység megindításában, fenntartásában közreműködnek. Ebből következik, hogy a pedagógiában a motivációnak kettős értelmezése alakult ki: egyik értelmezés utal a pedagógus azon tevékenységére, amellyel a tanuló érdeklődését igyekszik felkelteni és fenntartani, a másik értelmezés a tanulók pszichikus komponenseinek fejlettségére (motiváltságára) utal, ami az eredményes tanulás belső feltételeit jelenti (Józsa, 2007).

A tanulási motiváció „olyan tanulásra készítő belső feszültség, amely energetizálja, aktivizálja, irányítja, integrálja a tanulási tevékenységet. A tanulási motiváció a legkülönbözőbb dinamikus ösztönzők, valamint a külső hatótényezők kölcsönhatásában alakul, azaz a tanuló-környezet kognitív affektív, effektív interakciós rendszerén nyugszik. A tanulási motiváció a speciális tapasztalatok eredményeként létrejövő, a tanulás okaként számba veendő befolyásoló erő, mely tanult, aktívan alakul, szituációfüggő, relatív tartóssága az önmege erősítő folyamatok függvénye” (Réthyné, 2003: 43). E definíció a tanulási

motivációt fiziológiai, pszichológiai, pedagógiai, szociológiai, etikai komplexitásban határozza meg, kiemelve a motiváció idői dimenzióját, változó és változtatható voltát, önszabályozási képességét. Öndeterminációs folyamatként értelmezi, miszerint a tanuló aktív részese saját motiválási folyamatának.

A tanulási motiváció modern elméletei

Ahogy már említettük, az egyes motivációelméletek különböző nézőpontból igyekeztek leírni a motívumok rendszerét, igazodva az aktuális pszichológiai iskolákhoz. Kezdetben a teljesítménymotivációra fókuszáltak, és a tanulói motivációt a sikerorientáltság és kudarcckerülés kettősségében vizsgálták. Az 1980-as évektől a tanulási célok, a célorientáció (Ames, 1992; Nicholls, 1984) vagy az énhatékonyság (Bandura, 1997), mint motivációs jellemzők irányába fordultak a kutatások. A modern motivációelméletek mindegyike beilleszthető az elvárás-érték elméletbe, ugyanis mindegyikük valamilyen elvárás- vagy értékmotívumot ír le (Eccles és Wigfield, 2002, Szenczi, 2010).

A motiváció elméletei sokszínűek, de szükség van az elméletek rendszerezésére. A motiváció modern elméleteit Eccles és Wigfield (2002) a következőképpen foglalja rendszerbe:

1. elvárás-elméletek (expectancy theories),
2. feladat-érték elméletek (taskvalue theories)
3. integrált (elvárásokat és a feladat-értéket is számba vevő) elméletek (theories integrating expectancy and task value).

1. táblázat A motiváció elméletei (Eccles és Wigfield, 2002)

Elvárás-elméletek	Feladat-érték elméletek	Integrált (elvárásokat és a feladat-értéket egyesítő elméletek)
Én-hatékonyság elmélet (self-efficacy)	Intrinzik motivációs elméletek	Attribúció elmélet
Önbecsülés (self-worth) elmélet	Érdeklődés elméletek	Modern elvárás-érték elmélet
Kontrollelméletek	Célelméletek	Önbecsülés/önérték elmélet

Az elvárás-elméletek szerint akkor válunk motiválttá egy cselekvés elvégzésében, ha azt gondoljuk, képesek vagyunk rá, hogy sikerrel elvégezzük azt. A magunkba vetett hit a cselekvést pozitívan befolyásolja. Az elvárás-elméletek a cselekvés fenntartásában játszanak szerepet (Eccles és Wigfield, 2002).

A feladat-érték elméletek a cselekvés kiváltásában szerepet játszó motívumokra fókuszálnak. Ezek a motívumok sarkalják az egyént, hogy belekezdjen valamibe, ugyanis valamilyen objektív értéket vagy szubjektív fontosságot tulajdonít az adott cselekvésnek. A feladat-érték elméletek arra a kérdésre összpontosítanak, hogy mi okból kezdenek bele az egyének a feladat megoldásába (Eccles és Wigfield, 2002).

Az elvárás- és feladatérték-motívumokat egyesítő elméletek az egyén képességeivel kapcsolatos meggyőződései és tevékenységvégzésének okai között keresnek kapcsolatot (Eccles és Wigfield, 2002).

A különböző motivációelméletek magyarázatot kínálnak a tanulást kísérő pszichológiai és társas folyamatokra, azonban nem rendelkezünk egyetlen elmélettel, amely kielégítő magyarázatot kínálna a tanulással összefüggő motivációs jelenségek összességéről (Fejes, 2015).

A tanulási motiváció kutatása nagy teret kap a magyar neveléstudomány szakirodalmában (Józsa és Fejes, 2012), a célorientációk oktatási folyamatban betöltött szerepét illetően is találhatunk utalásokat (Bacsa, 2008; Józsa, 2002, 2007; Molnár, 2002; Réthy, 2003;

Szenczi, 2010), de a célorientációs megközelítés még nem kellően hangsúlyos a magyarországi kutatásokban. Halmozottan igaz ez az enyhén értelmi fogyatékos tanulók tanulási motivációjának vizsgálatára. Az intellektuális képességzavarral küzdő tanulók tanulási motivációjának jellemzőit bemutató szakirodalomban leggyakrabban az extrinzik és intrinzik motiváció kettőssége jelenik meg, ezért erre térünk ki részletesebben.

Az extrinzik (külső) és intrinzik (belső) motiváció

Az extrinzik motiváció valamilyen külső cél, jutalom elérésére, illetve elkerülésére irányul. Például, arra a tanulóra, aki csak azért készíti el a házi feladatát, mert fél a szülők vagy a pedagógusok szankciójától, az extrinzik motiváció a jellemző. Csak azért oldja meg a feladatát, hogy elkerülje a büntetést, vagyis egyfajta külső ellenőrzésnek akar megdelelni. Hasonlóképpen motivált az a tanuló is, aki azért végzi el a házi feladatát, mert azt gondolja, hogy leendő karrierje szempontjából hasznos a feladat, vagyis a motívum az instrumentalitás (eszközként való használat), és nem egy belülről jövő érdeklődés (Deci és Ryan, 2000). Az intrinzik (önjutalmazó) motiváció egy tevékenység megkezdésére, fenntartására irányuló késztetés, ami inkább a tevékenységben lelt örömszerzésre irányul (Deci, 1992). A belső motiváció magas nivójú kreativitást és tanulást eredményez (Deci és Ryan, 2000). A kutatások az extrinzik motivációt kezdetben negatív, az önjutalmazást aláásó, az intrinzik motivációval ellentétes jelenségként írták le (Deci, 1992). A kétféle motiváció ellentéte a későbbi kutatásokban kezdett feloldódni, melyekben a kétféle motiváció vizsgálata során a különböző motívumok egymást kiegészítik, egymásra hatnak (Deci és Ryan, 2000). A több mint három évtizede folyó kutatások eredményei rámutatnak arra, hogy az egyének tapasztalatainak és a cselekvéseinek minősége nagyon eltérő attól függően, hogy belülről vagy kívülről motivált a cselekvése. Az 1. ábra a motiváció fajtáit mutatja.

MOTIVÁLATLANSÁG	EXTRINZIK MOTIVÁCIÓ				INTRINZIK MOTIVÁCIÓ
Nincs szabályozás	Külső szabályozás	Bevetített (introjektált) szabályozás	Azonosuláson keresztül megvalósuló szabályozás	Integrált szabályozás	Intrinzik szabályozás
A motiváció hiánya	Kontrollált motiváció		Autonóm motiváció		
Legalacsonyabb szintű relatív autonómia					Legmagasabb szintű relatív autonómia

1. ábra

Az emberi motiváció taxonómiája (Deci és Ryan, 2000: 61)

A motiválatlanság a cselekvés szándékának teljes hiányát jelenti. Ebben az esetben az emberi viselkedésből hiányzik a szándékosság, az ok-okozati összefüggések észlelése. A motiválatlan személy nem érzi kompetensnek magát, nem hisz cselekvésének eredményességében. A motiválatlanságtól jobbra eső motivációs típusok az önrendelkezés és az autonómia eltérő mértékét mutatják (Deci és Ryan, 2000). A kívülről szabályozott cselekvések egy külső jutalom megszerzésére irányulnak. A külső (extrinzik) motiváció másik fajtája az introjektált motiváció. E motivációs típus is külső szabályozást ír le, hiszen az egyének ez esetben azért végzik el a különféle tevékenységeket, hogy eleget tegyenek egyfajta külső nyomásnak, elkerüljék a büntetést, a szorongást vagy elérjék büszkeség érzését (Deci és Ryan, 2000). A bevetített (introjektált) szabályozás önbecsülés által irányított motiváció. Az egyén önbecsülésének fokozása, illetve fenntartása érdekében cselekszik. Azonosuláson keresztül megvalósuló szabályozás esetén az egyén azonosítja viselkedésének, cselekedeteinek

fontosságát, sajátjaként fogadja el a szabályait (Deci és Ryan, 2000). Az extrinsic motiváció legautomatikusabb formája a motiváció integrált szabályozása. Akkor következik be integratív motiváció, ha a szabályozás teljes mértékben hasonul az egyénhez, vagyis a többi értékével összhangba kerül. Az ábra jobb szélén helyezkedik el az (intrinzikus) belső motiváció. Az otthoni és az osztálytermi környezet támogathatja vagy gyengítheti a belső motivációt. A külső motiváció kizárólag olyan tevékenységek során van jelen, amelyek érdekesek, újdonságot hoznak, kihívást jelentenek, esztétikai értéket képviselnek az egyén számára (Deci és Ryan, 2000).

Az értelmi fogyatékos gyermekek tanulási motivációja

Kevés publikált kutatási beszámoló látott napvilágot az értelmi fogyatékos tanulók motivációjáról (Cuskelly és Gilmore, 2014). Több kutató véleménye szerint a kutatók nem fordítottak kellő figyelmet annak tanulmányozására, hogy az intellektuális képességzavarral küzdő tanulók oktatási környezete milyen hatást gyakorol motivációjukra. Ennek egyik magyarázata, hogy nehéz az értelmi fogyatékos gyermekek motivációját mérni (Deci, 2004; Zigler, 2001; Katz és Cohen, 2014).

Az értelmi fogyatékos és a tanulási motiváció kapcsolatáról szóló korai tanulmányok az értelmi fogyatékos gyermekek alacsony motivációs szintjéről számolnak be (Harter és Zigler, 1974; Switzky, 1997; Mesterházi, 1998). A tanulástól való elfordulást a gyermekek ismétlődő kudarcélményeiben, a tanulás iránti alacsony érdeklődésükben látják (Harter és Zigler, 1974; Switzky, 1997). Harter és Zigler (1974) eredményei alapján az értelmi fogyatékos gyermekek az új feladatok elsajátítása során alacsonyabb motivációval rendelkeznek, mint tipikus fejlődésű társaik. Bár az értelmi fogyatékos személyek élete a XXI. században már egészen más, mint az 1970-es években, mégis e populáció motivációs hiányosságai ma is meghatározók (Deci, 2004; Greenspan, 2006).

Switzky (1997) és Zigler (2001) kutatócsoportjai (Peabody- Vanderbilt Group és a Yale Group) azt találták, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók belső motivációja gyenge, külső motivációs orientáció vezérli őket, ami csak nagyon gyenge erőfeszítésre teszi képessé a gyermekeket a problémák megoldása során, illetve a problémák megoldásában erősen hagyatkoznak mások segítségére (Switzky, 1997; Zigler 2001). A Peabody- Vanderbilt csoport az értelmi fogyatékos gyermekek motivációját a külső és belső motiváció dichotómiájával jellemzi. Alátámasztják, hogy az egyéni különbségek, a tanult személyiségjegyek alapján az értelmi fogyatékos személyek képesek akár külső, akár belső ösztönzők hatására motiválttá válni (Switzky, 2001). A kutatócsoport azt is jelzi, hogy erőteljesen a külső faktorok motiváltsága jellemző az értelmi fogyatékos tanulóira (Switzky, 2001).

Mesterházi a tanulásban akadályozott, ezen belül az enyhén értelmi fogyatékos tanulók tanulási motivációját jellemezve a motiváltság alacsony szintjéről és általában véve a többségi tanulókhöz képest negatívabb orientációkról beszél (Mesterházi, 1998).

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók hajlamosabbak sikereiket külső faktoroknak, kudarcaikat pedig belső okoknak tulajdonítani (Chan és Koegh, 1974). Ugyanakkor kevésbé hiszik, hogy a sikerek háttérében álló nem állandó tényezők megváltoztathatók. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók többsége az erőfeszítés, a képesség és a szerencse alacsonyabb mértékű kontrolljáról számolt be, mint többségi társaik (Turner, 1996). Tanulási motiváltságukban a külső visszajelzések fontos szerepet töltenek be. Switzky (2001) szerint e tanulói populációra nagyfokú kifelé irányultság (Bybee és Zigler, 1992) jellemző, stratégiaként pedig viselkedésminták utánzását, a helyzet kínálta segítő elemek igénybevételét, akár konkrét segítségkérést alkalmaznak problémamegoldó stratégiák helyett. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók tanulási céljait nagymértékben befolyásolják szükségleteik, a környezet felől érkező visszajelzések, és a saját képességeikkel kapcsolatos

meggyőződéseik (Switzky, 2001). A tanítás és tanulás során kevésbé építhetünk a metakogníciójukra, mert a tanulásban akadályozott gyermekeknek nincs biztos tudásuk saját tudásukról, képességeikről. A hiányos önismeret tanulási motiváció néhány összetevőjének bizonytalan működését eredményezi (Józsa és Fazekasné Fenyvesi, 2007). Kanter és Speck 15 éves enyhén értelmi fogyatékos serdülők tanulási motívumait vizsgálta. A vizsgált tanulók tanulási céljaikat a számukra elérhető teljesítményszint alatt határozzák meg. Hamarabb bizonytalanodtak el, és a sikertelenséget is hamarabb érezték meg, mint nem értelmi fogyatékos társaik. Erőteljesen jellemző volt rájuk a nem kívánt érzelmek elkerülése. A feladatvégzések során a próbálkozások izgalma nem kihívást jelentett számukra, hanem biztonságukat csökkentő, frusztrációt kiváltó tényezőként élték meg azt (Kanter és Speck, 1980; Józsa és Fazekasné Fenyvesi, 2007).

A szakirodalmi áttekintés fényében azt látjuk, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók motivációs jellemzői kedvezőtlenebbek, mint tipikus fejlődésű társaiké.

A legújabb kutatások nem támasztják alá a motivációs deficittel kapcsolatos korábbi nézeteket, ugyanis az empirikus kutatások eredményei esetenként az enyhén értelmi fogyatékos tanulók motivációs szintjét a tipikus fejlődésmenetű gyermekek motivációs szintjéhez képest hasonlóknak, vagy magasabbnak találták (Cuskelly és Gilmore, 2009, 2014; Józsa és Fazekasné Fenyvesi, 2007).

Le kell szögeznünk, hogy a motivációról gyűjtött információk az adatgyűjtés módjától függően változhatnak (Cuskelly és Gilmore, 2014). A strukturált feladatokon alapuló vizsgálatok általában nem mutatnak különbséget az értelmi fogyatékos gyermekek és mentális életkorban hozzájuk illesztett, nem értelmi fogyatékos gyermekek motivációja között. Ez azonban nem azt jelenti, hogy nincsenek motivációs problémáik a mindennapi élethelyzetek során. (Cuskelly és Gilmore, 2014). A szülői és a tanári leírások az értelmi fogyatékos gyermekek gyengébb motivációjáról számolnak be (Gilmore és Cuskelly, 2011; Zigler és mtsai, 2002; Cuskelly és Gilmore, 2014). Az eltérésnek valószínűleg az az oka, hogy a szülők és a tanárok azonos kronológiai korú tipikus fejlődésmenetű gyermekek motivációjával vetik össze gyermekeik, tanítványaik motivációját, míg a vizsgálatokban azonos mentális korú gyermekek motivációjával kerül összehasonlításra az értelmi fogyatékos gyermekek motivációja. Másik magyarázat lehet, hogy a szülők, a tanárok a többségi iskolákban ritkán látják az értelmi fogyatékos gyermekeket olyan feladatok megoldása során, amelyek számukra megfelelő nehézségűek. A motiváció akkor magasabb, ha a feladat megoldása optimális kihívást jelent a gyermek számára. Bybee és Zigler megállapította, hogy sikeres tanulási, feladat megoldási tapasztalatok biztosítása után nincs különbség az értelmi fogyatékos és tipikus fejlődésű tanulók motivációjában (Bybee és Zigler, 1998). A tanároknak és a szülőknek az értelmi fogyatékos gyermekek motivációjáról alkotott véleményét befolyásolhatja továbbá a gyermekek rendkívül lassú válaszadása, amit alacsony motivációként is értelmezhetnek (Cuskelly és Gilmore, 2014).

A motiváció gyökerei a korai gyermekévekre nyúlnak vissza. A tipikus fejlődésű gyermekek fejlődése során a korai motiváltság a későbbi akadémiái sikereket előre jelzi (Turner és Johnson, 2003). Igaz ez az értelmi fogyatékos gyermekek esetében is. Cuskelly és Gilmore úgy találták, hogy azok az értelmi fogyatékos gyermekek, akik a korai években kitartóbbak, érdeklődőbbek voltak, számításba véve a kognitív képességeiket is, serdülőkorukra tanulmányaikban sikeresebbek lettek (Cuskelly és Gilmore, 2009). Cuskelly és Gilmore longitudinális vizsgálatuk eredményeiről szóló beszámolójukban arról írnak, hogy 4-6 éves értelmi fogyatékos gyermekek motivációjával szignifikáns összefüggést mutatott a serdülőkori olvasási és matematikai teljesítményük. A gyermekek motivációjáról megfogalmazott anyai vélemények azonban nem mutattak összefüggést a gyermekek későbbi kompetenciáival (Cuskelly és Gilmore, 2009).

Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit hét motívum mentén (elsajátítási motívum, elsajátítási öröm, érdeklődés az iskolai tanulás iránt, biztonságsszükséglet, kötődés a pedagógushoz, osztálytársak hatása, szülői késztetés) vizsgálta tipikus fejlődésmentű és tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékos) tanulók tanulási motivációját (Józsa és Fazekasné Fenyvesi, 2007).

Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek motiváltabbnak érzik magukat, mint többségi társaik. Esetükben a tanulás szociális motívumai határozottan erőteljesebbek. Az elismerést, a megerősítést jobban igénylik, mint többségi társaik. A pedagógushoz való kötődésük erőteljesebb, ami jelentős motiváló tényezőnek tekinthető. A szülők és az osztálytársak ösztönző erejét is erősebbnek vélik, mint többségi társaik. A szociális függőségük és a biztonságérzetük a felső tagozatban is erőteljes marad, míg a többségi tanulóknál ez a motívum az életkor emelkedésével csökken. A tanulásban akadályozott (enyhe értelmi fogyatékos) tanulók elsajátítási motívuma az alsó tagozatban gyenge, de a további iskoláztatás során egyre erősödik. Ez a tendencia ellentétes a tipikus fejlődésmentű tanulókéval, ahol ennek a motívumnak a csökkenését figyelhetjük meg (Józsa és Fazekasné Fenyvesi, 2007).

Az alacsonyan teljesítő közösségekben a tanulási motivációt a gyakori magatartási problémák is kedvezőtlenül befolyásolhatják. A magatartási zavarok gyakoribbak a tanulási problémákkal küzdő (Felleginé, 2004), illetve alacsonyabb szocioökonómiai státusszal rendelkező tanulók esetében (Ranschburg, 2001). A magatartási problémák előfordulásának gyakorisága negatívan befolyásolja a tanulási teljesítményt, és növeli az osztálytársak problémás viselkedésének a valószínűségét (Figlio, 2007).

A kedvezőtlen környezeti tényezők negatívan befolyásolják a motivációt. Az intellektuális képességzavarral küzdő gyermekek szülei, tanárai gyakran beszabályozzák, túlkontrollálják a gyerekeket, akadályozva ezzel az önállósodási törekvéseiket (Glenn és mtsai, 2001; Kim és Hupp, 2005). A motiváció és az én-hatékonyság érzése akkor erősödik, ha az értelmi fogyatékos személyek önállóan képesek elvégezni egy tevékenységet (Deci és Ryan, 2008; Grolnick, 2009). A gyerekek szigorú beszabályozása, a helyettük meghozott döntések, akadályozzák őket abban, hogy megtanuljanak bízni saját döntéseikben. A gyermekek, fiatalok passzív állapotba kerülnek, és folyton azt várják, hogy megmondják nekik, mit tegyenek. Persze gyakran kérnek segítséget, mert egy-egy feladat megoldása nehéz. Ha sokszor kerülnek abba a helyzetbe, hogy önállóan nem tudnak elvégezni valamilyen tevékenységet, motivációjuk csökken. Az optimális kihívásokkal járó tevékenységek a legalkalmasabbak a motiváció fenntartására (Soltani, Roslan, Abdullah és Jan, 2011). Az optimális kihívás biztosítása azon múlik, mennyire ismerjük az adott gyermek kompetenciáit, nevelési szükségleteit, és mennyire tudjuk a feladatok támasztotta kihívásokat ezekkel összeegyeztetni. A túl könnyű tevékenységek unalmassá válnak, míg a túl nehezek, frusztrációt okoznak. A nehéz feladatok lépésekre bontása, a kompetenciák fokozatos bővítése hatékony stratégiának bizonyul a motiváció fenntartásában. Mindenki szívesebben végez olyan feladatot, ami érdekes számára. Az érdeklődés a motiváció erősítésében jól alkalmazható tényező. Ezért a gyermek érdeklődését, erősségeit, tehetségét figyelembe véve értelmes tevékenységet kell kínálni az intellektuális fogyatékossgal élő tanulók számára is (Cuskelly és Gilmore, 2014). Haywood (2006) szerint a külső motiváció alkalmazása aláássa a belső motivációt, azonban Hodges (2003) szerint az értelmi fogyatékos személyek számára az is fontos, hogy visszajelzést kapjanak a teljesítményükről. A motiváció fokozására és fenntartására irányuló produktív szemléletmód kifejezetten a kudarc kezelésére vonatkozó tanítási stratégia lehet (Cuskelly és Gilmore, 2014).

A tanulási motiváció és a tanulói énkép alakulása együttnevelő pedagógiai környezetben

A diákok tanulási énképének alakulását jelentősen meghatározza a társas összehasonlítás, vagyis a tanulók saját képességeiket és teljesítményüket összevetik társaikkal. Az összehasonlításhoz kapcsolódó egyik ismert jelenséget Nagy Hal Kis Tó-hatásnak (BigFish–Little-Pond Effect) nevezzük (Szenczi, 2008). Negatív ez a hatás akkor, ha a tanuló olyan közösségben van, ahol a gyengébben teljesítők közé tartozik. Ekkor a tanulási énképe alacsonyabb lehet a képességei alapján vártnál, mivel jobb képességű tanulókhoz viszonyítva ítéli meg a teljesítményét. Vagyis azt mondhatjuk, hogy a diákok tanulási énképét az adott iskola, az osztály többi tanulójának képessége, teljesítménye is jelentősen befolyásolja (Marsh és Craven, 2002; Fejes, 2012). Ez visszahat a teljesítményre, hiszen a tanulási énkép nagymértékben befolyásolja a későbbi teljesítményt (Józsa, 2007). A Nagy Hal Kis Tó-hatás egy sajátos esetéről beszélhetünk az integráltan oktatott tanulásban akadályozott (ezen belül enyhén értelmi fogyatékos) tanulók esetében (Fejes és Szenczi, 2010). Ezeknek a gyermekeknek a készség- és képességfejlettsége az osztálytársaikhoz képest jelentősen megkésett. Józsa Krisztián eredményei szerint az integráció pozitívan hat a tanulásban akadályozott gyermekek olvasására (Józsa, 2008) és matematikai képességeire (Józsa, 2009). A tanulási motiváció és az énkép esetében azonban éppen ellentétes hatást talált. A harmadik osztályos integrált tanulók matematikai attitűdje, olvasási motivációja, tanulási motivációja egyaránt elmarad a többségi társaiktól (Józsa, 2008, 2009). Feltehetően ennek egyik oka az a referenciaközeg, amelyhez képest az integrált enyhén értelmi fogyatékos tanulók teljesítménye jelentősen alacsonyabb.

Az alacsonyan teljesítő közösségekben a tanulási motivációt a gyakori magatartási problémák is kedvezőtlenül befolyásolhatják. A magatartási zavarok gyakoribbak a tanulási problémákkal küzdő (Felleginé, 2004), illetve alacsonyabb szocioökonómiai státusszal rendelkező tanulók esetében (Ranschburg, 2001). A magatartási problémák előfordulásának gyakorisága negatívan befolyásolja a tanulási teljesítményt, és növeli az osztálytársak problémás viselkedésének a valószínűségét (Figlio, 2007).

Javaslatok a tanulási motiváció optimális szintjének kialakításához

Az értelmi fogyatékos tanulók nem tudnak olyan gyors ütemben haladni a tanulás folyamatában, mint ép intellektusú társaik. Ennek oka a csökkent figyelemkapacitásukban, memóriájuk működésének zavaiban, a véletlenszerű, informális tanulási képességük alacsony szintjében, a megtanultak új környezetben való alkalmazásának hiányában keresendő. Az optimális tanulási környezet kialakításával olyan feladathelyzeteket tudunk teremteni számukra, amelyben kompetensnek érzik magukat, az új ismereteket el tudják sajátítani, a feladatokat meg tudják oldani, így tanulási motivációjukat kedvező irányba tudjuk befolyásolni. Honnét tudjuk, hogy motiváltak a gyerekek? Figyelnek, azonnal nekilátnak a feladatvégzésnek, kérdeznek, önként válaszolnak, lelkesek és boldogok a tanítási órákon. A tanulási motiváció alapvető eleme a minőségi oktatásnak. A motiváció soktényezős konstruktum, a diákoknak sokféle motivációs forrásra van szükségük (Palmer, 2007; Debnath, 2005; Williams és Williams, 2010). A tanulási motiváció öt kulcsfontosságú tényezője a tanuló, a tanár, a tananyag, a módszer és a tanulási környezet (Palmer, 2007). A motiváció konstruktumának elemeiből a módszertan alkalmazására, a tananyag szerkesztésére, az optimális tanulási környezet megteremtésére adunk javaslatokat.

A tananyag strukturálására vonatkozó javaslatok

- Új anyag megtanítása előtt meg kell terveznünk, hogy mit szeretnénk a tanuló számára megtanítani, és ehhez igazítva kell módosítanunk a tanulási célokat. Mindehhez módszereket kell rendelnünk.

- Amennyiben a tananyagot az értelmi fogyatékos tanuló számára túl gyorsan tanítjuk, a tanuló túlterheltté válik, motivációja csökken, nem tud összpontosítani a tananyag alapvető összetevőire.
- A tananyagot (pl. olvasmányokat, házi feladatokat, tananyagokat, vetélkedőket, tesztek, stb.) az értelmi fogyatékos tanuló egyéni fejlesztési tervében leírtak alapján kell módosítanunk.
- A tananyagban tartalmaznia kell az önellátással kapcsolatos feladatokat is, hiszen meg kell tanítanunk a tanulókat a független, önálló tevékenységek végzésére (WC használat, cipőhúzás, evés, terítés, vásárlás, egyszerű ételek elkészítése, stb.).

A tanítás módszertanára vonatkozó javaslatok

- A feladatokat bontsuk kis lépésekre.
- Minden feladat bevezetése lépésenként történjen. Ezzel elkerülhető a tanulók túlterhelése. A következő lépés csak akkor következhet, ha a tanuló már elsajátította az első lépésben bemutatottakat. Számos tanulási modell alkalmazza ezt a megközelítést, azonban az értelmi fogyatékos tanulók esetében jelentősen több a lépések száma, hiszen kisebb egységekre bontjuk a tananyagot.
- A fogalmak ismételtesére nap, mint nap kerüljön sor. Lehetőséget kell biztosítanunk, elegendő időt kell adnunk a megtanítottak ismételtesére, gyakorlására, megjegyzésére.
- A hosszú szóbeli utasítások és az absztrakt, bonyolult szövegű magyarázatok alkalmazása nem hatékony tanítási módszer az értelmi fogyatékos tanulók számára. Leghatékonyabban a gyakorlati feladatok megoldása közben tanuknak. Számos módja lehet annak, hogyan tanítsuk meg a gravitáció fogalmát. Beszélhetünk róla absztrakt megközelítésben. Leírhatjuk a gravitációs vonzást. Bemutathatjuk, hogy hogyan működik a gravitáció, ha leejtünk valamit. Megkérhetjük a gyerekeket, hogy közvetlenül tapasztalják meg a gravitációt egy feladatvégzés során. Megkérhetjük őket, hogy ugorjanak fel, majd le, dobják le a tollukat, stb. A legtöbb diák a megtapasztaltakból sajátítja el az információkat. A konkrét tapasztalatok könnyebben érthetőek, mint az absztrakt magyarázatok. Hatványozottan igaz ez az értelmi fogyatékos tanulóknak.
- Az összes érzékszerv bevonása a tanulási folyamatba segíti az információk megértését és megőrzését.
- Alkalmazzuk a játékos tanulást a kognitív képességek fejlesztésekor.
- A multimédia bevonása a tanítási- tanulási folyamatba segíti a tanulókat a problémák megoldásában, a rugalmas gondolkodásban, a helyzetek elemzésében, az önbecsülés javításában, az érdeklődés és a motiváció kialakulásában.
- Az infokommunikációs eszközök alkalmazása növeli a tanulói érdeklődést, szemléletessé teszi az órákat, érthetőbbé teszi a tanári magyarázatot, elősegíti a tanulók digitális kompetenciájának fejlődését.

Osztálytermi stratégiák a tanulási környezet optimális kialakításához

- Az értelmi fogyatékos tanulók folyamatos útmutatást és támogatást igényelnek, ezért amennyiben egy osztályban három fő értelmi fogyatékos tanuló van jelen, fejlesztésükre legalább egy fő pedagógus kell, hogy rendelkezésükre álljon.
- Az értelmi fogyatékos tanulók nehezen tudnak sokáig egy helyben ülni és hosszú ideig ugyanazt a tevékenységet folytatni. A tevékenységeket rövid ideig végeztessük, váltoassuk az ülő és a mozgásos tevékenységeket.
- Az osztálytermet úgy rendezzük el, hogy az értelmi fogyatékos tanulók összpontosítani tudjanak a feladataikra, tudjanak feladathelyzetben maradni. Alakítsunk ki csendes tanulóhelyet, zárjuk ki a zavaró körülményeket. Ezt a helyet

csak az egyéni feladatmegoldáshoz használja a tanuló, így amikor odaül, tudja, hogy ezen a helyen ülve a feladatra kell koncentrálnia, és nem játszani kell.

- Fordítsunk figyelmet tanulóink ültetésére! Az értelmi fogyatékos tanulókat olyan helyre ültessük, ahol a pedagógus, vagy a pedagógus munkáját segítő asszisztens figyelni tudja a munkavégzését, és gyors segítséget tud adni, ha a tanuló igényli azt. Olyan osztálytársak köré ültessük őket, akik segítik őt, ha szükséges, és nem okoznak magatartási problémát viselkedésükkel.
- Az értelmi fogyatékos tanulók számára kedvező a kiscsoportos, alkalmanként egyéni tanítási helyzet kialakítása. A kiscsoport tagjainak kiválasztásánál figyeljünk arra, hogy olyan diákok kerüljenek a csoportba, akik szívesen és jól tudnak együtt dolgozni az értelmi fogyatékos gyermekekkel.
- Az órai aktivitásról, feladatvégzésről minden tanuló számára fontos a visszajelzés. Értelmi fogyatékos tanulóink számára a lehető legrövidebb időn belül adjunk visszajelzéseket. Ha a visszajelzés nem azonnali, nem lesz azonosítható számukra viselkedésük, tanulási eredményük oka, hatása, vagy egy tanulási helyzetben kihagyott lehetőség esetleges eredménye (Reynolds, Zupanick, és Dombeck, 2013). A visszacsatolást (dicséretet, elmarasztalást) közvetlenül a diák számára közvetítsük szóban vagy írásban. A pozitív visszajelzés nagyszerű módja az értelmi fogyatékos tanulók motiválásának.
- Az értelmi fogyatékos tanulók számára az a legoptimálisabb tanulási környezet, melyben vizuális segédeszközöket használunk (képeket, diagramokat, grafikonokat, stb.) (Colclasure és mtsai, 2016).

Balesetvédelmi intézkedések

- Zárjuk el az éles ollókat, késeket, ártalmas folyadékokat.
- Győződjünk meg róla, hogy a tanulók egyik helyiségbe se tudják bezárni egymást.
- A gyöngyöket, az apró játékokat el kell zárunk, ha a csoportunkban lévő értelmi fogyatékos tanulóink hajlamosak rá, hogy a szájába vegye ezeket a tárgyakat.
- Meg kell vizsgálnunk a bútor sarkait, élesek-e, mert egy esetleges görcsroham esetén balesetet okozhat, ha ráesik a gyermek.

Összegzés

Minden motivációkutatónak a korábbiakhoz képest van egy újszerű, értékes nézőpontja, ami hozzájárul a tanulási motiváció megértéséhez. Jelen tanulmány rávilágított a tanulási motivációról szóló legfontosabb elméletekre, modellekre, beágyazva ezekben az értelmi fogyatékos tanulókról fellelhető kutatásokban közölt motivációs jellemzőket. Elméleti és gyakorlati szempontból mutatta be azokat a fogyatékos-specifikus motivációs elemeket, amelyek ismerete nélkül az értelmi fogyatékos tanulókkal történő oktató-, nevelő-, fejlesztő munka nem válhat hatékonyá. Sok sikert kívánunk az inklúzió megvalósításához!

Szakirodalom

- Allport, G. W. (1949): *Persönlichkeit, Struktur, Entwicklung und Erfassung der menshlichen Eigenart*. Klett, Stuttgart.
- Ames, C. (1992): Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84. 3. sz. 261–271.
- Bacsa Éva (2008): A tanulási célok vizsgálata az angol nyelvtanulás tükrében. *Iskolakultúra*, 18. 7–8. sz. 33–49.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman, New York.
- Comenius, A. J. (1953): *Nagy oktatástan*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Bybee, J. és Zigler, E. (1992): Is outerdirectedness employed in a harmful or beneficial manner by students with and without mental retardation? *American Journal on Mental Retardation*, 5, 512–521.
- Bybee, J. és Zigler, E. (1998): Outer-directedness in individuals with and without mental retardation: A review. In J. Burack, R. Hodapp, & E. Zigler (Eds.), *Handbook of mental retardation and development* (pp. 434- 461). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Chan, K. és Keogh, B. (1974): Interpretation of task interruption and feelings of responsibility for failure. *Journal of Special Education*, 8, 175–178
- Claparède, E. (1915): *Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia*. Néptanítók Könyvtára, 49-50. füzet, Lamper R. (Wodianer F. és fiai)R.T. Könyvkiadóvállalata, Budapest.
- Colclasure, Blake C., Thoron Andrew C., és LaRose, Sarah E. (2016): *Teaching Students with Disabilities: Intellectual Disabilities*. <https://edis.ifas.ufl.edu/pdf/WC/WC26100.pdf>
- Cuskelly M., Gilmore L. (2014): Motivation in Children with Intellectual Disabilities. *Research and Practise in INtellectual and Developmental Disabilities*, 2014.1. 51-59.
- Debnath, S. C. (2005): College Student Motivation: An Interdisciplinary Approach to an Integrated Learning Systems Model. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 6(3), 168-189.
- Deci, E. L. (1992): The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective. In: K. Renninger, S. Hidi, és A. Krapp (szerk.): *The role of interest in learning and development*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. 43–70.
- Deci, E. L., és Ryan, R. M. (2000): Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.
- Deci, E. L. (2004): Promoting intrinsic motivation and self-determination in people with mental retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, 28, 1–29.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2008): Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14–23.
- Eccles, J. S. és Wigfield, A. (2002): Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53. 1. sz. 109–132
- Fejes József Balázs (2012): *A célorientációk és az osztálytermi környezet összefüggése matematika tantárgyhoz kötődően 5-8. évfolyamon*. PhD értekezés, Szeged Oktatásménet doktori program.
- Fejes József Balázs (2015): *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Fejes József Balázs és Szenczi Beáta (2010): Tanulási korlátok a magyar és az amerikai szakirodalomban. *Gyógypedagógiai Szemle*, 38. 4. sz. 273–287.
- Felleginé Takács Anna (2004): Problémás tanulók, okok és megoldási javaslatok. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk., 2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 472–496.
- Figlio, D. N. (2007): Boys Named Sue: Disruptive Children and Their Peers. *Education Finance and Policy*, 2. 4. sz. 376–94.
- Gilmore, L., Cuskelly, M. (2009): A longitudinal study of motivation and competence in children with Down syndrome: Early childhood to early adolescence. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53, 484–492.
- Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2011): Observational assessment and maternal reports of motivation in children and adolescents with Down syndrome. *American Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 116, 153–164.
- Glenn, S., Dayus, B., Cunningham, C., Horgan, M. (2001): Mastery motivation in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 7, 52–59
- Greenspan, S. (2006): Functional concepts in mental retardation: Finding the natural essence of an artificial category. *Exceptionality*, 14, 205-224.

- Grolnick, W.S. (2009): The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7, 164-173.
- Haywood, H.C. (2006): A transactional perspective on mental retardation. In H. N. Switzky (Ed.), *Mental retardation, personality, and motivational systems* (pp. 289-314). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Harter, S., Zigler, E. (1974): The assessment of effectance motivation in normal and retarded children. *Developmental Psychology*, 10, 169-180.
- Heckhausen, H. (1969): Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In H. Roth (szerk.), *Begabung und Lernen* (193-228). Stuttgart: Klett.
- Hodges, J.S. (2003): Applying knowledge of motivational goals to programming for persons with mental retardation, *Therapeutic Recreation Journal*, 37, 326-329.
- Józsa Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 239-268
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2007): Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja. *Iskolakultúra Online*, 1, (2007) 76-92.
- Józsa Krisztián (2008): Az olvasásképesség fejlődése tanulásban akadályozott és többségi gyermekek esetében (szimpózium). In: Perjés István és Ollé János (szerk.): *VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, 2008. November 11-13. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola*. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Budapest. 56-62.
- Józsa Krisztián (2009): Matematikai készségek, képességek és attitűdök tanulásban akadályozott és többségi gyermekek esetében (szimpózium). In: Bárdos Jenő és Sebestyén József (szerk.): *IX. Országos Neveléstudományi Konferencia Veszprém, 2009. november 19-21. Neveléstudomány – Integritás és integrálhatóság*. Pannon Egyetem, Veszprém. 62-67.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2012): A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 367-406.
- Kanter, O. G. és Speck, O. (1980): *Handbuch der Sonderpädagogik*. Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin.
- Katz I., Cohen R. (2014): Assessing autonomous motivation in students with cognitive impairment. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 7, 1-10.
- Kim, O., Hupp, S. C. (2005): Teacher interaction styles and task engagement of elementary students with cognitive disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(3), 293-308.
- Locke I. (1914): Gondolatok a nevelésről. In: Kornis Gyula (szerk.): *Pedagógiai Könyvtár IV*. Katholikus Középiskolai Tanáregyesület, Budapest.
- Maehr, M., és Meyer, H. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9, 371-409.
- Marsh, H. W. és Craven, R. (2002): The Pivotal Role of Frames of Reference in Academic Self-concept Formation: The Big Fish Little Pond Effect. In: Pajares, F. és Urdan, T. (szerk.): *Adolescence and Education*, Volume 2. Information Age Publishing, Greenwich. 83-123.
- Molnár Éva (2002): Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, 102. 1. sz. 63-79.
- Nicholls, J. G. (1984): The development of the concepts of effort and ability, perception of own attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49. 4. sz. 800-814.
- Palmer, D. (2007). What Is the Best Way to Motivate Students in Science? *Teaching Science-The Journal of the Australian Science Teachers Association*, 53 (1), 38-42.
- Ranschburg Jenő (2001): A család anyagi helyzetének szerepe a gyermekkori magatartási zavarok kialakulásában. *Fejlesztő Pedagógia*, 2. 6. sz. 26-34.

- Reynolds, T., Zupanick, C.E., és Dombeck, M. (2013): *Effective Teaching Methods for People with Intellectual Disabilities*. Retrieved from <http://www.mentalhelp.net/articles/effective-teaching-methods-for-people-with-intellectual-disabilities/>
- Réthy Endréné (1988): *A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (2001): A tanulási motiváció elemzése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Tankönyvkiadó, Budapest. 153–161.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Soltani, A., Roslan, S., Adbullah, M.C. , Jan, C.C. (2011): Effects of manipulating optimal challenge in a music intervention program on situational intrinsic motivation among people with intellectual disability. *Europe's Journal of Psychology*, 7, 487-501.
- Switzky, H. N. (1997): Mental retardation and the neglected construct of motivation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 32, 194–200.
- Switzky, H.N. (2001): *Personality and Motivational Differences in Persons with Mental Retardation*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Szenczi Beáta (2008): Énkép és tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Iskolakultúra Online*, 1. 2. sz. 104–118.
- Szenczi Beáta (2010): Az olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia*, 110. 2. sz. 119–147.
- Szenczi Beáta (2012): *Az olvasási motiváció vizsgálata 8-14 éves tanulók körében*. PhD értekezés, Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti doktori program
- Turner, L. A. (1996): Attributional beliefs of students with mental retardation. In: Lewis, M. és Sullivan, M. (szerk.): *Emotional development in atypical children*, Lawrence Erlbaum Publishers
- Turner, L.A., Johnson, B. (2003): A model of mastery motivation for at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, 95, 495–505.
- Williams K. C. és Williams C. C. (2010): Five key ingredients for improving student motivation. *Research in Higher Education Journal*. 104-122.
- Zigler, E. (2001): Looking back 40 years and still seeing the person with mental retardation as a whole person. In H. N. Switzky (Ed.), *Personality and motivational differences in persons with mental retardation* (pp. 3–55). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Zigler, E., Bennett-Gates, D., Hodapp, R., & Henrich, C.C. (2002): Assessing personality traits of individuals with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 107, 181-193.

Dr. Tiszai Luca

A hangszeres zeneoktatás módszerei értelmi akadályozottsággal élő tanulók esetén

Bevezetés

A hagyományos zeneoktatás intézményei egyelőre nincsenek felkészülve értelmi akadályozottsággal élő gyermekek fogadására. A gyógypedagógiai zeneoktatásnak saját szinterei és módszerei alakultak ki. A zeneiskolai tanárok ezeket a módszereket nem mindig ismerik, illetve a zeneiskolai oktatás szigorú szabályozása miatt nem látnak lehetőséget az alkalmazásukra. Ezért értelmi akadályozottsággal élő növendékek hangszeres képzése elszigetelt kezdeményezések formájában valósul meg: egy-egy innovatív zenepedagógus vagy gyógypedagógus saját tapasztalatai alapján, sok esetben intézményes keretek híján, magánúton dolgozik a növendékével. Míg a hangszerkezelés technikájának megtanítása mindenképpen az arra kiképzett zenetanár feladata volna, azok a módszerek, amelyek a hangszerkezelés technikai részét is leegyszerűsítik (pl. az Orff vagy ULWILA hangszeres) zeneileg képzett gyógypedagógusok, ének szakos tanárok vagy zeneterapeuták eszköztárának is a részét képezhetik. Az alábbiakban két zeneoktatási módszert, az ULWILA és a Consonante módszert mutatom be.

A színegyeztetésen alapuló kotta nemcsak egy notáció, hanem egy gondosan kidolgozott zeneoktatási rendszer része. Kidolgozója, Heinrich Ullrich a zenei nevelést helyezte a középpontba. A komplex nevelési program Orff koncepciójából indul ki, és hét területre osztja a zenélést: éneklés, zenehallgatás, zenés színház, tánc, zenei improvizáció és zeneszerzés, hangszerkészítés, valamint hangszeres zene. A Consonante módszer a velünk született zeneiségre épül, e cikk írója dolgozta ki a Szent Erzsébet Otthon súlyosan halmozottan fogyatékos lakóinak közreműködésével.

Zatorre és munkatársai (2007) szerint magas szinten játszani egy hangszeren az egyik legösszetettebb tevékenység, amelyre az emberi idegrendszer képes. A hangszerjátékosnak le kell olvasni a zenei notáció komplex jelrendszerét, értelmezni kell, és összetett hangszeres mozgásokká alakítani. Ebben a folyamatban a zenész sokféle szenzoros visszajelzés alapján értékeli az elképzelt és az elhangzott hangok viszonyát és szükség szerint módosít a motoros kivitelezés pontosságán (Wan és Schlaug, 2010). Intellektuális képességzavar esetén a tanulók gyakran nem képesek ezt a komplex műveletet készség szinten elsajátítani, ezért a speciális zeneoktatás gyakorlata leegyszerűsíti ezt a folyamatot. Vannak olyan módszerek, amelyek a kottaolvasást teszik a tanuló számára egyszerűbbé, mások a hangszer kezelésének technikáját, vagy mindkettőt.

1. Zeneoktatás és sajátos nevelési igény

Magyar és nemzetközi tapasztalatok alapján a legtöbb országban a zeneiskolák egyelőre kevésbé felkészültek a sajátos nevelési igényű tanulók fogadására. Imgard Merkt (2012, o.n.) szerint "fogyatékosággal élő felnőttek és gyermekek művészeti tevékenységeit automatikusan terápiának tekintik". Kimmo Lehtonen zeneterapeuta (1997) Budapesten tartott zeneterápiás kurzusán szemléletesen illusztrálta a kérdést. Feltette a kérdést, hogy ha egy

Down szindrómával élő ember zenét tanul, az zeneterápia-e. A hallgatóság igenlő válasza után újabb kérdést tett fel: „Ha ugyanez az ember bemegy a kocsmába, az tehát sörterápia?”

A fogyatékossgal élő zenészek produkcióját automatikusan zeneterápiának minősítik, a velük foglalkozó szakembert zeneterapeutának, pedig egyik következtetés sem feltétlenül igaz.

2. Gyógypedagógiai zeneoktatás: zenei képzés a harmonikus fejlődés szolgálatában

A gyógypedagógiai zeneoktatás (special music education) a pedagógia egy önálló ága, amely a fogyatékos személyekkel végzett zeneterápia (remedial model of music therapy) és a zeneoktatás határterületein alakult ki, ezért mind a pedagógia, mind a terápia bizonyos jegyeit magán viseli. A zeneterápia gyógypedagógiai modelljében a terapeuta fogyatékossgal, vagy pszichiátriai problémákkal küzdő gyermekekkel dolgozik és a terápia során a zene terápias hatásait különböző nevelési célok elérésének szolgálatába állítja. Ilyen célok lehetnek az érzékelés és észlelés, a nagymozgás és finommotorika, verbális és nonverbális kommunikáció, figyelem és különböző kognitív készségek fejlesztése, vagy a társas tanulás megsegítése (Davieson és Edwards 1998; Rickson és McFerran, 2007; Ockelford és Markou, 2012; Rickson, 2014; Stephenson, 2007; Varvasovszkyné és Velsz, 1998). A speciális zeneoktatás célkitűzései rokonságot mutatnak a reformpedagógia jelentős képviselőinek művészeti nevelési koncepciójával. A reformerek, többek között Maria Montessori és Rudolf Steiner a művészeti nevelést a teljes emberré válás nélkülözhetetlen eszközének tartották. Hangsúlyozták, hogy a zenei nevelés célja nem feltétlenül professzionális zenészek, hanem kiegyensúlyozottabb, fegyelmezettebb, kreatívabb, emocionálisan érzékenyebb felnőttek nevelése (Gönczy, 2015). A tanulás és terápia szoros kapcsolatát elemzi Jampel (2011), aki hangsúlyozza, hogy a zenei fejlődéshez szükséges önfegyelem, a rendszeres gyakorlás, a próbákön való fegyelmezett részvétel erősíti a belső kontrollt, így személyiség fejlődésének különösen hatékony terápias eszközévé válhat. A zenei célokért tett erőfeszítés, a zenésztársakhoz való alkalmazkodás, a visszajelzések elfogadása hatékonyan segítik a társas tanulást.

Kodály is hangsúlyozta a zenetanulás pozitív hatását a kognitív és társas készségek fejlődésére. „A zene nemcsak zenére tanít. Ezek a gyermekek jobban számolnak, mert a szám nem elvont fogalom nekik, testükben érzik a ritmussal. Hamarabb olvasnak folyékonyan, mert a mondatban érzik, éreztetik az összefüggő zenei formát. Szebben, pontosabban írnak, mert a kottairás nagyobb vigyázatra szoktat [...] A helyesírást is gyorsabban megtanulják, grafikai érzékük is fejlődik. Végül. Nő a gyermek önérzete, valamit tud, amit a felnőttek sem kicsinyelnek, vagy éppen nem is tudnak [...] A gyermek emberi fejlődésének nincs ennél hatásosabb eszköze” (Kodály, 1956/2007: 305). Kodály megfigyeléseit, amelyet a zene transzferhatásának hívunk, később tanítványainak kutatási eredményei támasztottak alá. Kokas Klára 1972-ben publikált nemzetközileg is elismert kutatása a *Képességfejlesztés zenei neveléssel* címet viselte. A kutatási eredmények azt mutatták, hogy a zenei nevelésben részesülő gyerekek vitálkapacitása meghaladja a kontrollcsoportét, valamint jobban teljesítenek matematikai mozgásos feladatban, vizuális és hallási emlékezetet vizsgáló tesztekben. Bácskai, Manchin, Sági és Vitányi (1972) *Zenei osztályba jártak* címmel

megjelent utókövetéses tanulmánya a zenetanulás hosszú távú kulturális és szociális hatását vizsgálta. Azt találta, hogy a zenei osztályokban végzett tanulók kulturális preferenciái fejlettebbek voltak az általános tantervű osztályba járó társaiknál, a körükben a társadalmi mobilitás (a szülők iskolai végzettségénél magasabb fokú iskolai végzettség megszerzése) vagyis a társadalmi ranglétrán való előrelépés, ezáltal magasabb szociokulturális státusz elérése is erőteljesebb volt (Gönczy, 2009; Laczó, 2002). Barkóczi és Pléh (1977) longitudinális vizsgálata, amely *Kodály zenei nevelési módszereinek pszichológiai hatásvizsgálata* néven jelent meg a zenei osztályokban a kreativitás, intelligencia és érzelmi érettség nagyobb fejlettségét, valamint a zene a szociokulturális hátrányok kompenzálásában való szerepét bizonyította (Gönczy, 2009; Laczó, 2002). Az eredményekre a nemzetközi szakemberek is felfigyeltek. Az ISME (International Society of Music Education) 1964-ben Budapesten rendezte a világkonferenciáját, ahol Kodályt örökös díszelnökké választották meg.

A speciális zeneoktatás hasonlóképpen globális szemléletű megközelítés, a zenei képességek fejlesztésére helyezi a hangsúlyt, de tisztában van a zeneoktatás kiterjedt transzferhatására és a tanulók képességfejlesztése során tudatosan építi ezeket a kapcsolatokat. Nemzetközi szinten a speciális zeneoktatásnak saját színterei és módszerei alakultak ki (Hourigan, 2007). Jó példa a Milánóban kifejlesztett zenekari zeneterápia (orchestral music therapy), ahol professzionális zenészek dolgoznak szólamvezetőként, értelmi sérült szólamtársaik pedig adott (klasszikus) darab leegyszerűsített változatát játsszák. Szimfonikus zenekaruk, az *Esagramma* nagy sikerrel, általában telt ház előtt lép fel (Sbattella, Cordaro és Tarantino, 2013). Imgard Merkt (2015) Budapesten tartott előadásában arról számolt be, hogy Németországban a gyógypedagógiai zeneoktatás elszigetelt kezdeményezések formájában valósul meg. Világszerte gyakori jelenség, hogy hangszert oktató tanárok magánúton vállalnak sajátos nevelési igényű növendékeket, és szakirodalom híján elszigetelten, gyakorlati tapasztalataik alapján építik fel növendékeik képzését. Ezt a kihívást sikeresen elvállaló zenetanárok egyike Adam Ockelford, zeneszerző, előadóművész, tanár és kutató, aki a speciális zeneoktatás szakirodalmának egyik megteremtője (Ockelford, 2000, 2008). A londoni Royal Academy of Music hallgatójaként sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásával kezdett foglalkozni. Közülük a legismertebb a savantként számon tartott Derek Pavacicini, a súlyos halmozott fogyatékkal és autizmussal élő művész. Derek koraszülöttként inkubátorba került, elvesztette a látását. Korán kiderült zenei tehetsége, első koncertjét 7 évesen adta, azóta is sikeres koncerteket ad világszerte, s számos olyan zenei képessége van, amit professzionális zenészek is megirigyelnének. Koncertjei során gyakran bővíti el a közönséget azzal, hogy kér egy dallamot, egy hangnemet, egy stílust, és improvizál a közönség által a helyszínen megadott paraméterekkel (Ockelford, 2007). Nemcsak koncertező zenészek, hanem más tehetséges értelmi sérült fiatalok életének is fontos részévé válhat a hangszertanulás. Például Katharina Reichelt, a Németországban élő Down szindrómával élő fiatal hölgy csellón játszik, valamint egy kórház zeneterápiás munkacsoportjának tagjaként is dolgozik. A művészi szintű zeneoktatás az erre kiképzett zenetanár feladata, ami a gyógypedagógus és a zenetanár szoros együttműködésében lehet a leggyümölcsözőbb. A gyógypedagógus akkor sem kompetens ebben a feladatban, ha magas színvonalon játszik egy-egy hangszeren. Mivel a gyakorlatban nem minden esetben találunk a feladatra zenetanárt, a gyógypedagógus gyakran mégis elvállalja a feladatot.

Az utóbbi évtizedekben a speciális zeneoktatás az inkluzív zeneoktatás fontosságát hangsúlyozza (Adamek és Darrow, 2010; Darrow és Adamek, 2012; Hourigan, 2007, 2009). A floridai állami egyetemen a zenetanárok például „speciális zenetanár” képzést szerezhetnek. A képzést Alice-Ann Darrow, az inkluzív zeneoktatás egyik jeles képviselője vezeti azzal a szándékkal, hogy a zeneiskolai tanárok felkészülten fogadhassanak minden zenélni vágyó gyermeket. Az inkluzív zeneoktatás nemzetközi képviselői közül fontos még megemlíteni a Texasi professzort, Judith Anne Jellisont, az *Including Everyone, Creating Music Classrooms Where All Children Learn* című könyv és számos cikk szerzőjét.

Míg a hangszerkezelés technikájának megtanítása mindenképpen az arra kiképzett zenetanár feladata volna, azok a módszerek, amelyek a hangszerkezelés technikai részét is leegyszerűsítik (pl. az Orff vagy ULWILA hangszerek) zeneileg képzett gyógypedagógusok, ének szakos tanárok vagy zeneterapeuták eszköztárának is a részét képezhetik. Az alábbiakban két zeneoktatási módszert, az ULWILA és a Consonante módszert mutatom be.

2.1 ULWILA módszer

A gyógypedagógia keretein belül történő zeneoktatás magyar gyakorlata a kodályi „legyen a zene mindenkié” alapelvet követve inkább a pedagógia, mint a terápia hagyományait követi.

Kodály a minél korábban elkezdett általános zeneoktatást a sokoldalú, harmonikus személyiség fejlődés egyik legfontosabb tényezőjének tartotta. Zenepedagógiai koncepciójában fontos helyet kapott a zenekultúra minél szélesebb körben való terjesztése. Írásaiban többször hangsúlyozta az általános zenei nevelés fontosságát. Az értelmi sérült gyermekek a nemzetközi helyzethez hasonlóan hazánkban is kizorulnak a hagyományos zeneiskolai oktatásból, elsősorban azért, mert a zeneiskola az ötvonalas kottarendszer ismeretére (vagy annak gyors elsajátítására) alapoz, ami a leggyakrabban megoldhatatlan nehézséget okoz a számukra. Az azóta széles körben ismert színeskotta módszer Vető Anna gyógypedagógus közvetítésével került Magyarországra.

Heinrich Ullrich, német zenetanár és gyógypedagógus kidolgozta a csak színegyeztetést igénylő színeskotta rendszert, amivel a bonyolult, apró különbségek észrevételét igénylő ötvonalas rendszert helyettesítette. A színegyeztetésen alapuló kotta nemcsak egy notáció, hanem egy gondosan kidolgozott zeneoktatási rendszer része. Ullrich a németországi Frankental város Tom-Mutters Schule nevű gyógypedagógiai iskolájának vezetőjeként a zenei nevelést helyezte a középpontba. A komplex nevelési program az Orff koncepciójából indul ki, és hét területre osztja a zenélést: éneklés, zenehallgatás, zenés színház, tánc, zenei improvizáció és zeneszerzés, hangszerkészítés, valamint hangszeres zene (Bakos, 2014; Palójtay, 2014).

Ullrich vezetése alatt a tanítási nap az iskola minden tanulója számára közös reggeli énekléssel kezdődött, s a tanulóknak napi további két zeneórájuk volt. A zenekar tagjai ezen felül még zenekari próbára is jártak. Az iskolában tapasztaltakról így számolt be Madarászné Losonczy Katalin (1994:32): „Az értelmi akadályozottság kórképei azonosak más hasonló német vagy magyar iskola diákjainak kórképeivel. Mégis az iskola légköréből és a gyermekek viselkedéséből rögtön érződik, hogy itt valami más. Szembetűnő a tanulók fegyelmezettsége. Ezt nem szigorral érik el. Ezek a gyerekek szeretnek énekelni, szeretnek zenélni. Napi

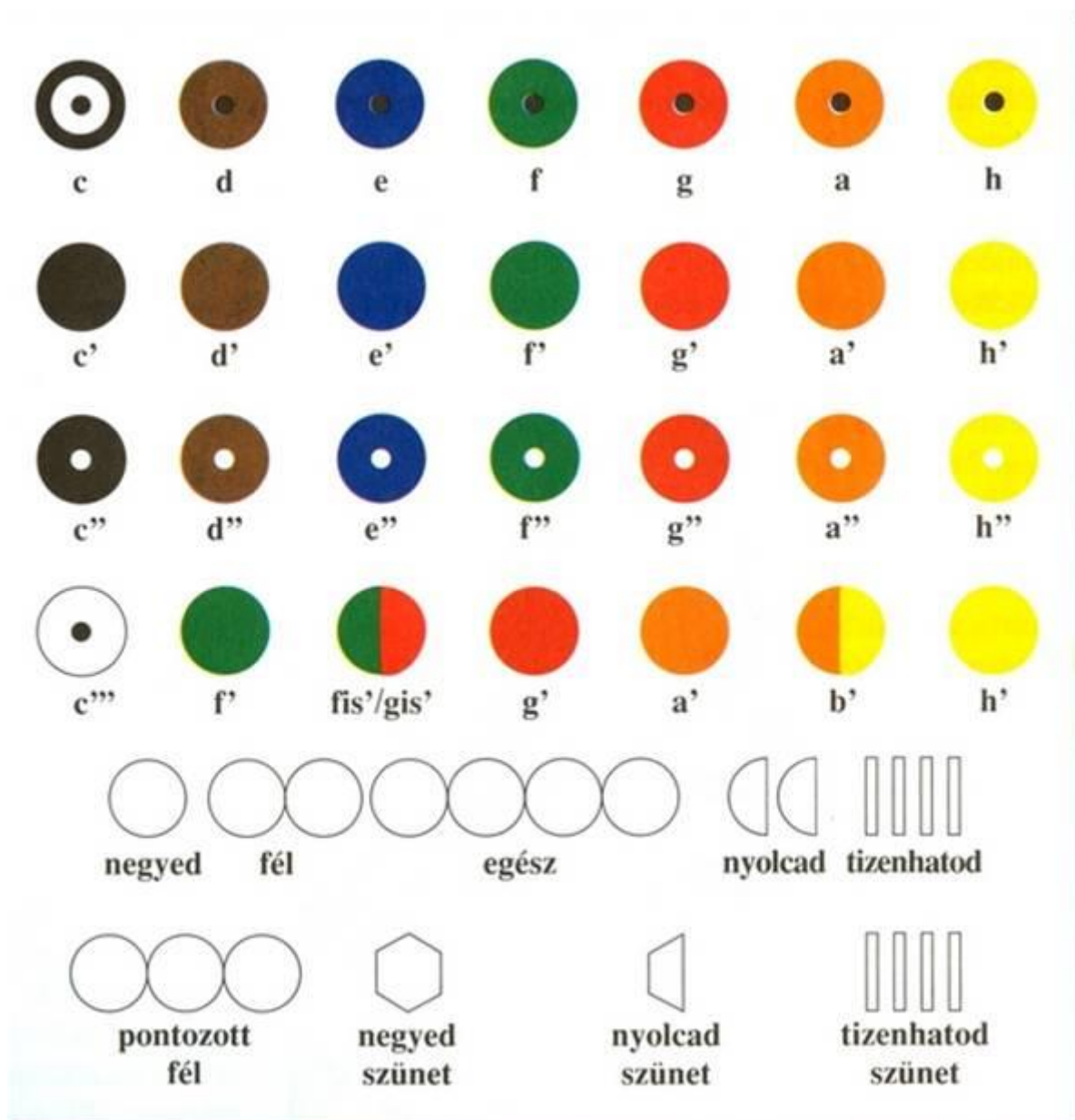
harmadik zeneórájuk hírére is futnak a zeneterem felé, ahol aztán türelmesen kivárják, amíg a játékban rájuk kerül a sor. Dalrepertoárjuk több száz népdal, komolyzenei és könnyűzenei műdal. Jókedvűek. Jórészt olvashatóan írnak, lassan, de érthetően olvasnak. Ügyesek, önállóak, látványosan többet tudnak, mint máshol a hasonló sérültséggel küzdő gyermekek.”

2.1.1 A kottarendszer

A színeskottában a hangok magasságát színek, a ritmust formákkal jelölik. A mélyebb hangok sötét, míg a magasabbakat világosabb színek jelölik. Ullrich olyan színeket választott, amelyek a természetben is megtalálhatók. Az alapszínek a C-dúr skálát jelölik: C- fekete, D- barna, E- kék F- zöld G- piros A- narancssárga H- citromsárga. A hangjegyek közepén kis fehér pont egy oktávval magasabb, míg a fekete egy oktávval mélyebb hangot jelöl. A kottarendszer temperált rendszerben jelöli a módosított hangokat a két szomszédos szín kombinációjával, pl. fisz/gesz hang egyik fele zöld a másik fele piros.

A ritmusértéket körökkel jelöli, így három oktáv jelölésére alkalmas. A negyed értékből indul ki, ezt körrel jelzi. A nyolcadokat jobbra nyitott félkörrel, a tizenhatodok arányosan kisebb téglalapokkal jelöli. A negyed értéknél hosszabb hangokat az előző elemekből állítja össze: egy kör és félkör pontozott negyedek alkot, két kör összekapcsolásával fél értéket, három kör esetén pontozott felet, négy kör esetén pedig egész értéket kapunk. A negyed szünet egy színezetlen hatszög. A ritmusértékekhez hasonlóan jelöljük a nyolcad, pontozott, fél vagy egész értékeket.

Az ütemvonalak helyett az ütem első hangjára mutató fekete háromszöget, úgynevezett hangsúlyjelet használ.



1. ábra ULWILA színeskotta. Forrás: Ullrich és Vető, 1996

A kottarendszerhez hangszer család is tartozik. Ullrich a hangszereket maga fejlesztette ki. A kezdők hangszereit hangonként lehet összeállítani, így a tanár annyi hangot tesz a tanulók elé, amennyire az adott dal játékához szükség van (Vető, 1993; Kövics, 1997). A módszer kezdettől fogva kiscsoportban oktat zenét, a hangszerek technikai kezelése ezért könnyen megtanulható: a gyerekek nem specializálódnak egy-egy hangszerre, hanem gyakorlás során minden tanuló az összes hangszert kézbe veszi, így a főszólam, második szólam akkord kíséret vagy basszus szólam játékát is gyakorolják.

A főszólamokat fúvós hangszerek, mint pánsípszerű, darabonként összeállítható sípok, szájharmonika-hangú sípok, és ütőhangszerek, pl. metallofon, xilofon, asztali harangjáték, tubafon játsszák. Kísérőhangszerként akkordciterák alkalmazhatók. A legegyszerűbb

akkordhangszeren színek szerint C-dúr (fekete), d-moll (barna), e-moll (kék), F-dúr (zöld), G-dúr (piros), a-moll (narancssárga) akkordok vannak behangolva. A bonyolultabb úgynevezett akkordlant bármelyik dúr vagy moll akkord játékkára alkalmas: adott egy előre behangolt C-dúr és egy a-moll akkord. Ha a játékos az megfelelő helyen fogja le az érintőkkel (bundokkal) ellátott hangszert, a kívánt akkord szólal meg. A basszus szólamot a kezdők egyhúros basszusciterákon, később teljes skálát tartalmazó basszusciterán, kéthúros nagybőgőn vagy basszus xilofonon tudják játszani.

A módszer nemcsak a speciális, hanem bármely olyan temperált rendszerű hangszer esetén használható, ahol a hangszer technikai kezelése lehetővé teszi a színegyeztetéssel való megszólaltatást. Heinrich Ullrich kifejlesztette a hagyományos kottára való áttérés módszerét is. Az áttérés a tanuló igényei szerint fokozatosan valósul meg. Először ötvonalas rendszerbe helyezi a színes hangjegyeket, ahol a ritmusértékeket már a hagyományos kottarendszer szerint jelölik, majd szükség esetén a hangokat nem jelzi a megszokott szín, de még szerepelnek támpontok a kottában (pl. egyik vagy több vonal, esetleg néhány hang színes), majd fokozatosan elhagyják a színeket.

2.1.2 Az ULWILA zeneoktatás sajátosságai

A Vető Anna által adaptált magyar kézikönyv 6 füzetből áll. A tanulás fokozatosan, kis lépésekben halad, az oktatás nemcsak a dalok játékból, hanem közös éneklésből, ritmusgyakorlatokból, hangszeres mozgások előkészítését segítő játékokból áll. A foglalkozások során a hagyományos zeneoktatás minden területe részét képezi az óráknak, éneklés, daltanulás, hallásfejlesztés, a zenei írás-olvasás játékos gyakorlatai, amelyek segítenek a kottakép hangszer nélküli elképzelésében is. Gyakorlás során nemcsak kottából, hanem színes korongokkal is játszanak a tanulók, akár úgy, hogy minden tanuló egy hangot szólaltat meg, akár úgy, hogy egy tanuló választja ki a saját hangszerén megfelelő színű koronghoz a megfelelő hangot. Ezzel a módszerrel gyakorolják a színegyeztetést, de mivel mindig csak az aktuális hangot látja a játékos, a dallam egységét és a ritmus pontos játékát a kottakép fogja jobban segíteni. Sok gyermek számára nehézséget okoz a sorkövetés, ezért a játékosoknak segít egy kottamutató, aki pálcával mutatja a következő hangot, így segítve a zenészt a sorkövetésben és a pontos játékban.

Az első füzet anyaga egyetlen hangos darabokat tartalmaz, a tanulók megismerik a negyed, nyolcad fél hangértékeket, és a negyed szüneteket. A második füzet két hangos dalokat tartalmaz nagyszekund (G-A) illetve kisterc (G-E) hangkészlettel, a füzet végén egyhangos kísérszólam is megjelenik C. Az egyenletes lüktetés kísérophangként való játéka korábban is megjelenik a foglalkozások során, de a különböző szólamok kottából való játéka csak itt következik.

A harmadik füzet három hangos dalokból és kísértetből áll, a teljes füzet pedig már használja a C pentaton hangjait (E-G-A, D-E-G, C-E-G) az F és H hangok pedig megjelennek a kísérekben. A negyedik füzet az eddigi logikát követve négy hangos hangkészletű dalokat tartalmaz (D-E-G-A, C-D-E-G), újdonságként pedig megjelenik az akkordkíséret. Az ötödik füzet öt hangos pentaton és pentachord dalokat tartalmaz (C-D-E-G-A, C-D-E-F-G) és megjelennek az alsó és felső oktáv hangjai. Az utolsó füzet pedig a hat hangos hangkészlettől (C-D-E-F-G-A-C') átvezet a teljes C dúr hangsorig (C-D-E-F-G-A-H-C').

A módszer rugalmasan alakítható a csoport igényeihez, az ismert dalanyaghoz. Mindenképpen fontos a fokozatos és szemléletes oktatás és a sokoldalú képességfejlesztés, zenei gondolkodás megtanítása. Az évek óta zenélő növendékek megértik az alapvető zenei formákat (pl. kérdés-felelet, variáció, ismétlés), képessé válnak egyszerűbb hangközök felismerésére (pl. egyszerű dallam vagy ritmussor kirakására színes korongokból). A ritmus vizuális képe olyan egyértelmű ULWILA ritmuskotta használatával, hogy a tanulók a spontán játék során gyakran „felfedezik” és helyesen le is játsszák pl. a szinkópát, ami a hagyományos ritmuskotta esetén sok előkészítő gyakorlatot igényel.

A sokoldalú zenei képzés fontos része az igényes zenehallgatóvá nevelés, amelynek szerves része a koncertlátogatás is.

2.1.3 ULWILA és Hangbotok

A hangbot a Boomwhacker nevű hangszer egyik használatban lévő magyar megnevezése. A hangbotok hangolt műanyag csövek, amelyek hangonként különböző hosszúságúak és színűek, így könnyen megkülönböztethetők. 1998-ban kezdték árulni, mára világsikerré vált, a világ minden részén használják. Létezik pentaton, diatónikus és kromatikus készlet is. Az illetve oktávvaltó kupakok felhelyezésével bármelyik cső egy oktávval mélyebb hangot ad ki. Mivel szinkódja nem egyezik az ULWILA kottarendszer szinkódjával, nagyon zavaró a két rendszert egyszerre használni.

Bár a hangbotok remek zenei készségfejlesztő játékokra adnak lehetőséget, a zeneoktatásban inkább kiegészítő eszközként, játékként érdemes használni őket. Hátránya, hogy technikailag több játékos nehezen szólaltatja meg azonos erővel a hangbotokat, így a zenei anyag egységét csak gyakorlott zenészek képesek megőrizni. Egyszerű feladatnak tűnik, ha a hangbotokat kiosztjuk a játékosok között, és mindenkinek csak egyetlen hangra kell figyelnie. Valójában ez a feladat az önálló játéknál nagyobb figyelemkoncentrációt kíván, a dallam nagy valószínűséggel töredezetté válik, sok ritmikai pontatlansággal. Ahhoz, hogy a játékos a zenei anyagot magában hangokra bontsa, tudja, mikor következik az ő hangja, és ezt a hangot hosszú várakozás után időben és minőségben megfelelően szólaltassa meg, fejlett zenei képességek és készségek szükségesek.

2.2 Consonante módszer

A Nádizumzum Zenekar 2007-ben alakult, Ipolytölgyesen, a Római Katolikus Szeretetszolgálat Szent Erzsébet Otthonában, amely 150 fő ellátására alkalmas ápoló-gondozó otthon. Az otthon felnőtt lakóinak nagy része gyerekként megkapta a „képezhetetlen” minősítést, így gyógypedagógiai oktatásban nevelésben egyáltalán nem részesült. A tíztagú zenekar több mint 60 koncertet adott az otthon falain belül és kívül, többek között Budapesten, Vácott, Szobon, Esztergomban, Siófokon, Szegeden. Repertoárja több mint százötven népdalból áll. A Consonante módszert, amivel zenélnek, e cikk írója fejlesztette ki gyakorlati tapasztalatok alapján.

2.2.1 Kommunikatív muzikalitás, avagy velünk született zeneiség

A zeneterápia szakirodalma a velünk született zeneiséget kommunikatív muzikalitásnak nevezi (Andsell, 2014; Holck, 2004; Malloch, 1999; Malloch, 2009; Pavlicevic, 2002; Procter, 2002; Trevarthen és Malloch, 2002). Ez a korai, beszéd előtti kommunikáció az ”itt

és most”-ban gyökerezik, nem absztrakt tartalmakat oszt meg, hanem érzelmet, szándékot kommunikál, vagy közös interakciós fókuszra keres. Ez a zenei improvizáció, amit a szakirodalom protokonverzációnak nevez, kezdeményezésből és válaszból áll, amely zeneileg ismétlés és téma-variáció formában valósul meg. Jellemzője, hogy intimitást hordoz, kölcsönös megértést hoz létre, és jelrendszert alkot. Születéstől fogva jelen van, erre az alapra épül a szimbolikus jelentés és a beszéd. Elsődleges célja az interszubsztivitás (a másik személlyel való szándék-, figyelem- és érzelmegosztás) és érzelmi összehangolódás.

Az ének és a beszéd a gyermekeknél kb. egyéves korban válik szét, addig a gyermek inkább a beszéd zenei paramétereire reagál, pl. mozgásával a felnőtt prozódijára reagál (Condon és Sander, 1974). Malloch (1999) meghatározása szerint a preverbális kommunikáció gyakorlatilag egy zenei játék, amely leírható a zene időbeli változásaival, (pulse), minőségi változásaival (quality) és azzal a szerkezettel vagy mintázattal, ami az előző két paraméter dinamikus változásaiból jön létre (narrative).

Daniel Stern pszichológus és csecsemőkutató részletesen elemezte ezt a sajátos zenei kommunikációt és leírta a vitalitási affektusok jelenségét (Stern, 2002, 2010). A vitalitási affektusok elmélete az érzelmi változások és az érzelmet kifejező mozgás vagy zene egységét tárja föl, ami mindig dinamikus változás mentén ragadható meg. Az éhséget, szomjúságot például megtapasztalhatjuk fokozatosan erősödő ingerként, álomba merülhetünk lassan, de egyik pillanatról a másikra is. Ezek a testi tapasztalatok közös nevezőivé, vázává válnak az érzelmi tapasztalatainknak is, a szomorúságot is megtapasztalhatjuk hasonló növekvő vagy csökkenő formában, hirtelen dühbe gurulhatunk, stb. Ezeket az alapsémákat dinamikus változások mentén írhatjuk le, mint elröppenő, kirobbanó, kiteljesedő. Stern szerint ezek az alapsémák, melyek külső modalitásból származó élményeket közös nevezőre hoznak, leginkább zenei kifejezésekkel írhatóak le, mint crescendo, diminuendo, stb. A vitalitási affektus tehát a belső érzelmi állapotban zajló szubsztív tapasztalás, amely a stimulus időkontúrját kíséri, melyet leggyakrabban mozdulattal és hangadással fejezünk ki. Stern a szerint a vitalitási affektusok nemcsak a preverbális kommunikáció jellemzői, hanem élethossziglan működnek bennünk, így válnak a művészetek, különösen az időhöz kötött művészetek, mint a zene és a tánc építőköveivé.

A Consonante módszer erre a velünk született zeneiségre épít, a zenekar egységének titka a játszott dallal automatikusan összehangolódó mozdulatok hangszeres mozgássá való alakítása.

2.2.2 Hangszeres mozgások és mozgásrepertoár

A hagyományos hangszeres zeneoktatásban leegyszerűsítve arról van szó, hogy az alapvetően adott jó motorikus képességekre építve új és bonyolult mozgássorokat tanulnak meg, a hangszer technikai kezelését fejlesztik egyre magasabb szintre. Luc Nijs (2017) megfogalmazásában a sok gyakorlás célja, hogy a hangszer fokozatosan beépüljön a zenész dinamikus testsémájába, a testrészévé váljon. Egy hangszer technikai kezelésének legmagasabb fokú elsajátítása azt jelenti, hogy a zenész a hangszert a saját testének „természetes meghosszabbításaként”, nem pedig eszközként éli meg: nincs szüksége a mozdulatok átgondolására, hanem természetes módon alkalmazkodik az adott zenei környezet kisebb változásaihoz (Behnke, 1983; Davidson és Correia, 2002; Nijs, 2017; Nijs és mtsai, 2013; Nosulenko és mtsai, 2005). Gyermekekben az új mozgások még könnyen megtanulhatók, természetesen válnak részévé a felnövekvő gyermek egyre gazdagodó

mozgásmintáinak. Ez nem kivitelezhető abban az esetben, mikor súlyos mozgáskorlátozottsággal állunk szemben, mozgásos cselekvések sémái hiányosak, még az önellátás alapvető feladatai is akadályba ütköznek. A Consonante módszer megfordítva a normális menetet, a már meglévő motoros mintákhoz keres hangszert, vagy a zenehallgatás közben megjelenő spontán mozgásokat hangszeres mozgásokká alakítja oly módon, hogy a lehető legpontosabban beleilleszkedjen az adott motoros mintákba. Ehhez a résztvevők spontán mozgásainak elemzése szükséges, annak érdekében, hogy olyan mozgásmintákat találjunk, amelyek természetesen illeszkednek az illető zenehallgatás közben spontán módon megjelenő mozgásaihoz. A mozdulatok természetessége azért is fontos, hogy hosszan, akár egy óras koncert alatt is ismételhetőek legyenek. Egyes zenészek a hétköznapi mozgásrepertoárjukon felül képesek egyszerű, de új mozdulatot megtanulni, s a mozdulat dinamikáját, amely hagyományosan a hangszerkezelésnek felel meg a gyakorlás során tökéletesítik. Másoknál olyan egyszerű mozgásokat kell találni, amely természetesen illik a mozgásmintába. Ilyen a húros hangszerek a húrokra merőleges ütővel való megszólaltatása, amelyet (ellentétben például a pengető használatával) egy adott izomcsoport kifáradása esetén tovább lehet folytatni más mozdulattal- pl. a mozdulat indulhat vállból, könyökből vagy csuklóból. Ezek a mozdulatok félig automatikusan is követik a felsőtest a dal lüktetésével való összehangolódását. Stern szerint ez az összehangolódás ösztönös, a mozgás és zene egymással kölcsönösen megfeleltethető jellemzői a tempó, ritmus, intenzitás, hangsúly és alak. Ebből az következik, hogy a hallott zene karakterének mozgással való megjelenítése automatikus, velünk született reakció. Az összehangolódásnak ez a jelensége a közös próbák során a hangszeres mozgások egyre precízebb megvalósításához vezet.

2.2.3 Consonante: akadálymentes hangszerek, amelyeken nem lehet hamisan játszani

A módszer másik fontos alapelve a mindig konszonáns kíséret. A citerának van néhány húrja, amin a dallamot játsszuk, a többi csak üresen szól, bármilyen dallamot játszik a citerás, ezek a húrok mindig ugyanazt a hangot adják, alapot és kvintet. Ezeket vendéghúroknak hívják. Ezzel a kéthangos kísérettel többször találkozunk a népzeneben, dudabasszusnak hívják. A dudán és a citerán kívül több népi hangszer is működik ezen az elven, például a tekerőlant. (A jelenség más népek zenéjében is előfordul, tehát a módszer más országokban is használható.) A Consonante módszer dallamjátékra alkalmatlan, de különböző oktávokon ezt az alaphangot és kvintet tartalmazó „akadálymentes”, mindig konszonáns kíséret játékára alkalmas hangszerekkel dolgozik.

2.2.4 Közösségi zeneterápia

A közös zenélés a társadalmi befogadás felé vezető út lehet. A közösségi zeneterápia (Community Music Therapy) a zeneterápia egyik modern irányzata. Bruscia Kenneth meghatározása szerint „a munka célja kétirányú, a kliens felkészítése arra, hogy a közösségben való részvételre, és a közösség felkészítése arra, hogy elfogadja és befogadja a klienst. A terapeuta szerepe, hogy segítse a közösség és a kliense közötti interakciót és kölcsönös megértést” (1998: 237). Stige és Aarø (2012) a terápia hagyományos, patológiás működésre és annak gyógyításra vonatkozó értelmezését tágabb perspektívába helyezte, és egészségmegőrzés, egészségfejlesztés jelentéskörével ruházta fel. Stige és Aarø (2012: 5) a következő meghatározást javasolja. „A közösségi zeneterápia elősegíti a zenei részvételt és a

társadalmi befogadást, a javakhoz való egyenlő hozzáférést és támogatja az együttműködést az egészség és jól-lét előmozdítása érdekében. Leírható úgy is, mint szolidaritás a gyakorlatban. Ezért a közösségi zeneterápia erőteljesen különbözhet az egyéni terápiás eljárásoktól, néha jobban hasonlít a szociális munkához”.

Ansdell (2002) hangsúlyozza, hogy a közösségi zeneterápia lényege, hogy a terapeuta a zene közösségteremtő erejét tudatosan használja arra, hogy megtörje a veszélyeztetett társadalmi csoportok kirekesztődésének ördögi körét és változásokat idéz elő a társas kapcsolatokban. Ez különösen is fontos súlyosan halmozottan fogyatékos, nem beszélő felnőttek esetén, akik gyakran szenvednek a hospitalizáció és izoláció másodlagos hatásaitól, gyakori az agresszió, kényszeres viselkedés, önbántalmazás, és depresszió. Mivel életüket társas tanulás hagyományos színtereiből szinte teljesen kizárva élik, így az elfogadható társas viselkedés normáiról gyakran egyáltalán nem kaptak visszajelzést. Az izoláció következményeként gyakran megjelenik az önközpontú, gyerekes viselkedés, a felelősségvállalás és feladattudat szinte teljes hiánya. Kapcsolataikban szinte kizárólag alárendelt szerepet játszanak.

A Consonante módszerrel 10 éve zenélő Nádizumzum zenekar tagjainak esetében megtapasztaltuk, hogy a közös zenélés hatására a zenekari tagok figyelemkoncentrációja, feladattudata és frusztráció-toleranciája ugrásszerű fejlődést mutatott. Fellépések alkalmával megtapasztalják az elismerést, a sikert, mások feléjük irányuló figyelmét, szeretetét. Mivel identitásukat, önértékelésüket, sőt emberi fejlődésüket, érett személyiséggé válásukat is döntően befolyásolja a környezet visszajelzése, az új tapasztalat, hogy megtapsolják őket, hogy ők is tudnak adni, segíti az emberi kibontakozásukat.

Összegzés

A már említett vitalitási affektusok érzelmi oldala fejlődépszichológiai magyarázatot ad a zene által létrehozott erős érzelmi kötődésekre. A vitalitási affektusok a korai életkorban elsősorban az anya-gyermek kommunikációt, az érzelmek megosztását szolgálja. A vitalitási affektusok nemcsak az együtt zenélő közösség érzelmegosztásában játszanak szerepet, de az előadók és a hallgatóság közötti összehangolódást segítik, különösen akkor, amikor a közönség bevonásával zenélünk. A közös zenélés így mindkét fél számára élményt jelent, tágabb perspektívában pedig a társadalmi befogadás előkészítésének eszköze lehet, mert a hétköznapi aszimmetrikus kapcsolatok helyet partneri viszonyt hoz létre, így példát és mintát ad a kapcsolatteremtésre. Ansdell (2014: 186) magyarázata szerint, “egy másik emberrel közösen zenélni az intimitás egészen sajátos minőségét jelentheti, barátságot és támogatást, nagylelkűséget és szeretetet”.

Szakirodalom

Adamek, M. & Darrow, A. A. (2010): *Music in special education*. Silver Spring, MD: American Music Therapy Association

Ansdell, G (2014): *How Music Helps in Music Therapy and Everyday Life*. Ashgate, Farnham.

Bácskai E, Manchin R, Sági M és Vitányi I (1972): *Ének-zenei iskolabajártak*. Budapest: Zeneműkiadó.

Bakos, A (2014): *Zenetanulás színesen – a színes kotta módszer magyar nyelvű kiadványai . Parlando*, 2014/3 http://www.parlando.hu/2014/2014-3/Bakos_Anita_Zenetanulas.pdf

- Barkóczi I és Pléh Cs (1977): *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kecskemét: Kodály Intézet
- Behnke, S. (1983): At the service of the sonata: Music lessons with Merleau- Ponty. *Somatics*, 4(2), 23– 29.
- Condon W.S és Sander, LW (1974): Neonate Movement is Synchronized with Adult Speech: Interactional Participation and Language Acquisition. *Science* ,vol. 183,. 99-101.
- Darrow, A. A., és Adamek, M. (2012): Integrating students with disabilities in music education. In Ockleford, A és McPherson, G (Eds.), *Oxford Handbook of Music Education*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Daveson, B. és Edwards, J. (1998): A Role for Music Therapy in Special Education, *International Journal of Disability, Development and Education*. 45 (4), 449-457
- Davidson, J. W., és Correia, J. S. (2002): Body movement. In R. Parncutt és G. McPherson (Szerk.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (237– 250 o.). OxfordUniversity Press, Oxford, UK.
- Gönczy, L (2009): Kodály-koncepció: a megértés és alkalmazás nehézségei Magyarországon. *Magyar Pedagógia* (109. évf.) 2. sz. 169-185. old http://magyarpedagogia.hu/document/Gonczy_MP1092.pdf Letöltve: 2013.04.23.
- Gönczy, L (2015): Életreform és alternatív zenepedagógia . In: Vas B (szerk) *Zenepedagógia tankönyv*. Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar Zeneművészeti Intézet (91-105) http://www.art.pte.hu/sites/www.art.pte.hu/files/files/menuk/dokument/tudomany/innovacio/zmi/zenepedagogia_vegleges.pdf . Utolsó megtekintés: 2017.01.26.
- Holck, U. (2004): Interaction themes in music therapy: definition and delimitation. *Nordic Journal of Music Therapy*, 13(1), 3 -19.
- Hourigan, R (2007): Preparing music teachers to teach students with special needs.*UPDATE: Applications of Research in Music Education*. Fall/Winter2007, Vol. 26 Issue 1, p 5-14.
- Hourigan, R. M. (2009): Preservice music teachers' perceptions of a fieldwork experience in a special needs classroom. *Journal of Research in Music Education*, 57(2), 152-168
- Jampel, P. (2011): Performance in Music Therapy: Experiences in Five Dimensions. *Voices: A World Forum For Music Therapy*, 11(1). doi:10.15845/voices.v11i1.275 <https://normt.uib.no/index.php/voices/article/view/275/440> Letöltve: 2013.02.06.
- Jellison, J. (2014): *Including everyone: Creating music classrooms where all children learn*. New York, NY: Oxford University Press.
- Kodály, Z (1956/ 2007): Igaz, hogy nem engedik énekelni a gyerekeket, In: Bónis F (Szerk) *Visszatekintés I.* Budapest: Zeneműkiadó 309-311.o.
- Kokas K (1972): *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Kövics, Á. (1997): *A hangszeres zenélés, mint közösségi tevékenység az értelmileg akadályozottak nevelésében* Szakdolgozat. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest
- Laczó Zoltán (2002): Lélektan, zenepedagógia és társadalom. *Parlando* 44. évf. 3. sz. 33-40. old. <http://www.parlando.hu/Laczo4.htm> Letöltve 2012.01.22.
- Lehtonen, K (1997): Zeneterápiás kurzus. Magyar Zeneterápiás Egyesület BGGYTF, Budapest, Október 22-25
- Madarászné Losonczy K (1994): Zene- és terápia-kurzus *Gyógypedagógiai szemle*, 22. évf. 4. sz. 287-288. old.

- Malloch, S és Trevarthen, C (Szerk., 2009): *Communicative musicality*. Oxford University Press, New York.
- Malloch, S. (1999): Mothers and Infants and Communicative Musicality. Rhythm, Musical Narrative and Origins of Human Communication. *Special Issue of Musicae Scientiae* 29-57.
- Merkt, I (2012): Voices: An Inclusive Choir in Dortmund,. Germany. *Approaches*. Vol 4. 2. http://approaches.gr/wp-content/uploads/2015/09/Approaches_422012_Merkt_Article.pdf . Utolsó megtekintés: 2015.07.22.
- Merkt, I (2015): Terézéno és Magyar Speciális Művészeti Műhely Egyesület szakmai napja Ápris 16, Budapest.
- Nijs, L (2017): The Merging of Musician and Musical Instrument. Incorporation, Presence, and Levels of Embodiment. (49-57.o.) Lesaffre, M., Maes, P.J. and Leman, M. (szerk. 2017). *The Routledge handbook to Embodied Music Interaction*. Routledge, London.
- Nijs, L., Lesaffre, M., és Leman, M. (2013): The musical instrument as a natural extension of the musician. In M. Castellengo és H. Genevois (Szerk.), *Music and its instruments* (467–484.o.). Editions Delatour, Sampzon, France.
- Nosulenko, V. N., Barabanshikov, V. A., Brushlinsky, A. V., és Rabardel, P. (2005): Man–technology interaction: Some of the Russian approaches. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 6(5), 359– 383.
- Ockelford, A. (2000): 'Music in the education of children with severe or profound learning difficulties: Issues in current UK provision, a new conceptual framework, and proposals for research', *Psychology of Music*, 28(2), 197–217.).
- Ockelford, A. (2007): *In the Key of Genius: The Extraordinary Life of Derek Paravicini*, London: Hutchinson
- Ockelford, A. (2008): *Music for Children and Young People with Complex Needs*, Oxford: OUP.
- Ockelford, A. és Markou, K. (2012): Music Education and Therapy for Children and Young People with Cognitive Impairments: Reporting on a Decade of Research. In. MacDonald, R., Kreutz, G és Mitchell, L (eds.) *Music, Health and Wellbeing* (383-405.o.). New York: Oxford University press.
- Palojtay, D (2011): Színes hangok és lelki egészség: Értelmi sérült fiatalok zenei nevelésének mentálhigiénés vonatkozásai In: *Embertárs*, 9/3. pp. 243-257.
- Pavlicevic, M. (2002): Dynamic Interplay in Clinical Improvisation. *Voices: A World Forum For Music Therapy*, 2(2). doi:10.15845/voices.v2i2.88 <https://voices.no/index.php/voices/article/view/88/70> . Utolsó megtekintés: 2015.07.22.
- Procter, S. (2002): The Therapeutic, Musical Relationship: a Two-Sided Affair?. *Voices: A World Forum For Music Therapy*, 2(3). doi:10.15845/voices.v2i3.102 <https://voices.no/index.php/voices/article/view/102> . Utolsó megtekintés: 2015.07.22.
- Rickson, D. (2014): The relevance of disability perspectives in music therapy practice with children and young people who have intellectual disability. *Voices A World Forum For Music Therapy* 14(3). doi:10.15845/voices.v14i3.784 <https://voices.no/index.php/voices/article/view/784/655> Utolsó megtekintés 2017.01.15.
- Rickson, D.,és McFerran, K. (2007): Music therapy in special education: Where are we now? *Kairaranga*, 8(1), 40-48.

- Sbattella, L. Cordaro, G és Tarantino, B (November 2013): *Orchestral Music Therapy And Autism: The Application Of The Omt Observation Protocol To Evaluate The Cognitive And Relational Development Of Four Autistic Children. 6th International Conference of Education, Research and Innovation.* 18-20 November, Seville, Spain
- Stephenson, J (2007): *Music Therapy and the Education of Students with Severe Disabilities. Education and Training in Developmental Disabilities* 41(3), 290–299
- Stern, D. (1985): *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology.* New York, NY: Basic Books.
- Stern, D. (2010): *Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy, and development.* Oxford University Press. Canada
- Stige, B. és Aarø, L. E. (2012): *Invitation to community music therapy.*: Routledge, New York.
- Tiszai L. (2017a): Consonante módszer: a velünk született zeneiségre épülő zenekari munka súlyosan halmozottan sérült felnőttekkel. *Feljesztő pedagógia: Pedagógiai szakfolyóirat* 28. évf. 1-2. sz. 67-70. old
- Tiszai L. (2017b): A befogadás és kirekesztés dinamikái a közösségi zeneterápiában: egy innovatív program tapasztalatai. *Szociálpedagógia: Nemzetközi szaklektorált folyóirat.* 5. évf. 57-69.
- Tiszai L. (2017c): A közösségi zeneterápia modellje a gyógypedagógiában. In: *Gyógypedagógiai Szemle*, 45. évf. 3.sz. 145-158
- Tiszai L. (2017d): Consonante, the barrier-free method:Orchestral work with individuals with severe disabilities. In: *The Journal of Art for Life*, 1 1-17.
- Tiszai L. (2013): "Legyen a zene tényleg mindenkié" Nádizumzum - egy halmozottan sérültekből álló zenekar születése, In: *Gyógypedagógiai Szemle*, 3. 213-222.
- Trevarthen, C és Malloch, S., (2002): Musicality and music before three: Human vitality and invention shared with pride. *Zero to Three*, 23(1) 10-18.
- Ullrich, H- Vető, A (1996): *ULWILA színeskotta.* Down Alapítvány 1996.
- Varvasovszkyné-Velsz D (2005): *Zeneterápia a halmozottan fogyatékosok intézeteiben* Debrecen. Piremon Nyomda
- Vető, A (1993): *Középsúlyos értelmi fogyatékosok zenei nevelése és terápiája egy német módszer alapján.*Szakedolgozat. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Wan, C. Y., & Schlaug, G. (2010): Music Making as a Tool for Promoting Brain Plasticity across the Life Span. *The Neuroscientist: A Review Journal Bringing Neurobiology, Neurology and Psychiatry*, 16(5), 566–577. <http://doi.org/10.1177/1073858410377805>
- Zatorre R. J. Chen, J.L. és Penhune V.B (2007): When the brain plays music: auditory–motor interactions in music perception and production. *Nature Reviews Neuroscience* 8, 547-558 doi :10.1038/nrn2152.

Radics Márta

A társasjátékok felhasználási lehetőségei a pedagógiai munkában

Bevezetés

Manapság egyre nagyobb igény jelenik meg a pedagógusok, a gyermekek és szüleik részéről egyaránt arra, hogy a tanítási-tanulási folyamatok során a játék és a játékoság, a kooperáció előtérbe kerüljön. Az óvodában még alapvetőnek számító játékpedagógiai módszerek alkalmazása fokozatosan csökkenő szerepet kap az általános iskolában. A felső tagozaton és a középiskolában a tananyag mennyisége miatt alig jelenik meg a játék a tanórákon. A pedagógusok egy része tanácstalanul áll azelőtt, hogy hogyan lehet például egy földrajz tananyagot játékká alakítva (nem csupán játékosan) feldolgozni. Bőséges gyakorlati tapasztalatot, játékpedagógiai szemléletet és nagyfokú kreativitást követel a pedagógus részéről ez a feladat. E szemlélet kialakítását a pedagógusképzésben szükséges megalapozni, hogy később ezt a képességet a pályára lépve a gyakorlatban kibontakoztathassák és bővítsék. A gyógypedagógiai munkában a játék gyakran alkalmazott módszernek számít, kiemelten alkalmazzák az egyéni és kiscsoportos foglalkozások során, legyenek azok akár készen vásárolt, akár saját kézzel készített eszközök.

Jelen tanulmány célja, hogy bővítse a pedagógusok és pedagógus-jelöltek játékpedagógiai szemléletét, és hogy megismertesse velük a társasjáték-pedagógia fogalmát, a módszer alapjait. A bőséges választékot kínáló társasjátékpiacon kínálata alapján nehéz eldönteni, hogy melyik doboz tartalma az, amely képes felkelteni a gyermekek érdeklődését egyéni képességeiktől függetlenül. A tanulmányban egyrészt összegzésre kerülnek azok a szempontok, melyeket érdemes megvizsgálni a társasjátékok kiválasztása során, másrészt olyan gyakorlati tanácsokat kínálunk, melyek támogatják a társasjáték-pedagógiai törekvések első lépéseinek elindítását a kognitív képességek rendszerének ismeretében, azok fejlesztését megelőzve.

A tanulási-tanítási folyamat változása

A világ társadalmi, gazdasági és kulturális változásai következtében mást gondolunk a hasznos tudásról napjainkban, mint ötven évvel ezelőtt. A kisgyermekek felnőttkorában szükséges tudásáról csak elképzeléseink vannak, nem tudjuk pontosan megjósolni, hogy a felgyorsult technikai változások hová vezetnek, milyen tudást, képességeket követelnek meg a leendő munkavállalóktól. A közeljövőben felértékelődik az intelligens oktatásirányítás szerepe, melynek középpontjában az önreflektív és problémaorientált megközelítés áll (B. Tier és Szegedi, 2014). „A konstruktivista pedagógia alaptétele, hogy a tanuló ember nem átveszi a tudást, a tudás nem közvetítődik, hanem a tudást a tanuló ember maga hozza létre, maga konstruálja magában (Glaserfeld, 1995, 1993; Nahalka, 2002; idézi Nahalka, 2006: 13)”. A konstruktivista tanulásszemléletben – ahol a középpontban inkább a tanulási folyamat van a tanítás helyett – fontos elv a kontextus elve. E szemlélet szerint a gyermekek elsősorban olyan kontextusban, környezetben és szituációban képesek hatékonyan tanulni, amelyek közvetlenül ismerősek számukra, gyakorlatiasak és beleillenek érdeklődési körükbe. Ennek magyarázata, hogy a tanulást a tanuló által megkonstruált tudásépítésnek tekintik a szemlélet, amely az előzetes tudás talajára épül szemben az ismeretek átvitelével és azok befogadásával. Az előzetes tudás strukturálódik át a konstrukciós folyamat során, melyben optimális esetben az új ismeret sok-sok ponton kapcsolódik a már meglévő tudáshoz. Azért szükséges otthonosságot biztosító keretek között megtenni ezt, mert maga a kontextus megértése is tanulást igényel, így ha az ismeretek és a helyzet is ismeretlen, akkor a tanulási folyamat sokkal több ponton válik nehezítetté (B. Tier és Szegedi, 2014).

A társasjáték-pedagógiában hasonló folyamat zajlik. A játék a gyermekek többségének ismerős helyzet, melyben a játék szabályának megértése után a gyerekek a társasjáték menetén belül egyéni, előzetes tudásukra építve újabb és újabb stratégiákat kitalálva és kipróbálva fejlődhetnek. A jó játékok esetében a játékosok folyamatosan követhetik a sikerességüket és próbálhatnak ki újabb és újabb stratégiákat anélkül, hogy valódi kockázatot vállalnának, azaz a játék védett közeget biztosít. „A modern társasjátékokban az lesz sikeres, aki az életben is, mert sokféle stratégiát alkalmaz. A tapasztalat azt mutatja, hogy a gyermekek a társasozás hatására motivációs spirálba kerülnek és az ott megélt pozitív élmények más területeken való sikerszerzésre motiválják őket. A játék sokszor visszahat a gyermek közösségben elfoglalt helyére is” (Orosz, 2015).

A társasjáték fogalma

A társasjáték a Magyar Értelmező Kéziszótár szerint „rendszerint apró kellékek – bábuk, kocka stb. – felhasználásával játszott csoportos játék, ehhez való készlet” (Juhász és mtsai, 1972:1340). A Magyar Társasjátékos Egyesület (MATE) honlapján készített egy szójegyzéket, amelyben a társasjátékos világ kifejezéseit gyűjtötték össze. A szójegyzékben a társasjáték fogalma nincs definiálva, nem magyarázzák pontosan, hogy mely játékokat tekintenek társasjátéknak (Magyar Társasjátékos Egyesület, 2013).

Aczél Zoltán (2015) álláspontja szerint a társasjáték jellemzően olyan beltéri táblajáték, amelyet két vagy több játékos, szabályokat követve játszik a cél elérése törekedve. Elemei lehetnek lapkák, jelölők vagy kártyák. A társasjáték-pedagógiában használt játékok esetén érdemes a társasjátékok fogalmát szűkíteni, és figyelembe venni a társas pszichikus elemeit is. „A társasjáték résztvevői egymás döntéseit figyelve és előre tervezve törekednek a játék céljának elérésére, miközben erősebben motiválja őket a küzdelemre a társreflexió, mint az önreflexió, és így a társas kompetenciáikat örömmel fejlesztik” (Aczél, 2015). Aczél nézetei szerint tehát a játéktevékenység társas jellege nem az eszköztől függ, hanem attól, hogy a játékosoknak pedagógiai szempontból mely fontos kompetenciákat kell használniuk. Ennek alapján megkülönböztet individuális játékokat, amelyekben a kognitív kompetenciák szerepe nagyobb, és társasjátékokat, amelyekben a szociális kompetenciák szerepe a fontosabb (Aczél, 2015).

A táblajátékok vagy táblás játékok a társasjátékok egy speciális alcsoportját képezik. K. Nagy Emese (2014) definíciója szerint „a táblajáték olyan, általában bábuval vagy koronggal játszott játék, amelyet egy előre elkészített mezőn, meghatározott szabály szerint egy vagy több személy játszhat. A játék alapja lehet egy megfelelően alkalmazott stratégia, alapulhat a szerencsén is, vagy akár mindkettőn, ahol a cél a győzelem. Az ősi játékokra jellemző, hogy általában két ellenséges fél közötti harcra szólunk (például a sakk), és ez ma is jellemző a legtöbb táblajátékra” (K. Nagy, 2014:16). A szerző munkájában a táblajátékokat csoportosítja is dobókockások, előnyadósok, malmok, hídépítősök, lerakosgatók, lépéskombinációsok, vonalnyerősök, színváltósok, leütések, dámajátékok, szoliterok, halmak, új fejlesztésű játékok, valamint tesztek, kvízek, agytornák alapján. A könyvében ötleteket ad a táblajátékok tanórai alkalmazásához, és egy szakköri munkatervvel az oktatási folyamat hatékony megvalósításához is hozzájárul.

A klasszikus játékpedagógiai szakirodalomban található játékcsoportosítások szabályjatekai között megtalálhatóak a társasjátékok. Az utóbbi évtizedekben az elérhető társasjátékok választéka jelentős mértékben bővült, így az azokra vonatkozó eddigi játékpedagógiai csoportosítások mára elavultnak mondhatók. Iránymutatást adhatnak viszont a kifejezetten társasjátékok értékesítésével foglalkozó online boltok termékkínálatának csoportosítási szempontjai, vagy a játékok mechanizmusa alapján történő csoportosítás. A pedagógiai munkához fontos csoportosítási szempontot adott Lencse Máté (2015), aki megvizsgálta a társasjátékok lehetséges fejlesztő hatását, majd a Nemzeti Alaptantervben (2012) felsorolt

kulcskompetenciáknak megfelelően rendszerezte azokat. A kulcskompetenciák azok az ismeretek, készségek, és az ezek alapját alkotó képességek, attitűdök összessége, amelyek hatására a gyermekekből önálló, a környezetük változásaihoz hatékonyan alkalmazkodó, azokat cselekvően befolyásolni tudó felnőttek válnak. Az iskolai nevelési-tanulási környezetben fontos megalapozni az ehhez szükséges élethosszig tartó tanulás folyamatát. A jelenleg érvényes Nemzeti Alaptantervben (NAT, 2012) meghatározott kulcskompetenciák:

- az anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikáció,
- a matematikai kompetencia,
- a természettudományos és technikai kompetencia,
- a digitális kompetencia,
- a szociális és állampolgári kompetencia,
- a kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia,
- az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség
- és a hatékony, önálló tanulás.

A különböző mechanizmusú társasjátékokban egyaránt hatékonyan fejleszthetők a kognitív és nem kognitív készségek is. Többek között ezek nyomán követésére is alkalmas a Jesztl és Lencse (2018) által kidolgozott 11 szempontból álló naplózási módszer. A fejlődés követése a felsorolt területeken történik: 1. kihívások keresése, 2. szabálykövetés, 3. a saját játékról való tudás, 4. fókusz, 5. mennyiségek mintázatának felismerése, 6. döntéshozatal, 7. kockázatvállalás, 8. prioritássorrendek kialakítása, 9. erőforrás-kezelés, 10. diplomáciai készségek, 11. kommunikációs jelek értelmezése (Jesztl és Lencse, 2018).

A társasjáték-pedagógia

A társasjáték-pedagógia a játékpedagógia módszeréből eredeztethető, annak jellegzetességeit hordozza magában. A játékpedagógia elsősorban az óvodapedagógus-képzésben kap nagy szerepet, mert a játék elsődlegesen és alapvetően a kisgyermekkor sajátosságaként értelmezett tevékenység, bár maga a játék az ember egész életet végigkíséri. A játék fogalma szerzőnként változó és nehezen határozható meg, de alapvetően minden definíció egyetért abban, hogy a játék a kisgyermek elsődleges tevékenysége, külső céloktól mentes, örömszerzéssel kísért cselekvéssor, amely önmagáért a tevékenységért folytatott. A játéktevékenység örömforrást jelent, feszültségoldó és személyiségfejlesztő hatással bír. Jellemzője továbbá, hogy szabadon választott tevékenység, amelyet a kellő komolysággal, azaz teljes beleéléssel játszanak a résztvevők. A folyamatban megjelenhet a kellemes élmények újraélése, a konfliktusérzésektől való szabadulás (Maszler, 2002; Kovácsné és Kovács 2007).

A társasjáték-pedagógiában Aczél Zoltán (2015) az individuális és társas jellegű társasjátékok fogalmainak elkülönítését tartja fontosnak, míg Hinebaugh (2010, idézi: Lencse, 2015) klasszikus- és edukatív társasjátékok között tesz különbséget. Hinebaugh (2010, idézi: Lencse, 2015) szerint az edukatív játékok valamilyen konkrét fejlesztési céllal jöttek létre, míg a klasszikus játékok inkább szórakoztatni szeretnének. Az edukatív játékok használata során a gyermekek, tanulók örülnek a játéknak, de gyorsan felismerik, hogy ugyanúgy tanulásról van szó, csak játéknak álcázva. E társasjátékokat olyan szakemberek készítik, akik kevésbé értenek a játékmechanizmusokhoz, és a játék célja valamely képesség, készség fejlesztése, vagy tudás megszerzése, elmélyítése. Az ilyen játék is jól használható, de a játék használatára irányuló motiváció hamar csökken. A társasjátékok másik típusa, a kereskedelmi céllal gyártott társasjátékok csoportja. A vásárlók a játék mechanizmusa és/vagy szórakoztató képessége miatt fogják megvásárolni nagyobb mennyiségben. Pedagógusként érdemes e játékok közül válogatni a tervezett célok elérésének megfelelően. A társasjáték-pedagógia „egy indirekt módszer, ahol a tanulás látens folyamat, mintegy mellékterméke a játéktevékenységnek. Jellemzően a tanulók sincsenek tisztában a célokkal, hiszen ők „csak” játszanak. Ez a forma nem igazán valósulhat meg nagyon zárt keretek között, rugalmasságot,

szabadságot igényel. Mindemellett számos kompetenciaterületet kiválaszthatunk fejlesztésre (kognitív területeket, matematikai-logikai képességeket, kommunikációt)” (Hinebaugh, 2010 idézi: Lencse, 2015).

A klasszikus társasjátékok bevonása a pedagógiai folyamatba indirekt módszer, mert a gyerekekben nem tudatosítjuk a kitűzött pedagógiai célokat, ezek járulékos jellegűek. Az elsődleges cél, hogy a gyerekek játsszanak és érezzék közben nagyon jól magukat. „Pedagógusként a keretek biztosítása, a gyerekek megismerése és a folyamat támogatása a feladatunk. Nekünk persze vannak céljaink, igyekszünk úgy motiválni a gyerekeket, hogy azokkal a játékokkal játsszanak, amelyeket mi hasznosnak gondolunk számukra, de ezek csak kategóriák, játékmechanizmusok, a konkrét játék, melybe beleszeret, már a gyerek választása” (Lencse, 2015).

Lencse Máté 2013 óta alkalmazza a Toldi Tanodában a társasjátékokat egyrészt a tanulási helyzetek támogatására, melynek célja a ráhangolódás, átkötés vagy levezetés, másrészt szabadidős fejlesztő foglalkozások keretében önálló fejlesztő tevékenységként. Tapasztalataik alapján a társasjátékok bevezetése az előzetes elképzelésekhez képest nem zökkenőmentes folyamat. Eleinte külső motivációs elemek alkalmazásával (pl. apró tárgyi jutalmakkal) vették rá a gyerekeket a játékok kipróbálására, majd fokozatosan hagyták el azokat. A későbbiekben már csak bizonyos helyzetekben használtak külső motivációt, mint például az absztrakt játékok bevezetéséhez, a gyermekek alkotta szabálymagyarázatok jutalmazásaként, vagy társasjátékversenyek keretében. Azért fontos a külső motivációs rendszer elhagyása, mert a társasjáték-pedagógiai helyzetek kevert játékhelyzetként értelmezhetők. A gyermek belső motivációjára hagyatkozva döntheti el, részt vesz-e a játékban, illetve, hogy mivel szeretne játszani. Irányított a játékhelyzet abból a szempontból, hogy pedagógiai célokat szem előtt tartva a játékvezető határoz meg egy olyan csoportot a társasjátékokból, melyekből a gyerekek szabadon választhatnak. Ebben nyilvánul meg a szabad játék kerete. A Toldi Tanodában foglalkozások bevezetése után a figyelem és a türelem fejlődése volt a leglátványosabb. A diákok a 10–20 perces játékoktól egy hónap alatt eljutottak a 40–50 perces játékokhoz, egy év alatt pedig 2–3 órán át is folyamatosan társasoztak. A társasjáték-pedagógia sem csodaszer, ugyanúgy kell készülni a foglalkozásokra, mint egyéb más módszerek esetében. Előnye viszont, hogy indirekt, nem a játékvezető fejleszt, hanem maga a társasjáték. A játékvezető egyenrangú félként vehet részt a szituációban (Lencse, 2016).

A táblás stratégiai játékok kevés szabály ismeretét kívánják meg, mégis lehetőséget adnak igen sokféle, akár magas szintű gondolkodási tevékenységre. Ezek a játékok nagy szerepet kapnak abban a tanulási folyamatban, amelyek a gyerekek erősségeire építenek, mert a stratégiai játékok mindkét agyféltekét egyszerre fejlesztik. A táblás játékok alkalmasak az alacsony szociokulturális helyzetű gyermekek fejlesztésére. Mint vizuális-mozgásos eszközök segítik az elsősorban jobb agyféltekei vizuális, holisztikus, és az átlátást előtérbe helyező gondolkodásmódra történő támaszkodást, miközben fejlesztik a stratégiai gondolkodáshoz szükséges egymásutániség és az ok-okozati összefüggések felismerését. Így a játékok nemcsak egyfajta gondolkodásmód kialakítására ösztönzik a tanulókat. Öndifferenciáló megoldást is nyújtanak, mivel a partner megválasztásának lehetősége alapján mindenki az egyéni képességszintjének megfelelően játszhat. „A táblás játékok használata az edukatív gondolkodás fejlesztése mellett a nyelvi gondolkodásban alapvető relációs fogalmak elsajátítására is alkalmat adnak. A legegyszerűbb stratégiai játékok is alkalmasak az irányok kétdimenziós leképeződéseinek (fent-lent, mellette, tőle balra, jobbra, előtte, mögötte), a kapcsolatok (szomszédos, távoli, átlós), a mennyiségek (több, kevesebb) és a számlálás természetes gyakorlására. A táblás játék a tudatos, verbálisan megfogalmazható viszonyok reprezentációját erősíti” (Gyarmathy, é.n.). Mindemellett fontos a játékok személyiség és viselkedésfejlesztő hatása, ami a szabálykövetés mellett a céltudatos viselkedésben és a hosszabbtávú tervezésben jelenik meg (Gyarmathy, 2010; Gyarmathy, é.n.). A 2001-ben

Magyarországon K. Nagy Emese által bevezetett Komplex Instrukciós Program (KIP) keretein belül a tanórákon és a szakkörökön kötelezően jelennek meg a stratégiai gondolkodást fejlesztő táblajátékok (K. Nagy, 2015).

A legnagyobb múltja a pedagógiában a sakknak és a táblajátékoknak van, melyek elsősorban a kognitív és logikai készségek fejlesztésére szolgálnak. Ha az iskolákban pedagógiai céllal történő társasjátékozás jön szóba, sokan ma is kifejezetten táblajátékos foglalkozásokra gondolnak. Érdemes azonban szélesíteni a látókört, és nyitni az egyéb társasjátékok és a társasjáték-pedagógia irányába. A társasokban sokféle mechanizmussal találkozhatunk, melyek olyan képességeket és készségeket fejlesztenek, amire iskolai keretek között egyéb módon nincs lehetőség, viszont a sikeres élethez elengedhetetlenül fontosak, mint például az erőforrás-menedzsment, a licitálás, a blöff és a kockázatvállalás (Aczél, 2015). „E mechanizmusok minden ismert módszernél több pszichikai komponensét fejlesztik a személyiségnek, rendkívül változatos módon, és élvezettel. Mindettől azonban idegen az eredményességre törekedni. Az eredményességhez módszeresség kell, a módszeresség kötelező elemeket tartalmaz, és ha a társasjátékot egy gyereknek kötelezővé teszik, akkor olyan mértékben csorbul a motivációja és a játékélmény, hogy ha sikerülne is egy jelentősen leszűkített területen az eredményt mérni, ez teljesen más lenne, mint amikor a játékosok a játékot természetes módon, spontán játsszák” (Aczél, 2015).

A kognitív képességek rendszere

Amikor tudatosan pedagógiai céllal keresünk társasjátékokat, akkor a legegyszerűbb szempont lehet a kognitív képességek fejlesztése. Tekintsük át a kognitív képességek rendszerét, mely alapvetően segíti környezetünk megismerését! A tanulási folyamatokat alapvetően befolyásolja a tanulók *érzékelése, észlelése, a figyelmük, az emlékezetük, a gondolkodásuk és a fantáziájuk működése* (Mesterházi, 1998). *A pszichikus folyamatok lehetnek közvetettek, melyek az éppen aktuálisan ránk ható környezet értelmezését teszi lehetővé, míg a közvetlen megismerő folyamatok ezekre épülve hatnak, a pillanatnyilag jelen nem lévő környezet megismerését segíti* (Meggyesné és Nagyné, 2015). „A kognitív (értelmi) képességek a kognitív folyamatok működésének *egyéneként eltérő szintjét* jelentik. Különösen az *emlékezet-képzelet és a gondolkodás* bonyolultabb folyamataiban vannak jelen az emberek közötti jelentős eltérések. A két legjelentősebb, átfogó jellegű kognitív képesség az intelligencia és a kreativitás” (Keményné, 2006:126).

1. táblázat A kognitív folyamatok rendszere (forrás: Meggyesné és Nagyné, 2015)

Közvetlen megismerő folyamatok	Közvetett megismerő folyamatok
Érzékelés (receptió)	Emlékezés (memória)
Észlelés (percepció)	Képzelet (fantázia)
Figyelem (szelekció)	Gondolkodás

Érzékszerveinken keresztül kapunk a környezetünkről információkat. „Az érzékelés a külvilág ingereinek felfogása az érzékszervek, illetve érzékelő sejtek (receptorsejtek) segítségével, az érzékszervekre ható ingerek nyomán az agyban érzékletek jönnek létre, melyek az egyszerű ingerek tapasztalásaiként fogalmazhatók meg” (Atkinson és mtsai, 1999; Keményné, 2006 idézi Meggyesné és Nagyné, 2015). *Az észlelés viszont már „az érzékszervekre ható ingerek jelentéssel való felruházása, értelmezése, az érzékletek integrációiként jönnek létre az észleletek”* (N. Kollár és Szabó, 2004; Atkinson és mtsai, 1999 idézi Meggyesné és Nagyné, 2015). Az érzékelés és az észlelés megvalósulhat a mozgásos-, tapintásos- és egyensúly

ingereken keresztül, a látáson, a halláson, az ízlelésen és a szagláson keresztül. Az iskolai tanulást ezek közül elsősorban a motoros, a vizuális és az auditív ingerek befolyásolják (N. Kollár és Szabó, 2004).

A tanulás hatékonyságának folyamatában meghatározó szerepet kap a spontán és az irányított figyelem. „A figyelem a tudat szelektív irányultsága, a fontos ingerek többi inger közül kiemelése, illetve elkülönítése. Legfontosabb funkciója az észlelés kiemelése, élesebbé tétele, valamely részlet fókuszba állítása” (Keményné, 2006; N. Kollár és Szabó, 2004 idézi Meggyesné és Nagyné, 2015). Szándékos, akaratlagos figyelemről akkor beszélünk, ha figyelmi tevékenység tudatos mentális erőfeszítést igényel, amelynek alapja a feladattudat és önkontroll fejlettsége. A spontán vagy akaratlan figyelmet akkor alkalmazzuk, amikor valamilyen szokatlanul erős inger vagy mozgó tárgy, személy önkéntelenül magára vonja a figyelmet. Gyakorlás során fejlődik az automatikus figyelem, ilyenkor egyidejűleg, párhuzamosan folyó tevékenységeket vagyunk képesek követni. A kitartó figyelem hosszú ideig tartó és erős mentális erőfeszítést igényel. A figyelem sajátosságai közé tartozik a terjedelme, ami azt mutatja meg, hogy egyszerre hány dologra vagyunk képesek figyelni. A felnőttek átlagosan 7 ± 2 tárgyat tudnak befogadni. A figyelem tartóssága alapján meghatározhatjuk, hogy mennyi ideig tudunk az adott tárgyra vagy tevékenységre összpontosítani. A megosztottság azt jelzi, hogy egy időben egyszerre hányféle dologra tudunk odafigyelni, míg az átvitel azt fejezi ki, hogy a különböző dolgok között hogyan vagyunk képesek váltogatni a figyelmünket. Ez megtörténhet spontán és szándékosan is (Estefánné és mtsai, é.n.). A figyelem zavarainak tünetei között megjelenik a figyelem fáradékonysága, a terjedelmének, a tartósságának, a megoszthatóságának, az átvitelének és az impulzivitásának a zavara is (Fazekasné, 2015).

A közvetett kognitív folyamatok közé az emlékeztetést, a képzeletet és a gondolkodást soroljuk. „Az emlékezés által korábbi észleleteinket fel tudjuk idézni, anélkül, hogy az őket eredetileg kiváltó ingerek jelen lennének, a folytonosság, az ‘én’ érzését biztosítja számunkra” (Keményné, 2006 idézi Meggyesné és Nagyné, 2015). „A képzelet az a lelki tevékenység, képesség, amellyel a tudatban a valóság ismert elemei alapján új képeket alkotunk” (Juhász és mtsai, 1992: 673 idézi Meggyesné és Nagyné, 2015). „A legmagasabb rendű mentális folyamat a gondolkodás, amely fogalmak alkotásával és gondolkodási műveletek segítségével a valóság összefüggéseinek megértését, új ismeretek szerzését és problémák megoldását teszi lehetővé. A gondolkodás során a valóság közvetett és mélyreható megismerése történik, a beszéd és a fogalomrendszer segítségével” (Keményné, 2006: 114, idézi Meggyesné és Nagyné, 2015).

A társasjátékok fejlesztő hatását vizsgálva megállapítható, hogy szinte bármely játékot is adjuk a gyerekeknek, a játék során hatással leszünk a felsorolt területek legalább egyikére. Több olyan társasjáték is megtalálható a piacon, amelyek kifejezetten a figyelemre, a memóriára, vagy az érzékelés és észlelés területére fókuszál.

Hogyan válasszunk társasjátékot?

A játékos foglalkozások szervezése a pedagógusok részéről tudatos és tervezett munkát igényel, melyhez elengedhetetlen a játéktudás bővítése (Lencse, 2016) és folyamatos frissítése. A társasjátékok megismerésére napjainkban számos lehetőség kínálkozik. A becsomagolt játékdobozokon található leírások többnyire csak az érdeklődés felkeltésére alkalmasak, a tájékoztatás alapján nehéz információkat nyerni a játékszabályra vagy mechanizmusra vonatkozóan. Az interneten viszont többféle forrás segítheti a játékok megismerését. A társasjátékokra specializálódott internetes boltok sok játék részletes szabályát is feltöltik, amely mindenki számára elérhető.

Az ingyenes videómegosztó oldalakon található magyar nyelvű társasjátékos csatornák videóin keresztül szintén sok játék megismerhető. Előnyük, hogy nem kell végigböngészni a szabályt részletesen, hanem már a lényegét kiemelve kapjuk az információkat, láthatjuk, hogy mit kapunk a pénzünkért, mi van a dobozban, hányféle tartozéka van a játéknak. Találhatunk olyan videókat is, melyekben egy-egy társaság vállalkozik arra, hogy kipróbáljon és bemutasson egy társasjátékot. Ezen keresztül láthatjuk, hogy mekkora élményt jelent a játék, eldönthetjük, vajon nekünk tetszene-e. Az interneten további lehetőségek is adóttak az információszerzéshez blogok, fórumok és online társasjátékos oldalak formájában.

A társasjátékok személyes, kézzelfogható megismerése és kipróbálása alapján születhet a legmegbízhatóbb döntés a társasjátékkal kapcsolatban. Erre többféle lehetőségünk is van. A legegyszerűbb, ha van néhány olyan ismerősünk, akik szintén szeretnek játszani, és velük cserélgetünk játékokat. Kaphatunk segítséget a játékszabályok megismeréséhez társasjátéklubokban vagy társasjátékos kávézókban is, amelyek szinte már minden nagyvárosban működnek. Léteznek olyan társasjáték szaküzletek, ahol egy bontott doboz alapján ismerhetjük meg a szabályokat, esetleg kölcsönözni is lehet azokat kaució ellenében.

Olyan játékokat vásároljunk, amelyek minőségi, időtálló darabokból állnak. Fontos szempont a játék grafikájának tetszetősége is. Nem érdemes olyan játékot megvenni, ami mechanizmus vagy szabály szempontjából szimpatikus, viszont a kivitelezése nem tetszetős. A tapasztalatok azt mutatják, hogy ebben az esetben a doboz nehezebben fog előkerülni a szebben illusztrált versenytársaival szemben. Nekünk kell, hogy tetszen a játék, mert a diákok folyamatosan változnak majd a játék körül, nekünk kell hosszú éveken keresztül lelkesen forgatni a játékot. Nem árt, ha szívesen vesszük kézbe azt.

A játékelmény szempontjából a társasjáték kiválasztásának fontos szempontja a játékosok tervezett létszáma, a játékra szánt idő, és a résztvevők érdeklődésének figyelembe vétele. A játékosok száma alapján a társasjátékok többsége 2–6 fő számára nyújt önfeledt játékelményt. Két személy részére a kifejezetten kétszemélyes játékokat ajánlom. Az absztrakt- és táblajátékok többsége igazán két játékos számára élvezhető. Páros játékhoz ajánlottak továbbá a papír-ceruza játékok különböző változatai is, melyek kis eszközigényükből (papír, színes ceruzák, esetleg üvegvécik) adódóan olcsók, többnyire gyorsan lejátszhatóak, ezért kiválóan alkalmasak tanórai felhasználásra is. Sokféle játéklap letölthető az internetről. A 6–8 fő feletti társaságok számára alkalmas, egyszerű szabállyal rendelkező társasjátékok felkutatása nagyobb kihívást jelenthet.

A társasjátékok különböző díjakkal való elismertsége egyfajta garancia lehet a választásban. Az egyik legismertebb európai díj a Spiel des Jahres, amit évente ítélnek oda a legjobb társasjátéknak, gémer-játéknak és gyermekjátéknak. 2010 óta szintén évente hirdetik ki a Magyar Társasjátékdíjat. Célja, hogy olyan egyszerű szabályú, viszonylag rövid játékidőjű (30–40 perc), családi társasjátékokat emeljen ki a tömegből, amelyek értékesek lehetnek azok számára, akiknek nem mindennapos tevékenysége a társasjátékozás (Radics, 2012).

Eraman (2013) a Játékos Emberek Magazinjában (JEM) a játékok kiválasztásának szempontjait vette sorra. Ismerve a leendő játékosok korábbi tapasztalatait, érdemes figyelembe venni a játékmenet és a szabály bonyolultságát. Megfontolandó, hogy egymás elleni küzdelmet ígérő játékot válasszunk-e, vagy inkább az egyre népszerűbb kooperatív játékokra essen a választásunk, melyekben a játékosok egymást segítve, együttműködve küzdenek egy adott cél eléréseért. Érdemes lehet figyelembe venni még a játék témáját, a mechanizmusát, illetve a játék során szükséges interakció mélységét is.

Hogyan alkalmazzuk a gyakorlatban a társasjátékokat?

Nagy felelősség bemutatni egy csoportnak egy társasjátékot, megismertetni őket a játékszabályokkal, mivel ezen múlik, hogy sikerül-e felkeltenünk az érdeklődésüket. Sajnos gyakran előfordul, hogy egy elnyúló, kusza magyarázat során a leendő játékosok túl

bonyolultnak ítélik meg a társast, nem értik meg a célokat, az ahhoz vezető stratégiák összefüggéseit, és már az első próbakör megkezdése előtt feladják a játékot. A következőkben bemutatásra kerülnek Máthé (2009) gondolatai az új játék megtanításának lépéseire vonatkozóan.

Fontos, hogy gördülékeny legyen a játék szabályának magyarázata, melyhez már előre ismernünk kell a játék szabályát és tartozékait. Szerencsés, ha saját játékelményünk is van, amit meg tudunk osztani. Érdemes elmondani, hogy miért szeretjük az adott játékot, esetleg mi jelenthet kihívást benne, miért szórakoztató, és várhatóan a játékosok miért fogják élvezni. Csak ezt követően fogjunk hozzá a szabályismertetéshez. Kezdjük azzal, hogy mi a játék célja, hogyan lehet nyerni és mit kell tenni azért. Ha már a kezünkben van a játék, akkor mindenképpen használjuk is a magyarázat szemléltetéséhez! Nem kell minden szabállyal pontosan tisztában lennie a résztvevőknek ahhoz, hogy elkezdjék a próbakört.

Fontos megértetni a résztvevőkkel, hogy a kezdőkört nem kell senkinek sem megnyernie, mert annak célja csupán a szabályok pontos megértése. Nyugodtan feltehet bárki olyan kérdést is, amivel felfedi a taktikáját, mert az eredmény itt nem számít. Nem szabad elnyújtottan magyarázni az első kezdés előtt, mert az rettentően unalmas, ez esetben lehetséges, hogy a próbakörig sem jutunk el. Játék közben jobban rögzülnek a szabályok. A próbajáték során figyeljük a játékosokat, azonnal korrigáljuk, ha valaki félreértett valamit, mert azok alkalmazása, rögzülése később csalódáshoz vezet. A játék iránti érdeklődést fokozhatjuk a játék kerettörténetének bemutatásával, annak kiszínezésével. Ne engedjük a játékosoknak, hogy a játékmagyarázatot folyamatosan megszakítsák a kérdéseikkel! Jelezzük, hogy csak a végén lehet kérdezni. Nagy valószínűséggel menet közben megkapják a választ a kérdéseikre, miközben a magyarázat logikai sorrendje sem csorbul. A játékok szabályainak értelmezése sokszor nem könnyű. Ha valakinek észrevétele, kérdése van ezzel kapcsolatban, vagy a szabály félreértésére gyanakszik, akkor érdemes a Magyar Társasjátékos Egyesület társasjáték-segélyszolgálatához fordulni (jatekszabaly@tarsasjatekos.hu).

Amennyiben nem egyéni vagy kiscsoportos helyzetben, hanem órai munka során szeretnénk használni a játékot, akkor problémát jelenthet, hogy egy társasjátékkal egyszerre maximum 6–8 tanulót tudunk csak foglalkoztatni. Megoldás, ha nem várjuk el, hogy minden diák ugyanazzal a társasjátékkal játsszon. Ebben az esetben szinte biztos, hogy a csoportok nem egyszerre fogják befejezni a kört. Arra figyeljünk, hogy a további pedagógiai célok megvalósítása érdekében ne szakítsuk meg az elkezdett játékmenetet. Megoldás lehet az is, ha először egyszerű papír-ceruza (pl. Dots, Bridges), kavicsos absztrakt játékokat (pl. British Square, Nim) vagy dobókockás (pl. Tenzi, Pig) játékokat tanítunk meg a gyerekeknek, miközben 1–2 csoporttal elkezdünk más mechanizmust alkalmazó társasjátékokat játszani, és a csoportokat folyamatosan változtatjuk.

A foglalkozások elején tisztázzuk a diákokkal a társasjátékok használatának szabályait. Vigyázzunk a játékokra! A játék közelében ne együnk, igyunk, a parti után minden esetben gondosan csomagoljuk vissza a játékot, ellenőrizve az összes tartozék számát. A kártyajátékok élettartamát növelhetjük kártyavédő fóliák alkalmazásával is.



1. ábra A társasjátékozás szabálya (forrás: Tabula 2009/1)

Az iskolai munkához ajánlott társasjátékok

E fejezet célja olyan társasjátékok ajánlása és bemutatása, amelyek hatással vannak a kognitív képességek fejlődésére és rövid játékidőjükből adódóan változatosan használhatóak a pedagógiai munka során. A 2. táblázatban látható csoportosítás segít a tudatos tervezésben.

2. táblázat A társasjátékok fejlesztési célok szerint csoportosítása

Érzékelés, észlelés	Figyelem	Emlékezet	Képzelet	Gondolkodás
Cacophony Jungle speed Rajzolj a hátamra Slamászka Ügyes boci	Dobble Ligretto Gloobz Hands up Panic lab Rings up! Tarantula tango Difference	Memóriadó Tip top clap Uga buga Grabolo Gyümi BrainBox sorozat	Dixit Fedőnevek Activity Concept Sztori kocka A kis borz meséje Mennyi minden Storigolo Imagine	Szülinapi meglepetés Battle sheep Pandemic Kabaleo Rumini – A szétszakadt térkép Swish Trioivision

Néhány játékot kiemelve, a játékszabály lényegének bemutatásával szeretnénk felkelteni az érdeklődést.

Difference

Kiadó: Gigamic

Ajánlott életkor: 6+

Játékosok száma: 2–6 fő

Játékidő: 20 perc

Játékleírás: A játék célja, hogy a két felfordított kártya között mi vegyük észre leghamarabb a két apró különbséget. A dobozban található képek négyféle témát ábrázolnak: a cirkusz és a kastély témája könnyebb, míg a tó és a sárkány téma nehezebb szintű feladványokat rejt. Az újrajátszhatóságot a témánkénti 25 db látszólag egyforma kép biztosítja.

Fejlesztési fókusz és egyéb információ: Fejleszti az analízis-szintézist, az észlelést, a gyorsaságot. Ajánljuk azoknak, akik kedvelik a klasszikus különbségkereső játékokat. A játék grafikája egyedi és szép. A piacon megtalálható a könnyebb változata is Difference Junior néven.

Dobble

Kiadó: Asmodée

Ajánlott életkor: 7+

Játékosok száma: 2–8 fő

Játékidő: 15 perc

Játékleírás: A játék célja, hogy a felfordított kártyalapokon a lehető leghamarabb nevezzük meg az azonos szimbólumokat. A dobozban ötféle szabály található erre a mechanizmusra, mely változatosságot és a több nehézségi szintnek megfelelően a differenciálás lehetőségét is nyújtja.

Fejlesztési fókusz és egyéb információ: A játék alkalmas a szókincs bővítésére, a szimbólumok nevének ismerete után pedig a mentális lexikon aktivizálására, a gyors megnevezés fejlesztésére is. A játék népszerűségét jelzi az is, hogy az interneten többféle szabály, variáció található meg az eredeti szabálytól függetlenül is.

Cacophony - Hangzavar

Kiadó: Djeco

Ajánlott életkor: 6+

Játékosok száma: 5–10 fő

Játékidő: 20 perc

Játékleírás: A játék célja, hogy a bekötött szemű játékos adott pontokat érintve végighaladjon a botjával a felépített erdőben. A társak az irányítást a megfelelő állathangokkal végzik.

Fejlesztési fókusz és egyéb információ: A játékban hatalmas szerepe van az együttműködésnek és az emlékezetnek is. Meg kell jegyezni, hogy melyik állathang melyik irányba vezet minket.

Rajzoldj a hátamra

Kiadó: Adlung

Ajánlott életkor: 4+

Játékosok száma: 3–6 fő

Játékidő: 5–20 perc

Játékleírás: A játék célja, hogy a játékos felismerje, melyik képen szereplő ábrát rajzolja a társa a hátára. A képek három nehézségi szinten, különböző színekben jelennek meg.

Fejlesztési fókusz és egyéb információ: A játékban a taktilis észlelés kerül fókuszba. Érdeemes a hátra rajzoláson kívül más testrészekben is kipróbálni, kézfej, comb, alkar.

Jungle speed - Dzsungelláz

Kiadó: Asmodée

Ajánlott életkor: 7+

Játékosok száma: 2–8 fő

Játékidő: 10 perc

Játékleírás: A partijáték célja, hogy a játékos elsőként ismerje fel, ha egy másik játékosnak ugyanolyan mintájú kártyája van, mint neki. Ekkor a két játékos között párbaj indul az asztal közepén álló totem megszerzéséért. Az élményt speciális kártyák teszik változatosabbá és izgalmasabbá.

Fejlesztési fókusz és egyéb információ: A játékban a vizuális észlelés és differenciálás kerül fókuszba, miközben erősen fejleszti a megosztott figyelmet és a gyorsaságot is a játék. A játék

fiatalabbaknak szóló változata a Jungle speed safari, melynek szabálya kifejezetten más, mint az eredeti.

Ligretto

Kiadó: Schmidt spiele

Ajánlott életkor: 8+

Játékosok száma: 2–4 fő

Játékidő: 15 perc

Játékleírás: A Ligretto egy nagyon pörgős kártyajáték. A nyertes az lesz, aki elsőként szabadul meg a kijelölt kártyáitól. Szimultán játszunk, azaz mindenki egyszerre pakolja a kártyáit az asztalra, színre szín és számra szám szabály alapján.

Fejlesztési fókusz és egyéb információ: A játék kifejezetten az egyidejű többirányú figyelem fejlesztésére alkalmas. A profi játékosok már nem csak a kétféle saját és a középén található kupacok változását tudják figyelni, hanem az ellenfeleiket is tudják befolyásolni saját érdekeik alapján. A játék népszerűségét bizonyítja, hogy sokféle változatban kapható.

Memóriadó

Kiadó: Thinkfun

Ajánlott életkor: 8+

Játékosok száma: 2–6 fő

Játékidő: 10–15 perc

Játékleírás: A játékosoknak felváltva kell egyre hosszabb számsorozatokra visszaemlékezniük. A játékban szereplő elterelés kártyák zavaró tényezőként funkcionálnak, jelentősen megnehezítik és vicesebbé teszik a játék menetét. Ilyenkor a számok felsorolása előtt válaszolni kell egy bohókás vagy elgondolkodtató kérdésre.

Fejlesztési fókusz és egyéb információ: Memória és figyelemfejlesztő játék. A Tip top clap és Uga buga kártyajátékok gyakorlatilag ugyanezzel a szabállyal rendelkeznek. A különbség csak annyi, hogy az első játékban a kártya mozdulatokra tesz utalást, ezeket kell bemutatnunk a lerakott kártyának megfelelő sorrendben, míg az utóbbi szótagokkal manipulál őskori témakörben.

Gyümi

Kiadó: Vagabund

Ajánlott életkor: 6+

Játékosok száma: 2–8 fő

Játékidő: 25 perc

Játékleírás: A játékosok célja az, hogy a különböző értékű gyümölcsöket gyűjtögetve minél több pontot szerezzenek. A játék ravaszsága abban rejlik, hogy minden sorozatból csak a legfelső kártyalapot láthatjuk az egész játék folyamán, a többi lap értékét meg kell jegyeznünk, ami a pontszerzés szempontjából létfontosságú.

Fejlesztési fókusz és egyéb információ: A játék sikeressége elsősorban a jó memória függvénye, viszont logikával is lehet sok-sok pontot gyűjteni.

BrainBox sorozat

Kiadó: The Green Board Game

Ajánlott életkor: a játék változatától függ

Játékosok száma: 1–6 fő

Játékidő: 10 perc

Játékleírás: A játékosok célja az, hogy 10 mp alatt minél több információt megjegyezzenek az adott képről. Az idő letelte után a kártyát megfordítjuk, ezzel a hozzá tartozó kérdések válnak láthatóvá. A soron következő játékos kockadobása a kérdés számára utal. Ha tudja a választ, megszerzi a kártyát.

Fejlesztési fókusz és egyéb információ: A játék egyszerre memóriafejlesztő, ismeretterjesztő és szórakoztató. Ha sikeresek szeretnénk lenni a játék során, akkor meg kell tanulni megkülönböztetni a fontos és kevésbé fontos információkat, egyéni stratégiát kell kifejlesztenünk a képek részleteinek megfigyeléséhez és megjegyezéséhez. A kártyákat PowerPointban is kivetíthetjük, így osztályszinten is játszhatóvá válik a játék. Magyar nyelven már kb. húszféle témakörben, változatban érhető el. Érdekes az alapjátékkal (Az első képeim) kezdeni a munkát.

Dixit

Kiadó: Libellud

Ajánlott életkor: 6+

Játékosok száma: 3–6 fő

Játékidő: 30 perc

Játékleírás: A kártyák gyönyörűsége illusztrációi megkönnyítik a képzelet szárnyalását, kifejezetten asszociációra késztető képekkel ösztönöz. A lényege, hogy valaki az egyik kiválasztott kártyájáról mond valamit: egy szót, mondatot, idézetet. Bármit, ami utalhat a kártyán szereplő képre. A többiek feladata, hogy titkosan bedobják középre azt a kártyát a kezükből, amire szintén illik az elhangzott kifejezés. Ez után a játékosoknak dönteniük kell, hogy az asztalon látható kártyák közül vajon melyik lehetett az eredeti. A mesélő csak akkor kap pontot, ha vannak, akik kitalálták és olyanok is, akik nem, tehát ha nem volt egyértelmű az utalás.

Fejlesztési fókusz és egyéb információ: A játék 2010-ben nyerte meg a Spiel des Jahres díjat, és további 26 kitüntetéssel, jelöléssel is büszkélkedhet. A tapasztalatok azt mutatják, hogy megosztó a játék, vagy azonnal rabul ejt, vagy a játékosok nem értik, hogy mi lehet ebben a jó. A nyelvi készségeket is kiválóan fejleszti, illetve a kártyákkal további számtalan játék, feladat is kivitelezhető.

Sztori kocka

Kiadó: The Creativity Hub

Ajánlott életkor: 6+

Játékosok száma: 1–12 fő

Játékidő: 20 perc

Játékleírás: A doboz kilenc egyedi, képekkel illusztrált dobókockát rejt, melyek segítségével kell egy történetet elmesélnünk a dobott képeket tetszőleges sorrendben összefűzve. Izgalmasabb változata, ha a társaság tagjai egymás után dobnak 1 vagy 2 kockával, és a megjelent képekkel kapcsolatos gondolataikkal lendítik tovább a történetet.

Fejlesztési fókusz és egyéb információ: A képzeletet, a szövegalkotást, a szókincset észrevétlenül fejleszti. Hazánkban folyamatosan jelennek meg újabb témakörökben készletek. Izgalmasabbá és még viccesebbé tehetjük a játékot, ha a készleteket keverjük.

Imagine

Kiadó: Coctail Games

Ajánlott életkor: 12+

Játékosok száma: 3–8 fő

Játékidő: 15–30 perc

Játékleírás: A dobozban sok-sok átlátszó hátterű lapka van, némelyeken figuratív, másokon nonfiguratív elemek láthatóak. A lapocskákat kell egymásra/egymás mellé vagy bármilyen

kombinációban és mennyiségben lerakni, hogy a kihúzott feladványkártyáinkon szereplő szót vagy kifejezést kitalálják (kimondják) a játékosok. Beszélni nem ér!

Fejlesztési fókusz és egyéb információ: Teljesen újszerű gondolkodást igényel, a rajzok felhasználásához garantáltan meg kell mozgatni a fantáziát. A képzelet és az absztrakt gondolkodás áll a középpontban.

Bogyó és Babóca – Szülinapi meglepetés

Kiadó: Keller&Mayer

Ajánlott életkor: 4+

Játékosok száma: 2–4 fő

Játékidő: 30–60 perc

Játékleírás: A játék témája bár szűkítheti az érdeklődők körét, de a játékmenet kárpótolhat. Klasszikus kooperatív játék, ahol célunk, hogy születésnapja alkalmából meglepjük Baltazárt, tehát előbb kell elérnünk hozzá, mint ahogy ő hazaérne. Ehhez folyamatosan közösen kell gondolkodnunk, mérlegelni az összes lehetőséget, és kockázatot, meggyőzni egymást egy esetlegesen jobb útvonatról.

Fejlesztési fókusz és egyéb információ: Az együttműködés fejlesztése áll a fókuszban. A Bogyó és Babóca sorozat másik tagja, a Cseresznyés kert is hasonló kooperatív játék, egyszerűbb szabállyal, rövid játékidővel.

Swish Junior

Kiadó: Thinkfun

Ajánlott életkor: 5+

Játékosok száma: 2–16 fő

Játékidő: 15 perc

Játékleírás: A különböző színű mintákat ábrázoló átlátszó hátterű kártyákat kell úgy forgatnunk akár síkban, akár térben, hogy a lapkákon szereplő minták egymásra helyezve kiegészítsék egymást. Ehhez viszont nem érhetünk a lapkákhöz, előre, fejben kell kitalálnunk, hogy mely lapkákat, hogyan párosítjuk össze.

Fejlesztési fókusz és egyéb információ: A nehezebb változatban, a Swish játékban a kártyák különféle színű karikákat és pöttyöket ábrázolnak, így fokozódik a játék absztrakt jellege. Fejleszteti tehát az absztrakt gondolkodást, a kombinációs készséget.

Triovision

Kiadó: Huch! & Friends

Ajánlott életkor: 7+

Játékosok száma: 1–6 fő

Játékidő: 20–40 perc

Játékleírás: A kezdőállásnak megfelelően kell a 4x4-es táblán elhelyezni 8 db bábut, a tábla köré pedig 12 db lapot kell kiteríteni. A játékosok egyszerre játszanak, a cél, hogy minél több feladatkártyát szerezzenek. Minden kártya a figurák valamilyen elrendezését mutatja és minden helyzetben ki kell találni, hogy melyik kártya állását lehet egy lépésből megvalósítani. Az a játékos szerzi meg a kártyát, aki az azon szereplő bábuállást a táblán szereplő egyetlen bábu mozgatásával meg tudja valósítani.

Fejlesztési fókusz és egyéb információ: A fókuszban a logika, az absztrakt gondolkodás fejlesztése áll. A nehezebb változat a Triovision Master, melyben a tábla formája is rendhagyó, továbbá a bábuk formájának is jelentősége van.

Ajánlott irodalom a társasjátékok iskolai alkalmazásához

JEM Magazin (Játékos Emberek Magazinja) - ingyenes, havonta megjelenő online társasjáték-magazin <http://jemmagazin.hu/>

Leiner Károly – Földes Petra (2017): *Társasjáték a pénzügyi-gazdasági kompetencia fejlesztésében*. Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete.

<http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1882>

Lencse Máté (2015): *Társasjátékok és kulcskompetenciák*. Taní-tani Onilne, http://www.tani-tani.info/tarsasjatekok_es_kulcskompetenciak

K. Nagy Emese (2014): *Gondolkodásfejlesztés táblajátékokkal*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_33_net_teljes.pdf

Mészáros Mihály (é.n.): *Fejlesztő táblajátékok a gyerekek nevelésében*. <https://meszaros-mihaly.hu/jognyilatkozat/>

Nagy László (2019): *Játéktan jegyzet*. http://www.jatektan.hu/_2018_vissza/indit.htm

Ajánlott online oldalak

<https://hu.boardgamearena.com/>

<http://www.jateklap.hu/>

<http://tarsasjatekos.hu/>

<http://www.ketaklub.hu/fooldalnoflash.html>

Szakirodalom

Aczél Zoltán (2015): *A társasjáték-pedagógia filozófiája*. Tanítani Online.

http://tani-tani.info/a_tarsasjatek_pedagogia_filozofiaja [Letöltve: 2018. 03.11.]

B. Tier Noémi és Szegedi Eszter (2014, szerk.): *Alma a fán – A tanulás jövője*. Tempus Közalapítvány, Budapest.

Eraman (2013): *Hogyan válasszunk új játékot?* JEM Magazin. 2013/5.

Estefánné Varga Magdolna, Dávid Mária, Hatvani Andrea, Héjja-Nagy Katalin, Taskó Tünde (é.n.): *Pszichológia elméleti alapok*. Eszterházy Károly Főiskola. Digitális tananyag.

<http://old.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/index.html> [Letöltve: 2017. 11.11.]

Fazekasné Fenyvesi Margit (2015): *A pedagógiai diagnosztika elméleti és gyakorlati tartalmi megújítása*. Digitális tananyag. „Mentor(h)áló 2.0 Program” TÁMOP-4.1.2.B.2- 13/1-2013-0008 projekt. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógus-képző Kar, Gyógypedagógus-képző Intézet.

http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_pedagogiai_diagnosztika_elmleti_s_gyakorlati_tartalmi_megjitsaV2/index.html [Letöltve: 2018. 03.20.]

Gyarmathy Éva (2010) *Hátrányban az előny*. A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek. Génusz Projekt, Budapest.

Gyarmathy Éva (é.n.): *A Hejőkeresztúri Általános Iskola tanítási modellje. A tudományos-szakmai háttér összefoglalása*.

http://komplexinstrukcio.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=82&Itemid=112 [Letöltve: 2018. 01.21.]

Jesztl József és Lencse Máté (2018): *Társasjáték-pedagógia*. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Budapest. <https://mek.oszk.hu/18800/18806/> [Letöltve: 2018. 08.05.]

Juhász József, Szőke István, O. Nagy Gábor és Kovalovszky Miklós (1972, szerk.): *Magyar értelmező kéziszótár. M–ZS*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Keményné Pálffy Katalin (2006): *Alapozó pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

K. Nagy Emese (2014): *Gondolkodásfejlesztés táblajátékokkal*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_33_net_teljes.pdf [Letöltve: 2018. 04.07.]

K. Nagy Emese (2015): *A KIP-könyv I–II*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.

http://kipkozpont.uni-miskolc.hu/content/cont_57077254534252.71481005/kip-konyv.pdf
 [Letöltve: 2018. 03.11]

Kovácsné Bakosi Éva és Kovács György (2007): *Játékpedagógiai ismeretek*. Szerzői kiadás. Debrecen

Lencse Máté (2015): *Társasjátékok és kulcskompetenciák*. Taní-tani Online, http://www.tani-tani.info/tarsasjatekok_es_kulcskompetenciak [Letöltve: 2018. 02.28.]

Lencse Máté (2016): Játsszani is engedd! Társasjáték-pedagógia. In: Takács Viktória (szerk.): *Alternatív leckék*. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Budapest. <https://i-dia.org/> [Letöltve: 2017. 12.05.]

Maszler Irén (2002): *Játékpedagógia*. Comenius Bt., Pécs.

Máthé Gábor (2009): Hogyan tanítsunk új játékot, hogy az első alkalom is emlékezetes legyen? *Tabula*. 2009/1. <http://letoltes.tarsasjatekos.hu/magazin/tabula04.pdf> [Letöltve: 2018. 03.11.]

Meggyesné Hosszu Tímea és Nagyné Hegedűs Anita (2015): *A tanulásban akadályozottak pedagógiájának komplex megközelítése*. Digitális tananyag. „Mentor(h)áló 2.0 Program” TÁMOP-4.1.2.B.2- 13/1-2013- 0008 projekt. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógus-képző Kar, Gyógypedagógus-képző Intézet. On-line: http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_tanulasban_akadalyozottak/index.html [Letöltve: 2017. 12.12.]

N. Kollár Katalin és Szabó Éva (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_pszichologia_pedagogusoknak/adatok.html [Letöltve: 2017. 12.12.]

Nemzeti alaptanterv (2012) Magyar Közlöny. 66. szám. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf [Letöltve: 2017. 12.22.]

Orosz Ildikó (2015): *"Hagyjuk őket játszani békében vagy harcban"* – Interjú Jesztl Józseffel. HVG.hu http://hvg.hu/itthon/20150621_sokfele_sikersestrategia_letezik_jesztl [Letöltve: 2017. 12.12.]

Radics Márta (2012): Tizenévesek készség- és személyiségfejlesztése társasjátékokkal. In: *Tanórán kívüli foglalkozások*. Raabe, Budapest.