

A Pest Megyei Pedagógiai
Szakszolgálat Évkönyve

2014/2015-ös tanév



Tartalom

A főigazgatóság munkatársai	2
Tagintézmény-igazgatók és helyettesek: (a 2014/2015-ös tanévben)	3
Válságkezelési program	4
A PMPSZ 2014/2015 évi statisztikája.....	7
Humánerőforrás.....	9
A PMPSZ szakmai konferenciák	11
1. A Pedagógiai szakszolgálatok első országos konferenciája	11
2. A nagy hagyománnyal bíró Gyáli konferencia.....	13
3. PMPSZ I. Szakmai Napja.....	14
Kutatások.....	23

A főigazgatóság munkatársai

Pinterics János - PMPSZ mb. főigazgató

klinikai és mentálhigiéniai szakpszichológus, szakpszichoterapeuta,
szakvizsgázott pedagógus - közoktatási vezető, közoktatási szakértő

Gárdai Zsófia - PMPSZ általános főigazgató-helyettes

pedagógiai szakpszichológus, oligofrénpedagógia szakos és pszichopedagógia
szakos gyógypedagógiai tanár

szakvizsgázott pedagógus - közoktatási vezető, közoktatási szakértő

Dénes Andrea - PMPSZ szakmai főigazgató- helyettes

tanulásban akadályozottak pedagógiája szakos és pszichopedagógia szakos
gyógypedagógiai tanár

szakvizsgázott pedagógus – gyógypedagógiai szakterületen, szakvizsgázott
pedagógus – közoktatási vezető

Lukács Attila - PMPSZ mb. koordinációs főigazgató-helyettes

okleveles pszichológus

Tagintézmény-igazgatók és helyettesek: (a 2014/2015-ös tanévben)

Tagintézmény megnevezése	Tagintézmény-igazgató	Tagintézmény igazgató-helyettes
PMPSZ székhelyintézménye, 2. sz. szakértői bizottság	Gárdai Zsófia	-
PMPSZ Budapesti Tagintézménye, 1. sz. szakértői bizottság	Meláthné Gyaraki Edina	-
PMPSZ Aszódi Tagintézmény	Pacs Katalin	Polonkai Orsolya
PMPSZ Budakeszi Tagintézmény	Badacsonyiné Juhász Zsuzsa	-
PMPSZ Ceglédi Tagintézménye	Thén Zsolt	-
PMPSZ Dabasi Tagintézménye	Farkas Gabriella	Újvári Zsuzsanna
PMPSZ Dunakeszi Tagintézménye	Kaszás Gyuláné – Szatmári Zsuzsa	Tolnai Márta
PMPSZ Érdi Tagintézménye	Nagy Éva	Varga Lászlóné
PMPSZ Gödöllői Tagintézménye	Nagy Zsuzsanna	Dr. Ferenczné Bertók Hilda
PMPSZ Gyáli Tagintézménye	Tábit Sarolta	Oláhné Kohári Kornélia
PMPSZ Monori Tagintézménye	Simon Marian	Zsigmond Kinga Hunilla
PMPSZ Nagykátai Tagintézménye	Némethné Turák Kornélia	-
PMPSZ Nagykőrösi Tagintézménye	Bakos Krisztina	.
PMPSZ Pilisvörösvári Tagintézménye	Juhász Mónika	Gajdos Judit
PMPSZ Ráckevei Tagintézménye	Kovács Zoltán Csabáné	Péter Ildikó
PMPSZ Szentendrei Tagintézménye	Polgárdi Veronika	-
PMPPSZ Szigetszentmiklósi Tagintézménye	Havaldáné Meyer Emília	Mihaletczky Krisztina
PMPSZ Szobi Tagintézménye	Staud Katalin	-
PMPSZ Üllői Tagintézménye	József Éva	-
PMPSZ Váci Tagintézménye	Volenticsné Petrás Györgyi	Kovács Borbála

Válságkezelési program

A 2014/2015-ös tanév során a Pest Megyei Pedagógiai szakszolgálatban a kialakult válsághelyzet kezelése folyt. A válság az intézmény életének szinte minden területére (munkaügy, munkaszervezés, eszköz- és szakemberhiány, adatszolgáltatási kötelezettségek elmulasztása, ellátási folyamatok nyomon követhetősége, munkavállalók elégedetlensége, stb.) kiterjedt. Az intézmény válsághelyzetének kezelésekor az erőforrásait felhasználva sikerült jelentős eredményeket elérni, azonban az idő szűkössége, valamint a lehetőségek és jogkörök korlátozottsága miatt sok nehézség továbbra is fenn áll és sürgős beavatkozást igényel. Az alábbiakban a kitűzött célok és azok megvalósításának eredményeiről olvasható egy áttekinthető táblázat.

A 2014/2015 tanév válságmenedzselési feladatai / megoldási eredményesség

FELADAT/PROBLÉMA	MEGOLDÁSI EREDMÉNYESSÉG
KIR 2 Személytörzs vezetésének hibái – kb. 621 hiba	A személytörzs hibái javításra kerültek, a változások nyomon követése folyamatos
Téves jelentkezések a 2015. évi minősítésre – kb. 10 fő.	A téves jelentkezések korrigálásra kerültek
Téves besorolások bércategóriák kapcsán – kb. 15 fő.	Téves besorolások javítva lettek
Akut személyi és munkaügyi problémák – lehetséges perrel kb. 100 fő.	A pereket elkerültük, közös megegyezések születtek.
Eljárásrendek/egységes formanyomtatványok hiánya jogviszony létesítéshez/változásokhoz - megbízási szerződéskötéshez változó munkahely kapcsán útiköltség térítés eljárásrendjének hiánya - túlmunka elrendeléshez gyakornoki nyilvántartás vezetéséhez közfoglalkoztatottakkal kapcsolatos eljárásrend hallgatók gyakorlatának teljesítésével kapcsolatos eljárásrend és nyilvántartása - önkéntes munkára jelentkezők eljárásrendje	Az eljárásrendek kidolgozásra kerültek, finomításuk folyamatos.

gépjármű használatához eljárásrend.	
Az új, egységes munkaügyi eljárási rendekről/kidolgozott formanyomtatványok használatával kapcsolatos tájékoztatás minden tagintézmény részére.	Az eljárásrend kialakult, a korábban jelentkező hibák száma jelentősen csökkent.
Útiköltségek elszámolásának egységesítése.	Egységes eljárásrend került kidolgozásra
Pontos, informatív állományösszesítő hiánya.	Az állományösszesítő elkészült, naprakész.
7 évenkénti kötelező 120 órás pedagógus-továbbképzés nyilvántartása.	A nyilvántartás elkészült, naprakész.
Munkaköri leírások hiánya.	A munkaköri leírások elkészültek.
Intézmény átszervezését igénylő előkészítő feladatok.	Az átszervezések átvezetésre kerültek.
Megbízási szerződések nyilvántartása.	A megbízási szerződések és teljesítésük naprakészen lövethetővé váltak
Túlmunka nyilvántartása.	A túlmunka nyilvántartása elkészült.
Intézményi honlap hiánya.	Az intézményi honlap elindult, folyamatos fejlesztése még nem megoldott.
Rendszeres, havi igazgatótanácsi értekezletek megtartása.	Az értekezletek a terv szerint megvalósultak.
TÁMOP-os képzések összesítése, nyilvántartása.	A TÁMOP-os képzésekre való jelentkezések és részvételek követhetővé váltak, sikerült a lehetőségeket hatékonyan kihasználni.
Beiskolázási Terv elkészítése.	A Beiskolázási Terv elkészült.
Bélyegző-nyilvántartás felülvizsgálata.	A bélyegző nyilvántartás felülvizsgálatra került.
Pontos ellátási lefedettség feltérképezése.	Ellátási lefedettségek felmérésre kerültek.
Rendelkezésre álló szakmai eszközök és hiányosságok feltérképezése.	A hiányosságok felmérésre kerültek, igényeinket jeleztük a fenntartó felé.
Szakemberek elégedettségének	A munkavállalók elégedettségét felmértük,

feltérképezése.	igyekeztünk javítani a kirajzolódó nehézségeken.
Vezetői kompetenciák monitorozása.	A vezetői kompetenciákat felmértük, a vezetők támogatásával igyekeztünk azok fejlesztésére.
Adatszolgáltatások koordinációja.	Az adatszolgáltatási kötelezettségeinknek eleget tettünk.
Az informatikai és technikai háttér feltérképezése.	A technikai háttér feltérképezése megtörtént, igényeinket jeleztük a fenntartó felé.
pénzügy, munkaügyi csoport kialakítása, szakemberek felvétel, betanítása, munkaügy központosítása	A pénzügyi, munkaügyi csoport kialakításra került.
Eszközök beszerezési eljárásrendjének kidolgozása.	Az eljárásrend kidolgozásra került.
Készlet-nyilvántartási táblázat elkészítése, folyamatos vezetése.	A rendelkezésre álló készleteket folyamatosan nyomon követhetővé váltak
2015. évi költségvetéshez adatszolgáltatás.	A költségvetés elkészítésre került.
Információ áram érdekében központi, virtuális adatbázis kialakítása, feltöltése.	Az adatbázis elkészült, folyamatos frissítése megtörténik.
Jubileumi jutalomra való jogosultságok felülvizsgálata	A jubileumi jutalmakra való jogosultságok felülvizsgálatának rendszere kialakításra került, a felülvizsgálatok folyamatosan zajlanak.

A PMPSZ 2014/2015 évi statisztikája

A 2014/2015-ös tanévben megközelítőleg 500 intézményben voltunk jelen Pest megye szerte 44180 esetet vezettek kollégáink. A kiemelkedő esetszám természetesen az ellátásra várakozók számának ismeretében értelmezhető. Pest megyében 1255 esetben jeleztek ellátási igényt, melyet azonban főképpen szakember és státuszhiány miatt nem tudtunk ellátni. Fontos kiemelni, hogy ezek azok az esetek, ahol az ellátási igény jelzésre került. Célunk minden olyan gyermekhez eljutni, akiknek szolgáltatásaink segíthetik fejlődésüket, jövőbeli sikerességüket, melyhez a szűrővizsgálatok kiterjesztésére lenne szükség, mely az ellátási kapacitás további emelését követeli meg. A várólista tekintetében kritikuskak tekinthető a megyei szakértői bizottság vizsgálatára várakozók száma. Ezen a területen évek óta nagy a leterheltség, a terület fejlesztésére a továbbiakban is igen nagy szükség van.

A továbbiakban az ellátás részletes adatai olvashatók.

Ellátott intézmények száma megközelítőleg: 494

Ellátandó óvodák száma: 296
Ellátandó általános iskolák száma: 195
Ellátandó középiskolák száma: 33
Ellátandó egyéb intézmények száma: 2

Ellátott esetek száma

Szakfeladat megnevezése	Esetek száma
Nevelési tanácsadás	10971
Megyei illetékességű szakértői bizottsági tevékenység	4215
Tankerületi illetékességű szakértői bizottsági tevékenység	10658
Logopédiai ellátás	11010
Gyógytestnevelés	6102
Gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás	705
Fejlesztő nevelés	17
Konduktív pedagógiai ellátás	152

Iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás	282
Kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozása	68
Összesen	44180

Várólistások száma 2015. augusztusi állapot szerint

Szakfeladat megnevezése	Esetek száma
Nevelési tanácsadás	218
Megyei illetékességű szakértői bizottsági tevékenység	1299
Tankerületi illetékességű szakértői bizottsági tevékenység	666
Logopédiai ellátás	161
Gyógytestnevelés	150
Gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás	46
Fejlesztő nevelés	4
Konduktív pedagógiai ellátás	5
Iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás	3
Kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozása	3
Összesen	2555

Humánerőforrás

Mindenek előtt kiemelendő, hogy a szakszolgálatban folyó munka rendkívüli szakmaiságot, interdiszciplináris együttműködést, folyamatos szakmai fejlődést és elhivatottságot feltételez minden munkavállaló részéről. Ezekhez társult az utóbbi pár évben a megnövekedett adminisztrációs terhek, a továbbképzési és szupervíziós lehetőségek szűkülése, a szakemberhiányból fakadó leterheltség növekedése, a béren kívüli juttatások teljes megszűnése, az eszközök és helyiségek fejlesztésének elmaradása, melyek együttesen még nehezebbé teszik a munkatársak folyamatos motiváltságának fenntartását, a szakemberek megtartását és új szakemberek bevonását az ellátásba.

Az ellátási adatokból is látható, hogy a Pest Megyei Pedagógiai Szakszolgálat minden munkavállalója naponta túlteljesíti a körülményekhez képest tőle elvárható szintet és áll ki szakmai elhivatottsága mellett, mely mindenképpen elismerést érdemel.

A 15/2013. (II.26.) EMMI rendelet 7. melléklete alapján Pest Megyei Pedagógiai Szakszolgálatban foglalkoztatottak minimális létszáma:

Megye	Kori fejlesztés, gondozás és a fejlesztő nevelés	tevékenység, és a nevelési tanácsadás	Logopédia	Továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás	Konduktív pedagógiai	Gyógytestnevelés	Iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás	gyermek, tanuló gondozása	Összesen	Nem pedagógus munkakörben
Pest Megye	34	333	227	8	18	99	18	18	755	82

A PMPSZ 2014/2015-ös tanév végi foglalkoztatási létszámadatai:

Megye	Kori fejlesztés, gondozás és a fejlesztő nevelés	Szakértői bizottsági tevékenység, és a nevelési tanácsadás	Logopédia	Továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás	Konduktív pedagógiai	Gyógytestnevelés	Iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás	gyermek, tanuló gondozása	Összesen	Nem pedagógus munkakörben
Pest Megye (státuszok alapján)	20,26	225,92	131,71	2,71	5,52	19,98	2,95	2,10	411,15	75,1

A 15/2013. (II.26.) EMMI rendelethez képest hiányzó alkalmazotti létszám adatok:

Megye	Korai fejlesztés, gondozás és a fejlesztő nevelés	tevékenység, és a nevelési tanácsadás	Logopédia	Továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás	Konduktív pedagógiai	Gyógytestnevelés	Iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás	gyermekek, tanulók gondozása	Összesen	Nem pedagógus munkakörben
Pest Megye	13,74	107,08	95,29	5,29	12,48	79,02	15,05	15,9	343,85	6,9

A 15/2013.(II:26:) EMMI rendelethez képest optimális ellátás esetén szükséges alkalmazotti létszám adatok:

Megye	Korai fejlesztés, gondozás és a fejlesztő nevelés	tevékenység, és a nevelési tanácsadás	Logopédia	Továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás	Konduktív pedagógiai	Gyógytestnevelés	Iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás	gyermekek, tanulók gondozása	Összesen	Nem pedagógus munkakörben
Pest Megye	21,5	143,5	87	2	4	57	15,5	16,5	347	28

A PMPSZ szakmai konferenciák

1. A PEDAGÓGIAI SZAKSZOLGÁLATOK ELSŐ ORSZÁGOS KONFERENCIÁJA

A PMPSZ a KLIK Ceglédi Tankerülettel együttműködésben megszervezte a pedagógiai szakszolgálatok első országos konferenciáját 2015. május 21-én. A konferenciát nagy érdeklődés kísérte, minden résztvevő kifejezte szándékát a jövőbeli folytatás mellett.

Az alábbiakban a pedagógiai szakszolgálatok első országos konferenciájának programja olvasható:

Pedagógiai Szakszolgálatok I. Országos Konferenciája

A konferencia célja: Megoldásközpontú, tájékoztató, kapcsolatépítő együttlét

A konferencia célcsoportja: Főigazgatók és helyettesek, tagintézmény-igazgatók és helyettesek

Dátum: 2015. május 21. (csütörtök) 12:00-18:00

Helyszín: Ceglédi Kossuth Művelődési Központ, 2700 Cegléd, Kossuth tér 5.

SZAKMAI PROGRAM

Ülés levezető: *Pinterics János PMPSZ mb. Főigazgató*

12:00-12:10 Kis zenei élmény

12:10-12:30 Köszöntő beszédek:

- **Földi László** Országgyűlési Képviselő
- **dr. Tarnai Richárd** Pest Megyei Kormányhivatal kormány megbízottja
- **Takáts László** Cegléd Város Polgármestere

12:30-13:00 **Czunyiné dr. Bertalan Judit** Köznevelésért Felelős Államtitkár Asszony
„A szakszolgálatok jövőképe.”

13:00-13:30 **Hanesz József** Klebelsberg Intézményfenntartó Központ Elnöke
„A fenntartó észrevételei a szakszolgálati működéssel kapcsolatban.”

13:30-14:00 **dr. Kiss László** Szakszolgálati és Fogyatékosügyei Köznevelési Referens
„A Szakszolgálati rendszer átalakulása, létszámváltozás, jogszabályi változások.”

14:00-14:20 A főigazgatók/ tagintézmény-igazgatók által előzetesen megküldött kérdésekre válaszadási lehetőség

14:20 -15:00 *Szünet (Büfé: kávé, ásványvíz, szendvics, pogácsa)*

Ülés levezető: Mérészné Flaskai Éva Szakszolgálati Referens

- 15:00-15:40** **Fodor Gábor** a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ Ceglédi Megyeközponti Tankerületének Igazgatója
Pinterics János a Pest Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Megbízott Főigazgatója
„Hogyan lendüljünk túl a gyakorlati nehézségeken – szolgáló vezetés.”
- 15:40-16:00** **Kapcsáné Németi Júlia** az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Szakmai vezetője
„A pedagógiai szakszolgálatok szakmai munkájának támogatása egy kiemelt projekt keretében.”
- 16:00-16:20** **Gerendás János** az Oktatási Hivatal Tanügy-igazgatási és Ellenőrzési Osztály vezetője
„A pedagógus életpálya- minősítés- aktualitásai.”
- 16:20-16:40** A főigazgatók/ tagintézmény-igazgatók által előzetesen megküldött kérdésekre válaszadási lehetőség
- Szakmai előadások:
- 16:40-17:00** **Felházi Anett** klinikai szakpszichológus, pszichoterapeuta
„Traumák feldolgozási lehetősége a pszichoterápiában, esettanulmány.”
- 17:00-17:20** **Lakatos Katalin PhD** mozgásterapeuta
„Organikus éretlenség-beilleszkedési, tanulási és magatartási zavarok? Vizsgálatok, terápiák.”
- 17:20-** A konferencia zárása

2. A NAGY HAGYOMÁNNYAL BÍRÓ GYÁLI KONFERENCIA

Lebilincselő előadások a Szakmai Konferencián

2015. április 23-án több mint 200 szakember töltötte meg az Arany János Községi Ház előadótermeit. Rendezvényünkön nemcsak a kistérség oktatási intézményei, hanem Pest megye valamennyi szakszolgálat képviseltette magát. Pinterics János PMPSZ mb. főigazgató megnyitóbeszédét komoly várakozás előzte meg, melyet Tábit Sarolta Beteg gyermek, mint krízis a családban c. előadása követett. Délelőtti nagy plenáris előadásával dr. Donnauer Nándor – Budai Gyermekkorház neuropszichológusa -lebilincselő hangulatú, tudományos előadásával igen magasra emelte a szakmai nap mércéjét. A mozgás nélkülözhetetlen hiánypótlására hívta fel mindannyiunk figyelmét. Feszült figyelemmel követtük halk szavú, de igen súlyos mondanivalót hordozó előadását. Egyedi orgánuma, sajátos humora, magával ragadó előadásmódja megerősítette és kiemelte közölnivalójának fontosságát. Témába illeszkedett a nap további részében hallott előadóktól, az eltérő fejlődés szakterületek szerinti megközelítése. A nap méltó lezárásaként az Ady Iskola ifjú növendékeinek Lélekvesztő c. előadása okozott felejthetetlen élményt. Szakmai feltöltődésünket mélyítette a kreatív műhelymunka és az új fejlesztőjátékokról és szakkönyvekről beszerezhető ismeretek. A résztvevők visszajelzése alapján megerősítést kaptunk, hogy a tudományos megújulás mellett szükség van és egyre nagyobb az igény a szakmailag-lelkileg tartalmas együttlétekre. Bízunk benne, hogy támogatóink segítségével – e nemes hagyományt nem megszakítva - a következő tanévben is megörvendeztethetjük a nagyérdeműt egy hasonlóan kiemelkedő színvonalú továbbképzéssel.

3. PMPSZ I. SZAKMAI NAPJA

2015. május 14.-én szervezte meg a Pest Megyei Pedagógiai Szakszolgálat minden tagintézménye a szakmai napját. A tagintézmények május 14.-én nyitottá váltak. Ebből az alkalomból a szülők valamint a látogatók, a kollégákkal és a pedagógusokkal segítő beszélgetéseken vettek részt, illetve szakmai előadásokat tekinthettek meg. Az előadók, felkészültségükért és munkájukért 30 pontot érő tanúsítványt kaptak, melyet a munkaadó beszámíthat a kötelező hétévenkénti pedagógus továbbképzésbe.

A Szakmai Napot rendkívüli érdeklődés követte. A résztvevők számát az alábbi táblázat foglalja össze:

2015. évi PMPSZ szakmai nap résztvevőinek száma			
Tagintézmény	Résztvevő pedagógus	Résztvevő szülő	Résztvevő igazgató
Aszód	16	5	15
Budakeszi	40	7	12
Cegléd	41	0	11
Dabas	50	3	2
Dunakeszi	50	10	2
Érd	42	34	34
Gödöllő	94	8	10
Gyál	8	0	0
Monor	20	0	18
Nagykát	69	3	12
Nagykőrös	20	5	2
Pilisvörösvár	46	25	22
Ráckeve	63	4	5
Szentendre	40	15	8
Szigetszentmiklós	70	0	6
Szob	90	0	5
Üllő	38	5	8
Vác	97	2	5
Összesen	894	126	177
Összesen	1197		

A PMPSZ Szakmai Nap alkalmából a következő táblázatban látható, hogy mely tagintézményekben milyen témákban kerültek megtartásra előadások és foglalkozások, valamint azon szakemberek névsora, akik részt vettek ezek megtartásában.

Előadás/foglalkozás címe	Előadó neve	Előadást szervező tagintézmény
A szakszolgálatba jelentkezés protokollja, a szakvélemény tartalmának figyelembe vétele.	Szakértői bizottság szakemberei, tagintézmény vezető	PMPSZ Aszódi Tagintézmény
Logopédia a gyakorlatban, terápia hatékonyabbá tétele, beépítése az óvoda mindennapi életbe.	Ocsovainé Szemán Éva logopédus	
Erőszak az iskolában.	Koczmáné Valentiny Erika pszichológus	
Fejlesztő óra: Betűdifferenciálás.	Maldrik Györgyné fejlesztő pedagógus	
Markolástól a ceruzafogásig	Rabóczki Tünde - gyógypedagógus	PMPSZ Budakeszi Tagintézmény
Varázslat mesével	Trencsánszky Magdolna-pszichológus és Szarvasné Tóth Bernadett fejlesztőpedagógus	
A fogszabályozást nehezítő nyelvlökéses nyelésről - közérthetően	Mikonya Ildikó-logopédus	
Dadogás terápia komplexen, logopédia az óvodában	Sturcz Attila-logopédus	

A szakértői vizsgálatok folyamata	Thén Zsolt- tagintézmény-igazgató	PMPSZ Ceglédi Tagintézménye
A vizsgálati kérelmekről a szakértői vélemény elkészültéig		
Az agresszió kezelése az óvodában és az iskolában	Füle Ágnes- tanácsadó szakpszichológus	
előadás és kerekasztal beszélgetés		
Az óvoda iskola átmenet	Bene Judit- logopédus	
Képességek, készségek		
Az óvodában/iskolában dolgozó pedagógus lehetőségei		
előadás és kerekasztal beszélgetés		
Szülői fórum – Nyílt nap – Fogadó óra	A Szakszolgálat szakemberei	
Személyes konzultációs lehetőség a szakszolgálat munkatársaival		
Főbb témakörök:		
- beilleszkedési problémák		
- pszichoszomatikus tünetek		
- tárgyvesztésből (pl. válás, haláleset) adódó nehézségek		
- serdülőkori életvezetési problémák		
- tanulási nehézségek		
Menni vagy nem menni? – az iskolaérettségről	Farkas Gabriella- fejlesztő pedagógus	PMPSZ Dabasi Tagintézmény
	Csillikné Nagy Zsuzsanna - gyógypedagógus	
A beszéd, a mozgás és a kettő összefüggése	Némethné Pörtl Annamária- konduktor	
	Szabó Katalin- logopédus	
A szorongó és a hiperaktív gyermek zökkenőmentes iskolakezdése	Kovács Sándor- pszichológus	

HRG - Hydroterápiás Rehabilitációs Gimnasztika - terápiás lehetőségei	Mucsiné Zomborka Szilvia- fejlesztő pedagógus	PMPSZ Dunakeszi Tagintézménye
Szexuális abuzus elleni prevenció kisikolásoknak	Pregunné Puskás Gyöngyi, klinikai szakpszichológus	
A gyógytestnevelés és a mindennapos testnevelés összefüggése	Somkerek Edit, gyógytestnevelő	
"Intenzív szenzomotoros hét" a korai fejlesztésben résztvevő szülőknek	Bodai Ágnes- gyógypedagógus, Kalóczkai Éva- pszichológus, Sidorow Éva- gyógypedagógus	
A PMPSZ Érdi Tagintézményének feladatai a jogszabályi változások tükrében	Nagy Éva mb. tagintézmény-igazgató	PMPSZ Érdi Tagintézménye
A család szerepe a terápiában, hatékony segítségnyújtó módszer	Békési Adrienn pszichológus	
Tükörtábla-terápia: az írásproblémák megelőzése és korrekciója	Lesóné Kónya Mónika fejlesztőpedagógus,	
Beszélgetés a Szakértői vélemények fényében	Bordos István pszichológus, Kedvesné Kürti Virág gyógypedagógus, Vannay Aladárné szakvizsgázott gyógypedagógus- logopédus	
érzelmi nevelés - szeretetben élni, békésen együttműködni a családban	Bálint Barbara viselkedéselemző, Winklerné Hiripi Irén általános iskolai tanító, gyógypedagógus	
"Segítség, pszichológushoz jár a gyermekem!" - avagy hogyan, mivel dolgozik a pszichológus	Kőhegyi Zita pszichológus, Soós Zsuzsanna pszichológus	
Tanulási zavarok korai felismerése. (óvoda pedagógusok számára)	Jánosiné Kakuk Sarolta- gyógypedagógus	
Relaxáció a nevelésben, oktatásban.	Stiblár Erika- pszichológus	PMPSZ Gödöllői Tagintézménye
Szakértői vélemény tartalma, értelmezése. (iskolai pedagógusok számára)	Izsóné Szecsődi Ildikó- pszichológus, Nagy Zsuzsanna, gyógypedagógus	

A pozitív pszichológia szerepe a szervezetfejlesztésben	Tábit Sarolta- klinikai szakpszichológus	PMPSZ Gyáli Tagintézménye
Új utak az SNI és BTM diagnosztikában	Padányi Klára- gyógypedagógus	
Komplex logopédiai terápia: elmélet és gyakornoki órabetűtő	Oláhné Kohári Kornélia - logopédus	
„Mozgással okosodj!” Mozgásterápiák szerteágazó hatásairól	Csongrádiné Démusz Amanda- gyógypedagógus	
„Miért nem tud tanulni ez a gyerek??” – A tanulási nehézségekről	Papp Krisztina- gyógypedagógus	PMPSZ Monori Tagintézménye
A megkésett beszédfejlődés felismerése, az otthoni fejlesztés lehetőségei	Dancsné Tóth Judit- logopédus	
Beszédhibák típusai, javítása, az ép beszéd jelentősége az olvasás-írás tanulás során	Medgyesi Zsuzsanna- logopédus	
A dadogás kialakulása, terápiája	Sas Orsolya- logopédus	
A mozgás gyógyító hatása	Szöllősi Boglárka- gyógytestnevelő	PMPSZ Nagykáti Tagintézménye
Minden napra egy mese	Pálmai Anna- pszichológus	
Barangolás a rajzok világában	Mikula Renáta- pszichológus	
Agresszió, agresszivitás kezelése az óvodában és az iskolában	Dorner Márta- pszichológus	
Helyes viselkedés a figyelemhiányos gyermek nevelésében		
A dysgraphia tünetei az írásképvonatkozásban	Bacsóné Szabó Tímea- gyógypedagógus	PMPSZ Nagykőrösi Tagintézménye
A fogszabályozás megelőzhető?! Helyes nyelés kialakítása a szép arcért, a szép fogazatért- Myofunkcionális tréner	Bundiné Veszprémi Ildikó és Fehér-Deák Barbara, logopédusok	
Olvastuk, ajánljuk – könyvbemutató szülőknek, pedagógusoknak	Vásárhelyi- Faragóné Kotroczó Mónika, logopédus	

Szakszolgálatunk szerepe a Pilisvörösvári Tankerületben	Juhász Mónika- logopédus, tagintézmény-igazgató	PMPSZ Pilisvörösvári Tagintézménye
Az óvodából az iskolába a beszédhibák mentén	Stéhli-Berecz Laura- logopédus	
Tanulási nehézséggel küzdő gyerekek	Gajdos Judit- klinikai szakpszichológus	
Tehetséges gyerekek	Kecskés Erzsébet- gyógypedagógus	
A tanár, a gyermek és a csoport	Bánfi Balázs- klinikai szakpszichológus	
Egyéni bánásmód a csoportban - workshop	a nevelési tanácsadás munkatársai	
A gyermekek értelmi és érzelmi fejlődése az óvodáskor végéig	Eipel Ilona- pszichológus	PMPSZ Ráckevei Tagintézménye
Az autizmus jelei	Borovics Brigitta- klinikai szakpszichológus	
Segítség! Kamaszok! - A kamaszkor krízise	Szalay Nikolett tanácsadó szakpszichológus	
A konfliktuskezelés technikái	Szatmáry Ildikó pedagógiai szakpszichológus	
A nyelvlökéses nyelés felismerése, terápiás lehetőségei	Szabó Krisztina logopédus	

A pedagógiai szakszolgálat szerepe a tankerületben –	Polgárdi Veronika- logopédus, tagintézmény-igazgató	PMPSZ Szentendrei Tagintézménye
Tapasztalatcsere a beiskolázási vizsgálatok és az általános iskolai beiratkozások kapcsán		
A pedagógiai szakszolgálat szerepe a tankerületben –	Simonné dr. Gyebnár Viktória- pszichológus	
A tehetségkoordinátor szerepe a tankerületben		
Iskolai bántalmazás. Mit tehet a pedagógus?	Dr. Jármí Éva- pszichológus (ELTE- PPK egyetemi adjunktus)	
STOP! Határszabás szeretettel.	Egry Zsuzsanna- pszichológus (Szelíd Szavakkal Alapítvány)	
Hogyan lehet szeretettel határokat szabni és azokat betartatni?		
„Gyógyító négy lábúak” –	Daritsné Rajzó Éva- konduktor	
A kutyás terápia	Pázmándi Kata (MATESZE)	

Bontakozó gyermeki lélek	Barkóczy Zsófia- pszichológus	PMPSZ Szigetszent- miklósi Tagintézménye
Eltérő fejlődésmenetű gyermekek fejlesztési lehetőségei óvodás korban – kerekasztal beszélgetés	Gráczi Andrea- fejlesztőpedagógus, Karl Zsuzsa- logopédus, Csontosné Mihály Melinda- logopédus, Szakács Viola- pszichológus, Spitzer Júlia- pszichológus, Heisz Livia- pszichológus	
Eltérő fejlődésmenetű gyermekek fejlesztési lehetőségei óvodás korban – kerekasztal beszélgetés	Gráczi Andrea- fejlesztőpedagógus, Karl Zsuzsa- logopédus, Kacsoh Emese- logopédus, Szakács Viola- pszichológus, Spitzer Júlia- pszichológus, Heisz Livia- pszichológus	
Vezetői értekezlet	Michaletzky Krisztina- pszichológus	
Dramatikus esetmegbeszélés	Németh Marianna- pszichológus	
Mutasd meg a hangod, megmondom ki vagy!	Baloghné Csütörtöki Andrea- logopédus	
Szakvélemények pedagógus szemmel – értelmezési kérdések – kerekasztal beszélgetés	László Judit- logopédus, Molnárová Marianna- pszichológus, Tóth Ágnes- gyógypedagógus	
Autizmus spektrumzavar az óvodában	Végvári Annamária- pszichológus	
Mozgás és értelem	Abt Krisztina- gyógytestnevelő	

A nyelvlökéses nyelés terápiája	Nagy Gabriella logopédus	PMPSZ Szobi és Váci Tagintézménye
A kamaszkori problémák pszichológiai háttere	Csorba Emőke pszichológus	
A beszédészlelés, beszédmegértés fejlesztésének lehetőségei, óvodás korban	Elekesné Mikes Zsófia fejlesztőpedagógus	
Az ADHD – a figyelemhiányos hiperaktivitás-zavar- felismerése és kezelése	Ónodi Szabó Katalin pszichológus, Dr. Párt Sarolta gyermekpszichiáter Váci Pszichiátriai Gondozó Intézet	
A nagymozgások jelentősége a fejlesztőfoglalkozások keretében	Schönsteinné Kovács Ilona fejlesztőpedagógus	PMPSZ Üllői Tagintézménye
Néhány gondolat a beszédről egy logopédus szemszögéből	Nagyné Kele Márta logopédus	
Iskolaérettség Brigitta Sindelar nyomában	Béki Zsuzsa fejlesztőpedagógus	
A pedagógusok szakmai kiteljesedésének lehetőségei, a kiegész megelőzése	Szalai Dóra pszichológus	
A gyermeki hiperaktivitás - A gyermeki hiperaktivitás kezelésének lehetőségei a pedagógus munkában	Dr. Szarka Miklós pszichológus (meghívott előadó)	

Kutatások

A PMPSZ szakalkalmazottainak kiemelkedő szaktudását bizonyítja az a tény is, hogy saját szakterületeiken elismert szakembereknek számítanak. Többen közülük országos szakmai konferenciákon tartanak előadásokat és szakfolyóiratokba közölnek cikkeket.

A szakalkalmazottak írásai közül a 2014/2015-os tanév évkönyvébe az alábbi öt szakmai cikk került beemelésre.

Daristné Rajzó Éva – A konduktív nevelés és a szülő-csecsemő konzultáció szemlélete

Daritsné Rajzó Éva – A szülő – csecsemő/kisgyermek konzultációs szemlélet gyakorlati megvalósítása a szakszolgálati munkában

Gyebnár Viktória - A TCT-DP vizuális kreativitás teszt validitás vizsgálata vizuálisan tehetségesek körében

Katonáné Iványi Edit - A pedagógus szerepe, lehetőségei a korai fejlesztés időszakában az anya-gyermek kapcsolat egyengetésében

Lesóné Kónya Mónika - Tükörtábla-terápia: az írásproblémák megelőzése és korrekciója

A konduktív nevelés és a szülő-csecsemő konzultáció szemlélete

Daritsné Rajzó Éva konduktor, szülő-csecsemő konzulens

A Pető módszer, a konduktív pedagógia létrejöttének története

Pető András mottója egy távol-keleti mondás volt:
„Adj halat az éhezőnek, és aznap megmented a haláltól.
Tanítsd meg halászni. Örök életre jóllakott lesz, és sem
ő, sem családja nem szenved majd hiányt.”¹

Pető András a konduktív pedagógia megalkotója; olyan komplex pedagógiai rendszeré, melynek célja a központi idegrendszeri károsodás következtében mozgássérülté vált személyek mozgás-, értelmi és érzelmi fejlesztése, integrációja a családba, társadalomba.

1945-ben, a Gyógypedagógiai Főiskolán olyan gyermekekkel, kamaszokkal kezdett foglalkozni, akiket már mindenki képezhetetlennek tartott, és akiről mindenki lemondott. Ezeknek a gyerekeknek visszaadta az emberi méltóságukat: asztalhoz ültette őket, járni, mozogni, írni, olvasni és beszélni tanította őket. Megteremtette számukra a lehetőséget az aktív életre, az egészségügyi otthonok rácsos kiságyak kiszolgáltatottsága helyett. Orvos létére felismerte, hogy nemcsak gyógyítani kell őket, hanem nevelni és tanítani. Nagy vívmánya volt, hogy szembeszállva az akkori közgondolkodással, „kivette” a mozgássérült gyermekeket az orvosok és az egészségügy kezéből. Elérte, hogy a konduktív mozgásterápia, amely kifejezetten pedagógiai módszer, az oktatásügyhöz tartozzon. A mozgássérült gyermekek a konduktív nevelés hatására többé nem *betegek* voltak, hanem *növendékek*. 1947 őszén megbízták a budapesti Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Mozgásterápiái Tanszékének kialakításával és irányításával, 1950-től pedig a Gyógypedagógiai Nevelőintézet Mozgásterápiái osztályának vezetésével. 1963-ban létrehozta a Mozgássérültek Nevelőképző és Nevelőintézetét, melyben helyet kapott az önálló konduktorképző is. Halálát követően az intézet „Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete” (MPANNI) néven – a Budapesti Tanítóképző Főiskolával társulva – 1987-től főiskola lett, konduktor-tanítókat képzett. 2006-tól, a konduktori alapképzés mellett, szakirányként választhatóvá vált az óvodapedagógusi szak is. Az intézet jelenleg is két nagy egységre tagozódik: a főiskolára és a gyakorló területre, mely több konduktív nevelési szervezeti egységből áll, más-más közoktatási feladatot látva el.

„Volt egy alapvető orvosi-nevelői elve: mindenkit feljebb kell emelni arról a pontról, ahol éppen tart. A „teljesen béna” gyereket nem csupán eltartani kell, ha szemháját sem tudja mozgatni, el kell érni, hogy megtanuljon pislogni, és ha pislog, ez már eredmény, akkor ő „tudati szempontból” is előre haladt... Ez, pedig fontos ennek a gyermeknek az életében.”

Török Sándor: Egy kis kertet szerettem volna,
Magvető, Bp. 1979. 247.o.

Az egyik ilyen szervezeti egység a Korai Fejlesztő és Konduktív Gondozó Központ. A Pető Intézetben folyamatosan helyet kapott a három éven aluli mozgássérült *kisdedek* konduktív nevelése. Már az 1968 előtti időszakban is működött „mamas gyermekcsoport”, illetve „spasztikus kisded csoport”. Ezekben a csoportokban idegrendszeri

sérült gyermekeket foglalkoztattak édesanyjukkal. Programjukban a konkrét mozgássorok tanulása mellett helyet kapott az anya és gyermeke közti kommunikáció, a megfelelő napirend kialakítása. Nagy hangsúlyt kapott az önállóságra nevelés, a különböző önellátási

sérült gyermekeket foglalkoztattak édesanyjukkal. Programjukban a konkrét mozgássorok tanulása mellett helyet kapott az anya és gyermeke közti kommunikáció, a megfelelő napirend kialakítása. Nagy hangsúlyt kapott az önállóságra nevelés, a különböző önellátási

¹ Szatmári Zoltán: A Pető-módszer Hungarikum lett http://www.babaszoba.hu/articles/kisgyerek/A_Peto-modszer_Hungarikum_lett?aid=20081120184953 Letöltés: 2014.03.14.

feladatokban való aktív részvétel tanulása, valamint a szülők megtanítása arra, hogyan is segíthetnek gyermeküknek.

A kisgyermekek (3-4 év alatti gyermekek) konduktív nevelése az intézeten belül a 70-es évektől több formában is megvalósult: a *gyermekambulancián* működő csoportok foglalkozásain heti két-háromszor ambulánsan vettek részt a gyermekek édesanyjukkal; a *szülők iskolájába tanácsadás* jelleggel érkeztek különösen a vidéken élő gyermekek szüleikkel, havi rendszerességgel. A *bentlakó mamás* csoportokba szintén a vidéken élő, vagy külföldi kisgyermekek érkeztek édesanyjukkal évente, vagy félévente 3-4 hétre. Az egész napos formában működő bentlakást biztosító foglalkoztatási forma lehetőséget ad a szülőknek az elsajátított mozgásformák, megoldásmódok alkalmazásának átültetésére az otthoni, mindennapi életre, valamint az év többi részében végzendő fejlesztés megtanulására. Ezek a szolgáltatások jelenleg is megtalálhatók az Intézet programjában és főiskolai képzésében.

A Pető-módszer 2006-ban megkapta a *hungarikum* címet.

A konduktív pedagógiai rendszer

A konduktív pedagógia a központi idegrendszer károsodása következtében mozgássérültté vált személyek társadalmi integrációját segítő nevelési rendszer.

A **konduktív** (rávezető) jelző a tanulást aktív formáját hangsúlyozza. A tanítási-tanulási folyamat vezérlésével kihasználja az idegrendszer plaszticitását, mozgósítja megmaradt tartalékait. A konduktív megfelelő célok közvetítésével, komplex tevékenységek rendszere útján rávezeti az embert a belső szervezőmód kialakítására, az idegrendszer koordinációjára.

Pedagógia, mert nevelés útján befolyásolja a mozgássérült csecsemők, gyermekek, felnőttek tanulási folyamatát. Az oktatás és nevelés folyamatát a lehető legtágabban értelmezi. Munkánk során elsősorban nem a sérülés és annak gyógyítása áll a középpontban, hanem a személyiség, az önmegvalósítás, a tanulás. Nem a tornagyakorlatok elvégzése a cél, hanem a tanultak alkalmazása, felhasználása az életben adódó helyzetekben.

Rendszer szó az összefüggéseket, a komplexitást biztosítja, mely több szinten is megvalósul (a multidiszciplinaritás, a folytonosság, a napirend, a személyiség szerveződése, és a kitűzött célok szintjén).

Célcsoport

A konduktív nevelés célcsoportja központi idegrendszeri sérült személyek, akik születés körül, vagy később gyermek, illetve felnőtt korban ért károsodás következtében nem az életkoruknak megfelelően fejlődnek, illetve a károsodás utáni maradandó tünetek nehezítik életüket. A konduktív pedagógia feltétele a kontaktuskészség és a tanulási képesség. A korai fejlesztés annál eredményesebb, minél fiatalabb korban kezdődik el.

A csecsemők és kisgyermekes esetében a konduktív nevelés eredményes lehet nem csak idegrendszeri sérülés esetében, hanem minden olyan esetben, amikor a csecsemő mozgásfejlődése valamilyen oknál fogva nem úgy alakul, ahogyan azt elvárják. Így jól alkalmazható izomtónus-eloszlási zavarok (hypotónus és hypertónus) esetében, viselkedési és adaptációs problémák, lassúbb pszichomotoros fejlődés, kóros tartások, atipikus mozgásfejlődés, megkészt beszédfejlődés esetében is. A legtöbb sajátos nevelési igény tünete között találkozunk a

A konduktív nevelés alapelvei:

- **Az aktivitás elve**
- **A lét értéke, a humánus tisztelete**
- **A pedagógiai optimizmus** – a nevelhetőségbe vetett hit
- **A tolerancia elve**
- **A totalitás elve** – a nevelés során a teljes környezet, benne a konduktor teljes személyisége együttesen hat
- **Az integráció elve** – a fizikai, értelmi, érzelmi, jellembeli fejlődés egységessége
- **A közösségi nevelés elve**

megkésett pszichomotoros fejlődés és a szenzoros integrációs zavar különböző formáival. Azok a gyermekek, akik részképeség zavarral, megkésett beszédfejlődéssel, vagy súlyosabb tanulási zavarokkal küzdenek, de csecsemőkori/kisgyermekkori mozgásfejlődésüket, idegrendszeri érzüket konduktív neveléssel támogattuk, olyan tanulási stratégiákat, tanulási mintákat kapnak, amelyek alapot biztosítanak a további fejlesztésekhez. A konduktív nevelés során a nagy- és finommozgások fejlesztése mellett hangsúlyt fektetünk a játéktevékenység, a testkép, a tárgyakkal való kapcsolat, az adaptív gondolkodás, a beszéd, a kommunikációs és szociális készségek fejlesztésére, valamint az önellátási szokások kialakítására. Segítjük a gyermek beilleszkedését a családba, hogy problémájukkal ne „uralják” a családi légkört, hanem ők is egyenrangú tagjai legyenek annak. A korai fejlesztés során célunk a további fogyatékoság és a társuló problémák (értelmi elmaradás, mozgás beszűkülése, teljes kiszolgáltatottság) megelőzése, a gyermek felkészítése az óvodai nevelésre.

A szakemberekről

A konduktor személye

A konduktív pedagógia egy komplex rendszer, amely minden lehetséges eszközzel igyekszik kibontakoztatni az adott mozgássérült gyermekben, felnőttben rejlő lehetőségeket. Aki ezt a nevelést megvalósítja, az a konduktor. A konduktor az általánosan ismert jó pedagógusi tulajdonságok mellett rendelkezik az aktivitás létrehozásának képességével és az operatív megfigyelés képességével. Szerepe facilitátori szerep, melyet Hári Mária így szemléltet: „A konduktor munkája egy katalizátorhoz hasonló. A vezetés (kondukciónak) az esetek többségében nem elsősorban látható, különálló konduktori cselekvésben nyilvánul meg, hanem sokkal inkább a gyermek cselekvésének szerves része. (...) az a pedagógus, akinek segítségével a tanítvány maga építi fel a célszerű cselekedeteket”²

A konduktor legfőbb feladatai:

- A **nevelési-oktatási folyamat** egységességének biztosítása.
- A **tapasztalás, tudatosítás és alkalmazás** hármas egységének szem előtt tartásával a sérült gyermek tevékenységének megtervezése és megszervezése.
- A **siker biztosítása**, mely elengedhetetlen feltétele a gyermek **aktivitásának**.
- A gyermek érdeklődésének felkeltése, és figyelmének fenntartása.
- **Megfelelő követelmények** támasztása, melyek reálisak, fokozatosak és folyamatosak.
- Folyamatos jelenlétével bensőséges, **bizalmas kapcsolat** kialakítása.

A konduktor képzése

A konduktorképzés alapvetően különbözik más főiskolák, egyetemek képzéseitől. A 4 éves főiskolai képzés során az elméleti képzés – a sérült emberek komplex neveléséhez szükséges korszerű nevelési, oktatási, pszichológiai, fejlődéslélektani, orvosbiológiai és rehabilitációs ismeretek elsajátítása – mellett nagyon fontos szerepet kap a gyakorlati képzés. A hallgatók tanulmányaik nagy részét az egyéni gyakorlat teszi ki. Fontos, hogy a képzés során a hallgatók gyakorlatban is találkozzanak minden területtel. 1987-2006 közötti időszakban a hallgatók heti 16 óra komplex, csoportban végzett gyakorlaton vettek részt a csoportos hospitálások mellett. Első évben az óvoda- vagy iskolatagozaton végezték gyakorlatukat, amikor megismerkedtek a konduktív nevelői munkával, a központi idegrendszeri sérülés jellemzőivel, tüneteivel. A második évben az óvodatagozaton végezték gyakorlatukat, és elméleti képzést kaptak óvodapedagógiából. A harmadik évben ismerkedtek a korai fejlesztő központ munkájával, a csecsemő megfigyeléssel és a családokkal való együttműködés lehetőségeivel, valamint a felnőttekkel való munkával, melyet a főiskolai elméleti képzés és hospitálások is támogattak. Negyedik évben újra az óvoda- és iskolatagozaton készültek fel záróvizsgájukra. A hallgatók minden évben aktív résztvevői az

² dr Hári Mária: A humán alapelv a konduktív nevelésben Bp. MPANNI, 1997 3. o.

adott csoport munkájának. A jelenlegi bolognai rendszerben is megmaradt a képzés erős gyakorlati jellege, félévente 120-150 órában az elméleti képzéssel párhuzamosan.

A konduktori diploma feljogosítja a szakembereket bármely életkorú mozgássérült komplex konduktív nevelésére.

A konduktorok képzése Budapesten, a Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézetében (MPANNI) folyik. Évente 80-100 konduktort képeznek. Jelenleg a konduktorok száma kb. 4000 fő. A szakemberek egy része a gyakorló intézményben dolgozik. Sokan külföldre mennek, ahol helyi intézményekben, vagy egyéni fejlesztést végezve dolgoznak. Konduktor szakemberek működnek vidéken és Budapesten egyaránt állami, magán, alapítványi vagy egyéb megbízásból az egészségügyi ágazatban (kórházak, rehabilitációs intézményekben), szociális területen (bölcsődékben, fogyatékosokat ellátó intézményekben, lakóotthonokban, idősek otthonában), valamint oktatási intézményekben (óvodákban, bölcsődékben, pedagógiai szakszolgálatoknál).

A konduktív nevelés elérhetőségét segíti a korai fejlesztő és gondozó, valamint a konduktív pedagógiai szakszolgálatok létrehozása a pedagógiai szakszolgálatokon belül, melyek a törvényi szabályozásoknak megfelelően jelenleg szerveződnek. Így a szakmában elhelyezkedni kívánók elhelyezkedési lehetőségei a jövőben várhatóan bővülnek. A 3K Consens Iroda szakértői becslése (2007) szerint a szakmában dolgozók száma 2015-re a maihoz képest 11%-al magasabb lesz.

Kapcsolat a társszakmákkal

A konduktor munkája során, befogadó intézmény jellegéből adódóan, számos szakemberrel dolgozik együtt. Az együttműködés jellege nagyon különböző, és függ a szakemberek képzettségétől személyes hozzáállásától. Gyakori, hogy a konduktorok maguk is elvégznek más képzéseket (pszichológus, tanár, gyógypedagógus, gyógytornász, védőnő...).

Jó példának tartom a Pomázi Korai Fejlesztő Szakszolgálat gyakorlatát. Több mint 10 éve működik korai fejlesztés Pomázon, melynek ellátási körzete a Szentendrei Tankerület körzete. Szakszolgálatként egy gyógypedagógus és egy konduktor részvételével komplex korai (konduktív és gyógypedagógiai) fejlesztést végzünk a jelentkező gyermekek számára. A szoros együttműködés a szakemberek között nagyon hatékonynak bizonyul. Közös munkánk során ráláttunk egymás munkájára, megismertük egymás szemléletét, eltanultunk néhány módszertani eljárást egymástól. Mindkettőnk számára fontos a mai napig, hogy egységes szemléletet, megfelelő támogatást tudjunk adni a családoknak. Mindez képviseli a multidiszciplinaritást, az integrációt és a totalitást elveit (lásd *A konduktív nevelés alapelvei* – bekeretezett részt). Munkánk során minden gyermek részesül egyéni gyógypedagógiai, és egyéni vagy kiscsoportos konduktív pedagógiai nevelésben (a 1,5-2 év alatti gyermekek esetében konduktorként én vezetem a fejlesztést). Ez szoros együttműködést, napi egyeztetést, kommunikációt igényel a szakemberektől. Az elmúlt években, kis óraszámú pszichológus is támogatta munkánkat.

Az évek során jó kapcsolatot alakítottunk ki orvosokkal, védőnőkkel, társintézményekkel (Pomázi Bölcsőde, Budapesti Korai Fejlesztő Központ, ...). Azonban a valódi áttörést a különböző szakemberekkel való együttműködésben a 3 éve elindított **szakmai műhelyünk** hozta. Munkánk során gyakran tapasztaltuk, hogy a családok a probléma felismerésekor többféle szakembert keresnek fel, többféle véleményt is meghallgatnak, többféle szolgáltatást is igénybe vesznek. Ezek a terápiák gyakran egymás mellett folynak. Kolleganőmmel korábban is igyekeztünk felvenni a kapcsolatot ezekkel a szakemberekkel, hogy összehangoljuk munkánkat az adott gyermek érdekében. Meggyőződésünk, hogy nem szabad választás elé állítani a sérült gyermeket nevelő kétségbeesett szülőt. Megfelelő szakmai támogatással segítenünk kell, hogy az adott család megtalálja a gyermek problémáját leghatékonyabban kezelő szakembert, aki felé kellő bizalommal tudnak fordulni. Szülőnek, gyermeknek egyaránt nehéz egyszerre több szakemberhez kötődni, valamint a terápiás hatások is „kiolthatják” egymást. Ezért kifejezetten fontosnak tartom, hogy az adott gyermekkel foglalkozó szakemberek ne megosszák, vagy titkolózássá kényszerítsék

a családokat, hanem együttműködve, a célok és feladatok egyeztetésével segítsék életüket, gyermekük fejlődését.

A pomázi szakmai műhely egy olyan kezdeményezés, ahol a térségben működő, kora gyermekkorral foglalkozó szakemberek megoszthatják egymással szakmai szempontjaikat, hozzáállásukat az adott problémákhoz. A különböző szakemberek megismerhetik az együttműködésük előnyeit, és hátrányait, megtapasztalhatják, hogyan lehet összehangolni munkájukat az adott gyermek fejlődése érdekében. Tagjai között van (a magán és a közszférából egyaránt) DSGM szakember, bölcsődében dolgozó gyógypedagógus, konduktor-pszichológus, logopédus, védőnők, zenebölcsit vezető óvónő, gyógypedagógus-korai intervenciók szakember, és szervezőként, konduktorként én magam. Programunkban szerepel egymás szakmájának megismerése, mely során elméleti, gyakorlati bemutatókat, ismertetéseket tartunk egymás számára, belső továbbképzés jelleggel. Megbeszéléseket tartunk egy-egy konkrét eset, vagy felvetődő téma kapcsán. Figyelemmel kísérjük egymás munkáját, elakadásait, szupervíziós jelleggel támogatjuk egymást. Teret adunk a térségben dolgozó szakemberek számára a személyes találkozásra, együttműködésre.

A szülő-csecsemő konzultáció alkalmazásának lehetőségei a konduktív nevelésben

A központi idegrendszeri sérülések esetében a szabályozatlan izomtónus, a mozgásban jelentkező speciális tünetek mellett szinte minden esetben megjelennek társtünetként a regulációs problémák. Ugyanígy a koraszülöttség és egyéb probléma miatt korai fejlesztést igénylő gyermekek esetében is. Ilyenek:

- A krónikus nyugtalanság és excesszív sírás. Gyakran előfordul a nehéz megnyugtathatóság, a hangadás differenciálódásának hiánya, hiper-irritabilitás.
- Az alvás-ébredés ciklus szabályozásának zavarai, túlzott aluszékonyság, vagy kevés alvásigény, a napirend kialakulásának hiánya.
- Etetési, étkezési és gyarapodási zavarok. Gyakran felborul a szopás, a nyelés, a rágás, esetleg a légzés ritmusa.
- Zavart nagymozgásos, vagy finommozgásos aktivitás. Hirtelen mozdulatok, állandó mozgás, vagy éppen a mozgás hiánya, petyhüdség, kóros ijedtségi reakció, stb.
- Koncentráció és a figyelem zavara.

Gyakran a szakember számára is nehéz eldönteni, hogy az adott szabályozási nehézség háttérében a fennálló organikus okok és a ráépülő pszichés hatások, vagy a szülők fel nem dolgozott traumájából adódó tünetekről van-e szó. Pszichoszomatikus, vagy szomatopszichotikus problémával állunk-e szemben? Bármelyik esetről van is szó, a szülő és csecsemője közötti egymásra hangolódás lényeges szempont a gyermek érzelmi-, értelmi-, mozgásfejlődésében egyaránt.

Tapasztalataim szerint a korai fejlesztést igénylő gyermekek esetében számos olyan regulációs zavar társul az alapproblémához, amely a szülők egy-egy fel nem dolgozott traumájából adódik – melyek gyermekük születésekor, vagy később a fejlődési problémákkal való szembesüléskor jelentkeznek. A feldolgozatlan probléma súlya gyakran olyan erővel nehezedik a családokra, amely gátolja a gyermek fejlődését is. Ezért a gyermekkel foglalkozó konduktor, gyógypedagógus feladata segíteni traumák feldolgozását és a regulációs zavarok rendezését is. A konzultáció azonban semmi esetre sem helyettesíti a pszichoterápiát! A konzultációt végző szakembernek feladata, hogy észrevegye a pszichoterápia szükségességét, és adott esetben rávezetni a családot a pszichológiai támogatás igénybevételére.

Az integrált szülő-csecsemő konzulensi képzés során sok olyan elvvel, szemléleti elemmel találkoztam, mely a konduktív pedagógia módszertanában is megtalálható. Ilyen közös elem a **napirend kialakításának fontossága**, mely minden csecsemő számára alapot ad a fejlődéshez. Lényeges elem a **kompetens csecsemő gondolata** is. A konduktív pedagógia ugyan nem

használja ezt a kifejezést, de fontos számára, hogy a mozgássérült, lassabb pszichomotoros fejlődésű gyermeket is képesnek tartja az aktivitásra, hogy segítse a gyermeknek felfedezni saját kompetenciáit, és ezt megmutatni a családjának is. A konduktor feladata, hogy a „hogyan”-t is biztosítsa, hogy lehetővé tegye a megkezdett mozgások, tevékenységek sikeres befejezését, támogatva ezzel a gyermek kompetenciakörét. Pető András szemléletének egyik legfontosabb új eleme, hogy ezeket a gyerekeket minden szinten egyenrangúvá teszi kortársaikkal. „Itt tehát nem öltöztetésről, hanem öltözésről, nem vetkőztetésről, hanem vetkőzésről, nem mosdatásról, hanem mosdásról, és nem étkeztetésről, hanem étkezésről van szó.”³

A szülő-csecsemő konzulens és a konduktor számára egyaránt elengedhetetlen az **egészséges fejlődés beható ismerete**. A konduktív pedagógia által kitűzött célok nem speciálisak, nem különböznek az egészséges kortársakétól, csupán a követelmények kielégítéséhez vezető adaptív-tanulási folyamat során meghatározott célok tekinthetők speciálisnak, abban az értelemben, hogy ezek az orthofunkcionálisan működő személyiség esetében spontán módon elérhetők.

A szülő-csecsemő konzulensi képzés sok pozitív megerősítést adott munkámhoz, és nagyon sok elméleti és módszertani tudással egészítette ki pl. az anyává/szülővé válás metódusai, a gyászfolyamat, és a szülés utáni depressziós állapotok, azok jellemzői és kezelésük terén. A szülő-csecsemő képzés szemlélete már a képzés két éve alatt is jelentősen támogatta munkámat a szülőkkel való együttműködésben.

Felhasznált irodalmak:

3K Consens Iroda: *Konduktor – A foglalkozás jelenlegi munkaerőpiaci helyzete* http://www.epalya.hu/media/mappa_kieg/Konduktor.pdf Letöltés: 2014.03.14.

Az óvodáskorú mozgássérült konduktív nevelésének komplex programja, MPANNI, Budapest, 1999.

Daritsné Rajzó Éva: A konduktív Pedagógia gyermekképe (attitűdvizsgálat), ELTE PPK Neveléstudományi, Speciális Pedagógia Szak, 2004.

Daritsné Rajzó Éva: A családdal való együttműködés a kora gyermekkori intervenció során, ELTE PPK, Pedagógus szakvizsga, 2011.

Dr Hári Mária: A konduktív pedagógia története, MPANNI, Budapest, 1997

Dr Hári Mária, Horváth Júlia, Kozma Ildikó, Kőkuti Márta: A konduktív pedagógiai rendszer hatékony működésének alapelvei és gyakorlata, Nemzetközi Pető Intézet, Budapest, 1991.

Éva Hédervári-Heller: A szülő-csecsemő konzultáció és terápia – A viselkedésszabályozás zavarai csecsemő- és kisgyermekkorban Animula Kiadó, Budapest, 2008.

Illyés Sándor szerk.: *Gyógypedagógiai alapismeretek*, ELTE-GYFK, Budapest, 2000.

Nemzetközi Pető Intézet honlapja: www.peto.hu

Pető András: Konduktív mozgásterápia, mint gyógypedagógia, *Gyógypedagógia* I. évf. 1955/1.

³ Pető András: *Konduktív mozgásterápia, mint gyógypedagógia*, *Gyógypedagógia* I. évf. 1955/1.

A szülő–csecsemő/kisgyermek konzultációs szemlélet gyakorlati megvalósulása a szakszolgálati munkában (Daritsné Rajzó Éva)

Konduktorként a korai intervenció területén dolgozom egy kisvárosi szakszolgálatnál. Három évvel ezelőtt találkoztam Éva Hédervári-Heller könyvével. Úgy éreztem, hogy megtaláltam azt, amit kerestem eddigi képzéseimben is (kora gyermekkori intervenció, családterápia...). Természetesen következő ősszel ott voltam az egyetemen. Az Integrált szülő–csecsemő konzultáció jól illeszkedett az eddigi konduktív és családterápiás rendszerszemléletemhez.

A képzés első pillanattól kezdve sokat finomított a látásmódomon, és válaszokat adott gyakorlati kérdéseimre. Egy gondolatot emelek ki ezek közül, mely a mindennapi fejlesztő tevékenységemet változtatta meg: a csecsemő és a kisgyermek az édesanyjával való kapcsolatában bontakozik ki. Ez a gondolat segített a kisgyermek–szülő–konduktor hármas egységében megtalálni saját szerepemet. Hol a helye a szülőnek a gyermeke fejlesztése során? Mi a feladata? A gyermeke otthoni fejlesztője, vagy a foglalkozást facilitáló személy? Mi az én szerepem? Tanácsadói, irányítói? Hogyan valósulhat meg a gyakorlatban a partneri viszony, amiről oly sokat beszélünk mostanában? Hogyan lehetek partnere a terápiás folyamatban a szülőnek, és hogyan a gyermeknek? Azt gondolom, ezek a kérdések nem csak engem foglalkoztatnak.

A konzultációs szemlélet szerint az anya, a gyermeke és kettejük kapcsolata együtt fejlődik, alakul. A terápiás kapcsolatnak is ezt az egységet kell támogatnia ahhoz, hogy a megkésett vagy atipikus fejlődésű gyermek kibontakozhasson. Előtérbe került a „holding” szerepem, melynek feladata a biztonságos környezet megteremtése, valamint az anya és gyermeke megtartása. Munkám során gyakran találkozom szabályozási problémákkal: izomtónus-, mozgás- és viselkedésszabályozási nehézségekkel, melyek nemcsak a gyermek explorációs tevékenységét, de az édesanyjával való kötődési kapcsolatát is befolyásolják. Az idegrendszer érését támogató feladatok mellett szükséges, hogy segítsük az édesanyát betölteni *biztos bázis* funkcióját, mellyel szabályozza gyermeke érzelmi állapotát. A biztonságos együttlét az, ami lehetővé teszi anya és gyermeke számára az együtt mozgáson keresztül a mozgás és az izomtónus szabályozását is. Gyakran tapasztalom, hogy a szenzomotorosan éretlen gyermekek a tornatermi helyzet – a hinta, az egyensúlyozó eszközök, a vesztibuláris ingerek – hatására regresszív állapotba kerülhetnek. Ebbe az új, mozgó világba az édesanya mint biztos bázis tudja bevezetni gyermekét a közös szabályozáson keresztül.

Az integrált szülő–csecsemő konzultáció rávilágít olyan kérdésekre, hatásokra, melyek jelentősen befolyásolják a gyermekek fejlődését. Módszertanával olyan eszközt kaptam a kezembe, mellyel nemcsak felismerhetem a fejlesztés során tapasztalt elakadás, valamint a regulációs zavarok okait, hanem azok megoldásában, enyhítésében is támogatást tudok nyújtani. Ezt tapasztaltam annál a két és fél éves kislánynál is, aki pár hónapos korában vírusos megbetegedés következtében igen súlyos idegrendszeri sérülést szenvedett. Konduktorként én foglalkoztam a kislány fejlesztésével, ami nagyon nehezen alakult: már több mint másfél éve jártak hozzám, de még minden alkalommal, amikor beléptek a helyiségbe, erőteljes, vigasztalhatatlan sírásba kezdett. Ez jellemezte az édesanyjával való otthoni foglalkozásokat is. Ilyenkor csak az anya szoros ölelése nyugtatta meg, így a kislány szinte egész nap az édesanyja karjában volt, aki úgy tartotta, akár egy pár hónapos kisbabát. Az egyalkalmas szülő–csecsemő konzultáció ezen az

elakadáson tudott segíteni. A fókusz a kisgyermek helyett az édesanyára került, az én intervenciómban pedig a tükröző, a részt vevő megfigyelő, valamint a holding, a megtartó szerep került előtérbe. Az édesanya mesélt a saját anyaságáról, arról, mit jelent számára a kisfiú sírása, mesélt a hajdani betegség történetéről, és arról, hogy leghőbb vágya visszafordítani az időt, hogy újra az egészséges, pár hónapos kisfiát tarthassa a kezében. „*Nem történhetne meg újra ugyanaz.*” A konzultációs légkör és a megközelítés segítette átélni azt a mély fájdalmat, amit az egészséges elsőszülött elvesztése okozott. Ez a konzultációs alkalom több volt, mint pusztán meghallgatása az édesanyának. Lehetővé vált a konfliktus mögött meghúzódó érzelmek újraélése és megértése. Az intenzív alkalom után anya és fia elmaradtak, majd az egy-két hetes hiányzásról megérkezve az édesanya kezembe adta kisfiát, és csak annyit mondott: „Éva, tegye, amit kell.” Azóta is együtt dolgozom velük. A kisfiú nem sokkal később szobatiszta lett, a foglalkozásokon aktívan részt vesz, a váróteremben a többi gyermek közé ülve játszik, és jelenleg járni tanul. Kitárult számára a világ.

Összefoglalás

Az integrált szülő–csecsemő konzultáció mint koragyerekkori prevenció és intervenció módszer, tudományosan megalapozott metódus a pszichés és pszichoszomatikus megbetegedések – az ún. regulációs zavarok – gyógyítására, de legalábbis enyhítésére a csecsemő- és kisgyerekkorban. Jelentőségét az adja, hogy a regulációs zavarok korai kezelése az egyén későbbi egészségére, pszichoszociális fejlődésére is hatással van.

Az Egyesült Államokban már a '60-as években, Nyugat-Európában pedig immár huszonöt éve sikerrel alkalmazzák a gyermekellátás orvosi, pszichológiai, gyógypedagógiai és pedagógiai területein. Ahhoz, hogy a csecsemő- és kisgyerekkori regulációs zavarok felismerése és kezelése – mint a prevenció és intervenció tartópillére – a különböző szakmákban széles körűen meghonosodjon, speciálisan képzett szakemberekre van szükség. Az integrált szülő–csecsemő/kisgyermek konzulens képzés a pszichológia, a gyógy/pedagógia és az egészségügy tudományágaihoz áll a legközelebb, de ezektől több vonatkozásban nagymértékben eltér. Az integrált szülő–csecsemő konzulens képzés arra törekszik, hogy az egyes szakterületek egységesen és teljességében vegyék figyelembe a kora gyerekkorra vonatkozó pszichológiai, gyógy/pedagógiai, egészségügyi, valamint aktuális családpszichológiai és társadalmi kérdéseket, továbbá a csecsemő- és kisgyerekkori testi és pszichés fejlődés sajátosságait, a kötődési kapcsolatok alakulását gyermek- és felnőttkorban, kapcsolódva a párkapcsolat és a szülővé válás folyamatához. A képzés fókuszában az elméleti és gyakorlati ismeretek átadásán túl nagy figyelmet kap a megfigyelés és a hallgató szupervízió mellett végzett egyéni munkája. Ezenkívül fontos sajátossága az interdiszciplináris képzési keret, mely új minőséget hoz létre a gyakorlati tapasztalatok megosztása által: pszichológus, gyógypedagógus, pedagógus, gyógytornász, szociális munkás, orvos, védőnő és jogi szakember együtt tanul és gondolkodik e szakmaközi műhelyben.

A képzés elvégzése végső soron az egészségügyi, pszichológiai, gyógy/pedagógiai, szociális és jogi szakemberek munkájának a hatékonyságát és a hatáskörükbe tartozó kisgyermekes családok életminőségének és mentális egészségének a javulását eredményezi.

A gyakorlatban többféle módon valósulhat meg a konzulens munkája. Dolgozhat integrált szülő–csecsemő konzulensként az önálló szakterület képviselőjeként, annak

A TCT-DP VIZUÁLIS KREATIVITÁS TESZT VALIDITÁS VIZSGÁLATA VIZUÁLISAN TEHETSÉGESEK KÖRÉBEN

GYEBNÁR VIKTÓRIA

PMPSZ Szentendrei Tagintézmény, ELTE PPK
gyebnar.viktoria@ppk.elte.hu

A TCT –DP vizuális kreativitás teszt (Test for Creative Thinking – Drawing Product Urban 1996) segítségével, egy korábbi nemzetközi összehasonlító vizsgálatunkban¹ már sikerült igazolni a vizuális nevelés jelentőségét a 7-14 éves korosztály kreativitás fejlődésében. Eredményeink szerint a heti óraszámában csekély vizuális nevelés is képes hozzájárulni ahhoz, hogy a növekedés éve alatt ne vesszen el a rajzolás során adott lehetőség az önkifejezésre és az érzelem-gazdag képalkotásra a diákok vizuális kreativitásában és rajzaiban.

*A jelenlegi vizsgálatunk egyrészt a tesztértékelési szempontok faktorstruktúrájának feltárását tűzte ki célul, másrészt a teszt validálásához kíván hozzájárulni azzal, hogy a TCT-DP-t a **vizuális tehetségek kiválasztásának folyamatában próbáltuk** ki. 304 képzőművészeti szakközépiskolába felvételiző diák teszteredményeit dolgoztuk fel és hasonlítottuk össze több évtizedes kiválasztási gyakorlattal rendelkező művésztanárok felvételi eljárásban párhuzamosan adott értékelésével, melyben több szempontot érvényesítettek, többek közt a felvételi feladatokban megnyilvánuló kreativitást is. Adataink lehetővé teszik annak vizsgálatát, hogy a TCT-DP teszt milyen mértékben alkalmas a vizuális kreativitáson túl a vizuális tehetség mérésére.*

Kulcsszavak: vizuális tehetség, tehetségigéret, tehetség felismerés, vizuális kreativitás,

BEVEZETÉS

A vizuális tehetségek esetében, akárcsak több más típusú tehetségnél is szükség van a környezet megfelelő időben történő támogatására ahhoz, hogy a képességeik kibontakozhassanak (GEFFERT É, HERSKOVITS M. 1990). Azonban a tehetségfejlesztő munka egyik kritikus pontja éppen az, hogy mit tekintsen megfelelő időnek, mely életkorban ajánlatos elkezdeni a speciális fejlesztést. A tehetségkutatások szerint ez mindig az adott speciális képesség megjelenési idejétől függ. Az olyan, néha már óvodáskorban megmutatkozó tehetségek, mint a zenei, matematikai és bizonyos mozgásbeli képességek, fejlesztése már az óvodában fontos (BALOGH, 2007). Azonban a speciális képességek jóval gyakrabban csak a későbbi életkorban nyilvánulnak meg. BALOGH (2007) felhívja a

¹ GYEBNÁR, V. (2010) Harmadik és hetedik osztályos magyar és amerikai gyerekek kreativitása a TCT-DP teszt alapján *Előadás. Egyén és kultúra. A pszichológia válasza napjaink társadalmi kihívásaira. A Magyar Pszichológiai Társaság XIX. Országos Tudományos Nagygyűlése Pécs 2010. május 27-29.*

figyelmet, hogy még a kisiskolás időszakban is óvatosan kell eljárunk, mert ez is alapvetően alapozó korszaknak tekinthető, amikor elsősorban a tehetség általános képességeihez tartozó elemeket kell megfelelően fejleszteni. Szerinte az úgynevezett speciális osztályok koraiak még ilyenkor, hiszen ekkor a tanulók kiemelkedő teljesítményének alapja többnyire a magas szintű általános képességrendszer, nem pedig a speciális képesség. A kutatások és a pedagógiai tapasztalat szerint is többnyire 12-13 éves kor körül jelenik meg a speciális tehetség az intellektuális szférában.

Az időben történő felismerés kérdését a vizuális tehetség esetén is fel kell vetni, és különösen óvatosan szükséges eljárni, mert ellentmondóak a vélemények azzal kapcsolatban, hogy mi számít időbelinek náluk. Érdekes szem előtt tartani KÁRPÁTI (1994) figyelmeztetését, miszerint a vizuális nyelv a kisgyermek domináns kifejezőeszköze, és azok is jól teljesíthetnek, akik később ezen a területen semmilyen tehetséget nem mutatnak. Nagy alkotók fiataalkori műveinek tanulmányozása alapján a vizuális tehetség a későn megmutatkozó tehetségfajták közé tartozik, csak az életmű ismeretében, utólag mondható meg ki a nagy alkotó (KÁRPÁTI, 2005). KÁRPÁTI (2005) arról számolt be, hogy Paul Klee, Picasso, Toulouse-Lautrec múzeumban megtekinthető 18-19 éves korig készült munkái, juveniliái azt mutatják, hogy a gyerekkori művekből előre nehezen jósolható meg a zseni. Azonban, a pedagógiai kutatókkal szemben, nagyon sok rajztanár gondolja úgy, hogy a vizuális tehetség már korán megmutatkozik, és van példa óvodai képességvizsgálatra és kiválasztásra rajztagozatos osztályba kerüléshez (ÁRVAI,1994). Rajztanárként KISS E (1994) is megengedően viszonyul ehhez a kérdéshez, úgy fogalmaz, hogy a képzőművészeti tehetség is jelentkezhet korán. Megemlíti fiatalon lezárult jeles életműveket a képzőművészek körében, de esetükben nem történt meg a gyerekkori vizuális teljesítmények elemzése. Bár a vizuális tehetségígéret megjelenési idejét illetően többen a serdülőkort jelölik meg, mégis érdemes figyelembe venni az alább olvasható, GYARMATHY (2002b) által összegyűjtött mindazon sajátosságokat, amelyek a vizuális tehetségígéreteket jellemzik már a korai életévekben is:

- Már kétévesen tudnak felismerhető alakokat rajzolni.
- Sok részletet ábrázolnak gyerekkorban a rajzaikon.
- Rajzaik realiztikusak.

- Ügyesen tudnak másolni.
- Rengeteg időt töltenek rajzolással.
- Szeretik magukat rajzban kifejezni.
- Kiváló a vizuális emlékezetük.
- Vizuális feladatokban kiválóak.
- Vizuális memóriájuk különlegesen jó.
- A változásokat a képen jól észreveszik.
- Képekben gondolkodnak.
- Rajzaikban újszerű elemek, ötletek mutatkoznak.

Az említett huszadik századi nagy tehetségekről is leírták, hogy már a korai életkorukban jellemző volt rájuk a szenvedélyes, gyakori rajzolás, a kép készítésének öröme, amikor mindegy volt, mit és hogyan rajzoltak. A gyerekkori rajzaikon felbukkantak kedvenc témáik és motívumaik mellett a később is kedvelt kompozíciós eljárások (KÁRPÁTI, 1995) is. A vizuális tehetséget kutatók retrospektív elemzése mellett kevés a longitudinális kutatás. Az egyik jelentős longitudinális vizuális tehetségkövető vizsgálatot GERŐ (1974; 1982, 1983) végezte. Gerő művészettörténészek, alkotó művészek és rajztanárok segítségével választott ki 30 5-7 éves korú gyerekből 10-et, akiknek a munkáit esztétikusnak ítélték a szakértők. A gyermekeket ismételten vizsgálta 9 éves, majd 18-20 éves korukban. Kutatásában az 5-7 éves esztétikus gyerekrajzok készítői kilencévesen már nem alkottak olyan színvonalú rajzokat, amit a szakértők esztétikusnak ítélték volna, de azt tapasztalta, hogy a korábban kialakult saját grafikus nyelv lehetővé tette a „grafikus önkifejezést abban az életkorban is, amikor a rajz rendszerint már nem az élményfeldolgozás eszköze” (GERŐ, 1983, 244. old.). A második vizsgálat nyomán feltételezte, hogy a 30 gyerekből kiválasztott 10 tehetségígéretnek tűnő gyermek a fiatal felnőttkorra is megőrzi majd a vizualitás iránti érzékenységét, kreatívabb lesz az átlagnál, és érdeklődésükben, pályaelképzeléseikben is megtalálja ennek hatását. Eredményei szerint az eredeti 30 főből 16-an 18-20 éves korban is rajzoltak, és a kiválasztott 10-ből hat volt aktívan rajzoló. A tehetségígéretnek közül hárman az Iparművészet Főiskolára készültek, akikből az egyik tipográfusként már hivatásának tekintette a képzőművészetet. Egy fiú faszobrász szakmunkásképzőbe ment az érettségi után. A többiekénél a

pályaválasztásban bár nem jelent meg expliciten a vizualitás, de a pszichológiai vizsgálatok igazolták a kreatív ötletesség átlagnál jobb nivóját, és háttérben a fantázia vizuális telítettségét, amit GERŐ (1983), mint a tudatos és a tudattalanba süllyedt tartományok közötti közvetítő funkciót feltételezett. Annak ellenére, hogy a 30 főből elég magas volt a még rajzoló fiatalok száma, az egyetlen, már az Iparművészeti Főiskolára járó fiatal korábban nem volt kiválasztva a tehetségígéretek közé. Ez az eredmény szintén a korai kiválasztás nehézségére hívja fel a figyelmünket a vizuális tehetségek esetében. Fontos tanulsága volt a kutatásnak az is, hogy egy korai széleskörű, de egyénre szabott vizuális fejlesztés alkalmas lehet a kreatív gondolkodás, képzetáramlás megalapozására, és a vizuális élményfeldolgozás, kifejezés motivációjának megőrzésére. GYARMATHY (2002.b) a képzőművészeti tehetségek kapcsán szintén azt állapította meg, hogy a korai vizuális művészi tehetség ritka, és a képzőművészet terén kiemelkedők általában 8-10 éves kor után mutatnak csak tehetséget, miközben, bár rövidebb idő alatt, de ugyanazokon a rajzfejlődési fázisokon mennek keresztül, mint a vizuális téren átlagosan fejlődők.

Mivel a kamaszkorig, illetve 13-15 év előtt szinte lehetetlen megmondani ki tekinthető vizuális szempontból kiemelkedő egyéniségnek, a pedagógiai kutatók nem javasolják a tehetség kiválasztást a kamaszkor vége előtt (KÁRPÁTI, 1994). Ez a szemlélet szükségesnek tartja a vizuális nevelés megerősítését és megújítását a közoktatásban, annak érdekében, hogy a rejtve bontakozó potenciális vizuális tehetség is megkaphassa azt a támogatást, ami szükséges a képesség és a motiváció szinten tartásához addig, amíg elválik, ki a valódi tehetség ki nem.

A rajzi kifejezés a korai kamaszkorban (11-13 év) több rajzfejlődést kutató szerint megtorpan (GERŐ, 1974; GYEBNÁR, 1989), de ez nem jelenti, hogy szükségszerű a vizualitás fejlődésének, és a képi nyelv használatának leállnia ebben a korban. Az egy-két évig működő Tervezzünk Tárgyakat ifjúsági pályázat nagy sikere, melyet 10-18 éves korosztály számára hirdettek, megmutatta, hogy ebben az életkorban milyen nagy a fiatalokban az érdeklődés vizuális kifejezés különféle területei iránt, és lehetővé válik a tehetségek megtalálása (GAUL, 1994). A pályamunkák számos vizuális ötletet, kreatív megoldást tartalmaztak, megmutatva, hogy ekkor indulhat igazán útjára a konstruáló és vizuális tehetség, hogy ekkortól intellektuálisan is készen állnak a vizuális nyelv magasabb szintű elsajátítására. ROBERT S.

ALBERT ÉS MARK A. RUNCO (Sternberg-Davidson idézi: BALOGH 1996) tehetségkoncepciójának hét alapvetéséből a másodikban fogalmazzák meg azt, hogy a kiváló eredmények érdekében a tehetséges személynek át kell alakítania a korai tehetségét értékek, drive-ok és készségek megfelelő készletévé. Úgy véljük, hogy a vizuális tehetségígéretes esetében ennek a feladatnak a megvalósítása a serdülőkorban kezdődhet, minél változatosabb, az érdeklődésükkel összhangban álló vizuális feladatok segítségével.

Felvetődik a kérdés, valóban problémás-e, vagy éppen javasolt a korai azonosítás és tehetséggondozás a vizuális területen. Bár számos rendkívül színvonalas vizuális nevelési műhely működik a magyar közoktatásban (ÁRVAI, 1994; DOLEZSÁN, 1994; ESZTER, 1994; KISS, 1994; KLAUSZ, 1994; MORVAY 1994; RÉZMŰVESNÉ NAGY, 1994; SZÉKÁCSNÉ BÁNÁTI –SZARKÁNÉ SOLYMOZI, 1994), ennek hatóköre kicsinek tűnik. Ismerve a vizuális nevelés jelenlegi általános helyzetét és lehetőségeit, kérdéses, ha a kamaszkor előtt megmutatkozó tehetségcsírák nem kapnak elég támogatást, megőrizhetik-e a kamaszkor végéig potenciális képességüket és kedvüket. Úgy véljük, ez a helyzet különösen indokolja, hogy a potenciálisan tehetséges diákok több, minőségi fejlődési lehetőséget kapjanak. KÁRPÁTI (1994) javaslata, mely szerint a tehetségesek számára egyénre szabott tréninget szükséges kidolgozni a mindenkinek szóló, sokoldalú vizuális nevelési programon belül, összecseng GYARMATHY (2013) minden területre vonatkozó tehetséggondozási felfogásával. Tehát a közoktatásban széles körben megvalósítandó, ugyanakkor differenciált rajztanítás szükségességét vetjük fel a vizuális tehetséggondozás érdekében. Ebben szinte minden gyakorló rajztanár is egyetért, akik a tehetséggondozó programokban dolgoznak, és bizonyítják, hogy ez meg is valósítható.

PROBLÉMAFELVETÉS

Egy tehetséggondozó programba kerülés első lépése a tehetség felismerése, ami a szülők mellett nem kis részben a tanárok lehetőségi és felelősségi körébe tartozik. Ez érvényes a potenciális vizuális tehetségekre is, akik differenciált foglalkozásban részesülhetnek, ha időben történik a felismerés, továbbá, ha megfelelő fejlesztő programok állnak rendelkezésre. A tehetségígéretesek támogatásához és felismeréséhez már magyar nyelven is számos szakirodalom áll a tanárok rendelkezésére (lásd Génius program kiadványai), mégis sokszor csak a megfigyeléseikre kell hagyatkozniuk ebben a munkában.

Még mindig kevés olyan eszköz áll rendelkezésükre, ami kiegészíthetné az elengedhetetlen személyes, „szubjektív”, a tanár tapasztalatain alapuló megítélést. Mondhatnánk, a vizuális nevelés terén a legkevésbé nehéz a tehetség felismerése, hiszen ott van a produktum, ami adja magát. De vajon mi alapján értékeljük egy gyermek rajzi produktumát, kreativitását, ha nem pszichodiagnosztikai, vagy pszichoterápiás szemmel, vagy nem művészként, hanem pedagógusként értékelünk? Számos iskolától és egyéni koncepciótól függő szempont és szűrő létezik (KISS, 1994; ÁRVAI, 1993; FEKETE-MIHÁLY, 1994), azonban találhatunk a leírt szempontok között néhányat, amelyet mindegyik leírás fontosnak tart. A vizuális tehetségnél, mint az összes tehetségkonceptió esetén, kiemelkedő helyen szerepel a kreativitás. Az eredetiség, ötletgazdagság, a gondolkodás rugalmassága, az elaborációs készség úgy is, mint kiválasztási szempont, úgy is, mint fejlesztési cél megfogalmazásra kerül.

CÉLKITŰZÉS

A vizuális tehetségeknél a vizuális kreativitás nyilvánvalóan alapvető, de nem mindegy, ezt hogyan állapítjuk meg. A kreativitás mérésére a tehetségazonosítás céljából hazánkban, mint ahogy nemzetközi szinten is, az egyik leggyakrabban alkalmazott eljárás, a Torrance-féle körök teszt. Tapasztalatunk szerint bár megfelelően alkalmazható vizuális nevelési programok hatásvizsgálatánál is (KÁRPÁTI, GYEBNÁR, 1997), mégsem ad lehetőséget a vizuális kifejezéseknél elengedhetetlen elmélyült alkotói és szintetizáló tevékenységre, egy vizuális egység kialakítására. A vizuális tehetség kérdéseivel foglalkozva találtunk rá egy olyan vizuális kreativitást mérő tesztre, amely a minél több és eredetibb ötlet generálásán túl teret biztosít a vizuális alkotó fantáziának is. A TCT-DP (Test for Creative Thinking, Drawing Production) egy pszichológus, Klaus Urbán és egy művésztanár, Hans Jellen együttműködésében kialakított vizuális kreativitást mérő teszt, amely a kreativitás egy holisztikusabb, a gestalt koncepció elvei alapján kialakított mérőeljárás (URBAN, K. KLAUS, 1991, 2005). A tesztel folytatott vizsgálataink (KÁRPÁTI, GYEBNÁR, 1996, 1997) tapasztalatai alapján felmerült, hogy a vizuálisan tehetséges gyerekek szűrésében hasznosabb lehet a Körök, vagy a Képkiegészítés tesztnél, mert lehetőséget biztosít az ötletek képi megformálásra is.

Jelen kutatásunk célja annak tisztázása volt, hogy a kreativitás felismerésére

kifejlesztett TCT-DP rajzos teszt rendelkezik-e olyan értékelési szempontokkal, amelyek leginkább szerepet játszanak a vizuális tehetség felismerésében, támpontokat adva a megfelelő időben történő felismeréshez és fejlesztéshez. Korábbi szubjektív tapasztalatunk alapján a teszt 14 értékelési szempontjából egy – két mutatóban a vizuálisan tehetségesek eredményei többnyire jobbnak tűntek a kevésbé tehetségesekénél, ugyanakkor a tesztben az is elérhet magas pontszámot, aki nem tekinthető vizuális tehetségnek, mivel a teszt nem igényli a nagy rajzi képességeket. Mégis az általunk értékelt több száz teszt eredményei alapján elmondhatjuk, hogy két egyenlően magas teljesítmény ún. esztétikai összképe gyakran teljesen eltérő a vizuálisan tehetségesek javára.

Munkánk elsősorban feltáró jellegű, arra kereste a választ, hogy az TCT-DP értékelési rendszere és a művésztanárok értékelése mennyire fedik egymást, alkalmas lehet-e a teszt a vizuális tehetség kiválasztására is. Célul tűztük ki a teszt azon mutatóinak pontos azonosítását, amelyek a 14 értékelési mutatóból leginkább érzékeny előrejelzői a vizuális tehetségnek.

A VIZSGÁLAT

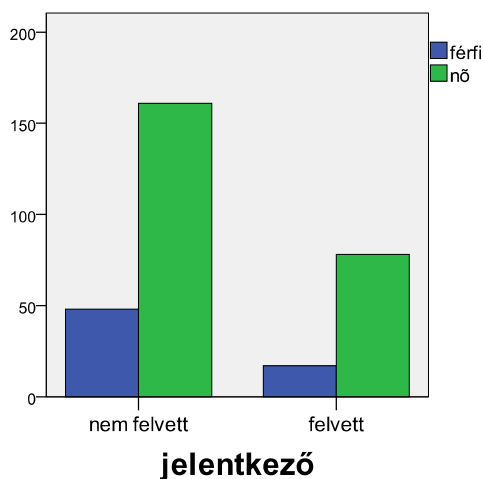
A 2011/2012-es tanév tavaszi félévében egy képzőművészeti szakközépiskolába felvételre jelentkező diákokat vizsgáltunk a TCT-DP teszt segítségével. Az iskola vezetése lehetővé tette számunkra, hogy a hagyományos felvételi eljárások mellett a TCT-DP is felvételre kerüljön, az összes jelentkező esetében. Valószínűsítjük, hogy minden jelentkező az átlagosnál jobban volt motivált a rajzi teljesítményre, hiszen felvételi helyzetben töltötte ki. Az is valószínű, hogy a jelentkező diákok úgy vélték, rendelkeznek is azokkal a vizuális alkotó képességekkel, amelyek egy képzőművészeti szakközépiskolába járó számára szükségesek, hiszen ide pályáztak. A rajzi teljesítményre fokozott motiváció szempontjából tehát egységesnek tekinthető a minta. Természetesen a diákok felvételijébe nem számított bele a teszt eredménye, csak a hagyományos, korábbi szokásoknak² megfelelő eljárás alapján kerültek be a középiskolába.

² A szokásos eljárás során a felvételi eljárásban résztvevő 10 művésztanár pontozásából kialakult rangsor alapján választódnak ki a felvett diákok.

Személyek

A szakközépiskola 1. osztályába felvételiző, átlagosan 14 éves diákok létszáma 304 fő volt, ebből a lány 239 fő, a fiú 65 fő. A felvételi eljárásban felvett lányok száma 78 fő, míg a felvett fiúk száma 17 fő volt, összesen 95 diák került be a középiskolába. A grafikon (1. ábra) mutatja a felvettek és a nem felvettek nemi arányait.

1. ábra

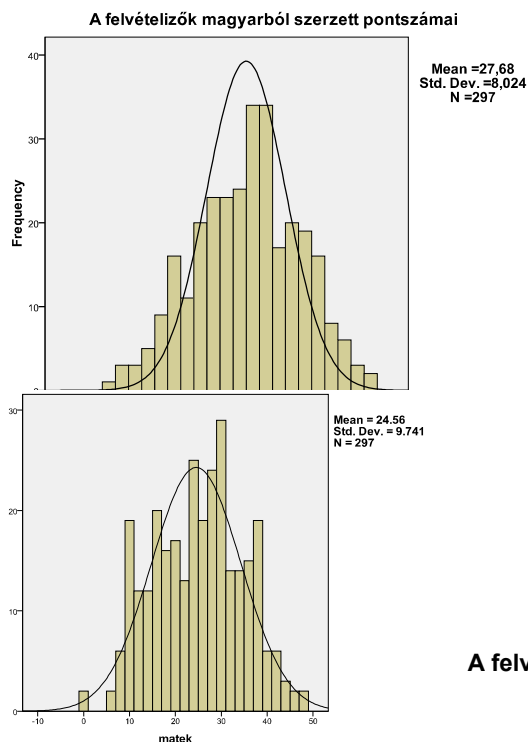


A felvételizők jellemzői a közismereti (magyar és matematika) tárgyakban

A felvételi tájékoztatóban egyértelműen leírt követelményként jelent meg, hogy figyelembe fogják venni a magyar és a matematika központi felvételi eredményeit, ennek ellenére a jelentkezők széles skálán szóródtak mind magyarból, mind matematikából. Nehéz erre más magyarázatot találni, minthogy annyira

bíztak rajzi tehetségükben a jelentkezők, hogy a rosszabb tantárgyi átlaguk ellenére tettek

kísérletet a képzőművészeti középiskolába bejutásra. Az alábbiakban látható a felvételizők magyar és matematika teljesítményeinek eloszlása. Magyarból és matekból 7 esetben nem állt rendelkezésre jegy, így N=297 fő.



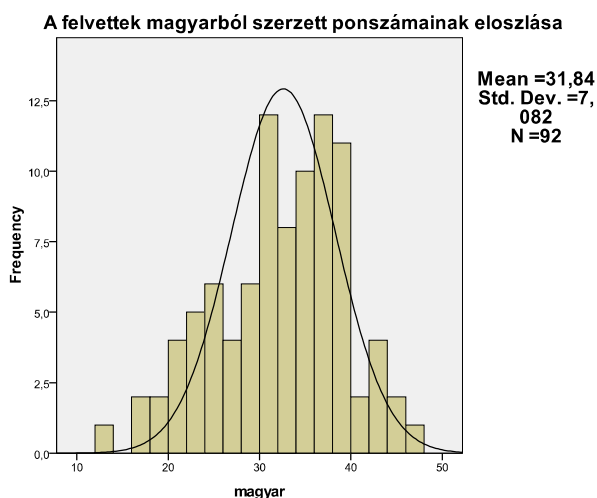
A felvételizők matematikából szerzett pontszámai

Magyar és matematika teljesítmény különbségei felvettek és nem felvettek csoportjában

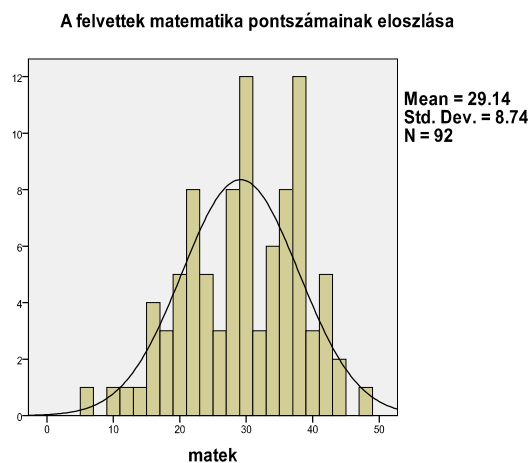
Összehasonlítottuk a két tantárgy eredményeit a felvettek és a nem felvettek között. Az eredmények azt mutatják, hogy jelentős a különbség a felvettek és a kimaradó csoport teljesítménye között. Jól látszik ebből, hogy a felvételi eljárásban sikerült érvényesíteni a felvételkor kiírt követelményt, és a felvettek szignifikánsan jobbak mindkét tárgyban a kimaradókkal szemben.

A sikeresen bejutott diákok magyar (M=31,84; S=7,082; N=92) és matematika (M=29,14; S=7,082; N=92) teljesítményének átlaga meghaladja a felvételt nem nyertek teljesítményét. (magyar:M=25,81; S=7,73; N=205) (matek: M=22,50; S=9,48; N=204). Az eredményeket független mintás t-próbával összehasonlítva, szignifikáns eltérést kaptunk a felvettek és a kimaradók teljesítményei között mind a két közismereti tárgy esetén. Magyaránál ($t_{(295)}=6,374$) és matematikánál ($t_{(295)}=5,718$) is $p<0,001$ szintű a különbség. Mindenütt jóval a kimaradók fölött van a felvettek eredménye mindkét nem esetén.

A két csoport jelentős eltérése ellenére a felvettek között elvétve így is akadt nagyon gyenge teljesítményű diák magyarból és matekból is. Mint látható az alábbi, a felvettek magyar és



matek teljesítményének eloszlását mutató grafikonokon, nem hiába reménykedtek a



rajz szempontjából jó képességű diákok, hogy esetleg bejuthatnak gyengébb tanulmányi eredménnyel. Bár a felvételnél szinte mindig beszámított a két közismereti tárgyból a megfelelő teljesítmény, egy-két esetben mégis felülírta ezt a szabályt az intézményben nyújtott vizuális feladatokban elért teljesítmény, hiszen volt, aki magyarból 13 ponttal került be a lehetséges 50 pontból. De matematika esetén is volt három fő, aki 6, 9, 12 pontos

teljesítmény mellett a szakmai feladatok megoldásában annyira jeleskedett, hogy képes volt felvételt nyerni. A jelentkező diákoknak az iskolai tanulmányi átlagai is szerepeltek a felvételi szempontok sorában. Elemzésünk szerint itt is jelentős a különbség ($t_{(298)}= 6,950$; $p<0,001$) a felvettek javára.

Összességében elmondható, hogy a felvetteknél sikerült érvényesíteni azt a szempontot, hogy ne csak a szakmai tárgyakból legyenek elég jók. Ennek nem kis jelentősége van a tehetség egyik alappillére, a kreativitás szempontjából, ami a hosszú távú sikeresség egyik feltétele, hiszen közismert, hogy a kreativitás elegendő tudás és területspecifikus ismeret nélkül nem tud kibontakozni (Gyarmathy,2013; Pléh, 2010; CSÍKSZENTMIHÁLYI 2010). CZEIZEL (1996) szerint általános szabálynak vehető, hogy bár a magas szintű értelmesség nem garantálja a tehetséget, de alacsony szintje gátja lehet a tehetség valóra váltásának. Tehát az általános értelmi képességek megfelelő szintje szükséges ahhoz, hogy fejleszhető legyen a tehetségígéretként felfedezett diák. Az iskolai teljesítmény, bár összefüggést mutat az intelligencia szinttel, és így becslését adhatja az általános intellektuális képességeknek, természetesen nem minden esetben tudja megmutatni az intellektus nivóját, éppen az alulteljesítő tehetségeknek nem kedvez egy ilyen szűrő. Ebből a szempontból szerencsés nyitottságnak tekinthetjük, hogy néhány különösen jó vizuális teljesítményt nyújtó serdülő bejuthatott gyengébb tanulmányi eredménnyel is. Ez a szűrő, a központi felvételi eredmények következetes, ugyanakkor rugalmas figyelembe vétele, elősegítheti, hogy egy szélesebb műveltséget elsajátítani és a kreativitásban is fejlődni képes tehetség ígérek kerüljenek ebbe a speciális képzésbe a felvételi eljárás során.

A mérőeszköz

Kreatív Gondolkodás Teszt – Rajzi Feladat (Test for Creative Thinking/Drawing Development – TCT-DP) (JELLEN, URBAN, 1986; URBAN, 2005; URBAN, JELLEN, 1996). A kreatív rajzi feladat részben hasonlít több más képbe-fejezést igénylő teszthez, de abban jelentősen eltér, hogy nem sok kis képet kell elkészíteni, hanem egy nagyobb felületen található hat előre megadott képelem (félkör, pont, íves vonal, szaggatott vonal, és egy 1 elem a kereten kívüli) áll rendelkezésére a teszt kitöltőjének, lehetővé téve egy elmélyültebb alkotói folyamatot. A személynek a megadott elemekből adott időhatáron belül (15 perc) kell

egységes kompozíciót készítenie. A teszt két változatban készült, a B forma az A forma 180°-os elfordítása. A teszt értékelése alaklélektani szempontokra épül, 14 értékelési kategóriával. A mutatók összegzésre kerülnek, de a teszt szerzői szerint a minőségi jellemzéshez mindegyik szempont szükséges, mert a létrejött alkotás több mint a részeinek az összege (URBAN, 2004). A teszt reliabilitás értékei a jelenlegi mintában is jók, $\alpha=0,725$. A vizsgálatban a TCT-DP teszt értékelését a leggyakorlottabbnak számító, a teszt hazai adaptációját végző vizsgálatvezető végezte. A legtöbb mutató esetében a pontozás legkisebb értéke 0, a legnagyobb értéke 6 pont lehet.

EREDMÉNYEK ÉS KÖVETKEZTETÉSEK

. A TCT-DP vizuális kreativitás teszt 14 értékelési szempont alapján értékeli a tesztben nyújtott vizuális produkciót, ami az alkotás differenciált megítélését teszi lehetővé. Feltételeztük, hogy ezek között olyanok is vannak, amik a vizuális tehetség esetén különösen számításba jöhetnek. Ezért érdekes lett számunkra, találunk-e az értékelési szempontok között együttjárást, és ha vannak, ezek milyen természetűek. Faktoranalízis segítségével csoportosítottuk a 14 mutatót, hogy lássuk a leginkább együtt járókat. Mind a felvetteknél, mind a kimaradók esetén elvégeztük a faktoranalízist, amely nagyon hasonló eredményeket adott mind két csoportnál, sőt hasonlót egy korábbi felnőttekkel végzett vizsgálatunkkal is (SÉRA, UJLAKI, GYEBNÁR, 2011, 2015).

TCT-DP faktorstruktúrája

A felvettek eredményei alapján készült faktorok						A kimaradók eredményei alapján készült faktorok						Együtt a felvettek-kimaradók készült faktorok					
Rotated Component Matrix ^a						Rotated Component Matrix ^a						Rotated Component Matrix ^a					
	Component						Component						Component				
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
Cl	.814					Cl	.837					Cl	.850				
Ne	.790					Ne	.780					Ne	.743				
Pe	.676					Pe	.721					Pe	.715				
Cn		.887				Cth	.678			.359		Cth	.703				
Cm		.773				Cn		.891				Cn		.881			
Bfd		.728				Cm		.881				Cm		.829			
Ucb			.758			Bfd		.528		-		Bfd		.642			
Sp			.585			Ucb				.327		Ucb			.674		
Hu	.501		.545			Ucb			.782			Hu	.465		.604		
Ucd		.386	.538			Sp			.605		-	Ucd			.584		
Uca					-.917	Hu	.393		.515	.477	.469	Sp			.553		
Cth	.459			.629	-	Ucd				.847		Ucc				.895	
Ucc					.424	Uca					.610	Uca					.895
					.850	Ucc					.594						

Az eredmények egyértelműen három faktort különítenek el úgy, hogy több elem magas értékkel kapcsolható össze. A másik két elkülönített egységben nem szerepel elég elem, hogy faktornak tekinthessük. Mivel a teszt értékelő dimenzióiból végeztük az elemzést, nem tekinthetjük őket a klasszikus értelemben vett faktoroknak, mégis jelentőséggel bír, mely szempontok járnak leginkább együtt. Számunkra az volt különösen érdekes, hogy mik azok a szempontok, amik a vizuális tehetségek esetén hangsúlyosabban számításba jöhetnek.

Az *első faktorba* tartozó öt szempontból négy (Cl=vonalkapcsolat; Ne=új elemek; Pe=perspektíva; Cth=témaKapcsolat;) a TCT kreatív produkció vizuális egységének, minőségének értékelését adja, amit az alkotó szempontjából egyfajta elaborációnak foghatunk fel, ami képessé teszi a személyt egy ötlet továbbfejlesztésére, kibontására és

megvalósítására, a részletek egységbe szervezésére. Nagyon fontos eredmény, hogy a felvetteknél ebbe a faktorba besorolódott a Hu mutató (humoros, érzelmes hatások) is, mivel nem ezt vártuk egy korábbi vizsgálatunk alapján. Az átlagos felnőtt mintánkban külön faktorban volt ez a mutató (SÉRA, ÚJLAKI, GYEBNÁR, 2011). Feltehetően a jelenlegi mintánkban, a képzőművészeti szakközépiskolába felvételizőknél, a Hu értékelési szemponttal minősített rajzi kifejezés kapcsolatban áll a vizuális tehetséggel, hiszen ennél a mutatónál lehet megítélni a rajzi teljesítmény kifejező erejét, expresszivitását is. A jelenlegi teljes mintában is érvényesül ez a hatás, amin nem csodálkozhatunk, hiszen az összes jelentkező ambíciói között jelen volt a rajzi kifejezésbeli kiemelkedés. Még a kimaradók esetén is megjelent a faktorban ez a mutató, de náluk már olyan alacsony súllyal, hogy nem tekinthető oda tartozónak. Ez arra is rávilágít, hogy a kimaradók ambíciói és a rajzi teljesítményük érzelmi kifejező ereje nem állt arányba egymással.

A *második faktorba* tartozó három szempont az előre megadott ábratörések felhasználását mutatja (Cn=folytatás; Cm=kiegészítés; Bfd=a kereten kívüli elem használata és a Sp=sebesség;), tehát *menyiségi* jellegű. Mivel a tesztben minden szempont értékelésénél egy felső határ van, ezért nem tekinthetjük maradéktalanul a faktort azonosnak a fluencia mutatóval, de leginkább ezzel rokon.

A *harmadik faktorban* a felvettek csoportjában négy mutató szerepel, míg a kimaradóknál ez háromelemű, kimaradt belőle a felvetteknél jelenlévő, originalitást mutató Ucd szempont. A három mindegyik csoportban szereplő szempont az Ucb=nem konvencionális, absztrakt, Sp=sebesség, és a Hu=humor, expresszivitás.

Nem volt könnyű elnevezést találni erre a faktorra, úgy gondoltuk, talán a metaforikus gondolkodás kifejezés illik rá leginkább, amit DAVIS ÉS RIMM (1985) olyan képességként határozott meg, amely valamely kontextusból kölcsönzött ötletet egy másik kontextusban használ fel, vagy valamely probléma megoldását átranzponálja egy másik probléma megoldására. Az Ucb jelenti a bármilyen szürrealista, fiktív és/vagy absztrakt rajzot, illetve ilyen elemek megjelenését díjazza. A humoros, illetve az alkotásban megmutatkozó érzelmi töltés (Hu) szempontja itt is képviselteti magát meglehetősen nagy faktorsúllyal mindegyik vizsgált csoportnál. A két mutató (Ucb; Hu), a szürreális, fiktív, és a humoros együttjárása már korábbi vizsgálatunkban is megmutatkozott (SÉRA, ÚJLAKI, GYEBNÁR, 2015), és nem

véletlen az együtt járásuk. A mindkettőben megbúvó ellentétek egysége, a lehetetlen és a valóságos összeolvadása, metaforikus jellege alapján inkongruencia faktornak is nevezhetnénk.

A faktor harmadik eleme (Ucd) leginkább az eredetiségnek feleltethető meg, ami csak a felvettek és az összesített mintában tartozik ehhez a faktorhoz, és a felvett tehetségigéreteknél szervesen összetartozó az előbbi két elemmel. Tehát a felvetteknél a rajzi kifejezés érzelmi, humoros, absztrakt sajátosságaihoz kapcsolódik megoldásuk eredetisége, míg a kimaradóknál az eredetiség pontok külön csoportba sorolódtak, nem a képi kifejezés expresszív, humoros és absztrakt megoldásával járt együtt.

A sebességért (Sp) kapott pontok is ebben a csoportban szerepelnek, melyre nem egyszerű magyarázatot találni. Különösen érdekes, hogy ez mínusz előjellel kapcsolódik a kimaradók csoportjában. Erre a szempontra csak az kap pontot, aki elég jó színvonalon alkotott, és elért egy minimális összesített teljesítményt, valamint elég gyors volt, nem töltötte ki a rendelkezésre álló teljes időt. Feltételezhetjük, hogy míg a felvetteknél a képalkotáshoz az ötlet, és maga a rajz is elég könnyedén és gyorsan előállt, így itt is pontot szerezhettek, addig a kimaradóknál ez nem mondható el. Ha összejött a többi pontjuk, akkor valószínű, ez elég lassú volt, és elmaradt a sebességbéli értékelés lehetősége, vagy olyan gyorsan készült el a munka, hogy nem volt idő minőségi teljesítésre, így szintén elmaradt az Sp pont.

A többi értékelő szempont nem képez valódi faktort, mégis érdemes megvizsgálunk őket a felvettek és a kimaradók szerint. A papír szokatlan, elforgatott felhasználását jelező (Uca) a felvetteknél mínusszal szerepel. A vizuálisan tehetségesnek ígérkezők mintha inkább tiszteletbe tartanák azt a felületet, amin az alkotást létrehozzák, a vizuális kifejezés egységében gondolkodva kevésbé forgatják esetleges ötleteknek megfelelően a lapot.

A szimbólumok (szöveg, szám, jelek) alkalmazását értékelő (Ucc) mutató minden csoportnál különálló, és felmerülhet, hogy ez behoz egy verbális mozzanatot, ami miatt kilóg a többi inkább vizuális jellegű értékelési szempontsorból.

A további elemzésben az alábbi neveken fogunk hivatkozni a jelen vizsgálatban kialakult faktorokra:

I. faktor: Vizuális minőség (Cl=vonalkapcsolat; Cth=témakapcsolat; Ne=új elemek; Pe= perspektíva; Hu= humoros és expresszív, érzelmi jellegű válasz)

II. faktor. Fluencia (Cn=folytatás; CM=kiegészítés; Bfd=a kereten kívüli elem használata)

III. faktor: Metaforikus gondolkodás, és /vagy inkongruencia (Ucb = szürrealista, fiktív és/vagy absztrakt ábra; Hu= humoros és expresszív, érzelmi jellegű válasz; Ucd= eredetiség, Sp=sebesség)

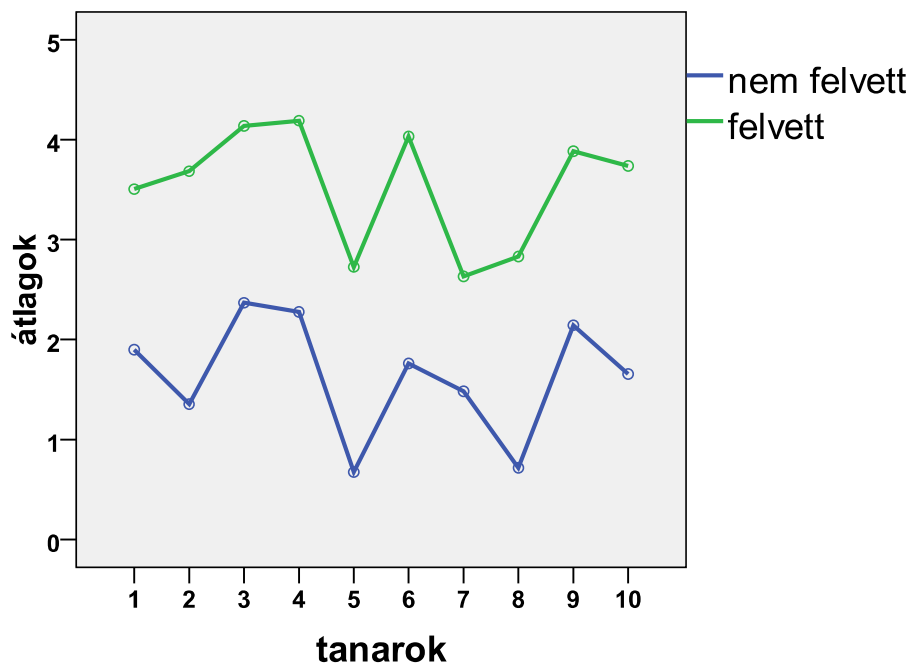
Az értékelő művésztanárok pontozásának jellemzői a diákok hagyományos rajzi felvételi során

Mielőtt tovább vizsgálnánk a TCT-DP kreativitás teszt lehetőségeit a vizuális tehetség kiválasztásában, érdemes rátekinteni arra a kiválasztási eljárásra és szempontrendszerre, amely alapján jelenleg a 14 éves, vizuális területen tehetségpotenciálok kiválasztódtak a vizsgált iskolában.

A középiskola régi hagyománya szerint a felvételi eljárás során a jelentkezőknek több vizuális alkotó feladatot kell megoldaniuk, melyet a tanárok találnak ki évről évre újonnan és több, jelen esetben 10, nagy tapasztalattal rendelkező művésztanár pontozással értékeli.

A 2011/12 -es tanévben felvételizők négy feladata a következő volt. 1. Fej rajzolás ceruzával (45 perc), 2. Csendélet. Színes feladat (50 perc), 3. Asztalka rajza látvány alapján (60 perc), Kreatív feladat (40 perc). A vizsgált mintában 10 tanár értékelésének átlaga volt a döntő szempont, ami a felvételen szerepet játszott, hiszen az iskolai érdemjegyek csak feltételként szerepeltek. Az értékelés során minden tanár 0-5 pontot adhatott az egyes felvételizők összes munkájára és az ebből számolt átlagokból alakult ki a rangsor. Számunkra igazán izgalmas a rajzi feladatokkal kapcsolatos értékelések egyezősége, valamint az érvényesített szempontok jellemzői voltak. Az alábbi ábrán a 10 tanár pontozásának átlagai láthatók a felvettek és a nem felvettek esetében.

A művésztanárok pontozásának átlagai



Az értékelő művésztanárok pontozásának átlagai

			1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
nem felvett	N Valid		209	209	209	209	209	209	209	209	209	209
	Missing		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Mean		1,90	1,35	2,37	2,28	0,67	1,76	1,48	0,72	2,14	1,66
	Std. Deviation		,756	1,205	1,089	1,005	,843	1,334	,734	,839	,999	1,171
	Minimum		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Maximum		4	5	5	4	4	5	3	4	4	5
felvett	N Valid		95	95	95	95	95	95	95	95	95	95
	Missing		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Mean		3,51	3,68	4,14	4,19	2,73	4,03	2,63	2,83	3,88	3,74
	Std. Deviation		,849	,914	,612	,689	1,026	,805	,620	1,200	,697	1,113
	Minimum		1	1	2	3	0	2	1	1	2	0
	Maximum		5	5	5	5	5	5	4	5	5	5

Mint látható, meglehetősen eltérőnek tűnik az értékelő művésztanárok pontozása. Kiszámoltuk, hogy milyen mértékű egyetértésről beszélhetünk a felvételi teljesítmények értékelésében. A **felvettek esetében** az egyetértés mértékét mutató Kendall-féle konkordancia együttható 0,398, $p < 0,05$, de szokásosan a 0,5 feletti együttható értéket fogadjuk el szignifikánsnak, azaz nincs egyetértés a pontozók között. Ugyancsak a felvettek esetén a pontozók által adott pontszámok mediánjai is szignifikánsan eltérnek a Friedman próba alapján ($\chi^2 = 363,02$ $p < 0,001$).

Ezzel szemben a **nem felvettek** esetén az egyetértés mértéke jelentős, a Kendall-féle konkordancia együttható 0,576 $p < 0,001$. A pontszámok mediánjának különbsége esetükben is szignifikáns volt, $\chi^2 = 802,49$ $p < 0,001$, ami azt jelenti, hogy egyes tanárok pontszámai bár jelentősen különböztek, az egyik szigorúbb, míg a másik lágyszívűbb volt, de a megítéltek rangsorára vonatkozóan, ebben az esetben, mégis nagy volt az egyetértés.

Összegezve, a felvettek esetén abban nem volt egyetértés, ki melyik diákot ítélte jobbnak a másik diáknál, ki hogyan ítélte meg a tehetség szintjét, mértékét, ellenben a szubjektivitás és az eltérő pontozási stílus ellenére egyformán ítélték meg a kimaradtakat, akiket vita nélkül nem találtak alkalmasnak a tehetségfejlesztésre. A kialakított felvételi eljárás, amiben 10 kolléga véleményének átlaga a meghatározó, kiegyenlítheti a tanárok stílusa közötti értékelési eltéréseket és biztosítja annak sikerét, hogy a megfelelő személyek kerüljenek fejlesztésre.

A felvettek esetében az egyetértés hiányát számos tényező okozhatja, amelyek nem csupán az értékelési szempontok kérdéseivel állhatnak kapcsolatban, hanem a mögötte lévő, esetlegesen eltérő tehetségkonceptiók is szerepet játszhatnak benne. A tehetség kiválasztásban nem ismeretlen a pedagógusok szubjektív tapasztalataira támaszkodni (MEZŐ 2010, CSÍKSZENTMIHÁLYI 2010, GYARMATHY 2013), ami a vizsgált esetben is gyakorlat. Lehetőség van arra, hogy mindegyik tanár a saját hosszú pedagógiai és művészi tapasztalatai nyomán hozza meg ítéletét, és a szubjektivitás csökkentése érdekében 10 értékelő véleménye alapján döntenek a kiválasztás kérdésében. Eredményeink alapján, ami a kimaradóknál egyetértést, míg a felvetteknél ennek hiányát mutatta, felmerülhet az a magyarázat, hogy a

pontozás szubjektivitása mögött mégis van valamiféle közös, egységes értékdimenzió, hiszen a nem felvetteknél a megítélések egységesebbnek bizonyultak.

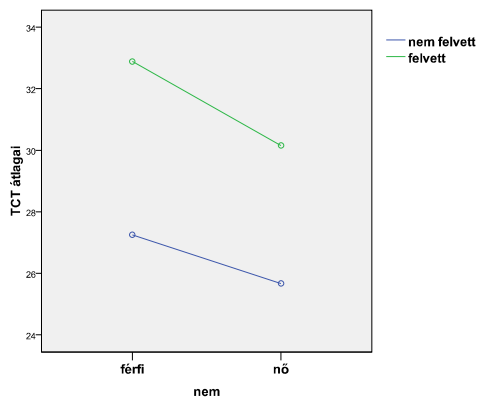
A művésztanárok tehetségkonceptióinak eltérését, illetve közös pontjait feltehetően érdemes lenne elemzés alá vonni, nem feledve az interakcionista azon szempontját, hogy a tehetség nem csupán olyasvalami, ami csak az egyén fejében létezik, ami a személy belsejében van, hanem meghatározó szerepe van az egyént körülvevő környezet különböző szintjeinek (CSÍKSZENTMIHÁLYI 2010) is. (Arról, hogy a tanárok milyen szempontokat érvényesítenek az értékelésben, csoportos interjú készült, ami jelenleg feldolgozás alatt áll.)

A kreativitás tanárok általi megítélésében a felvettek és a nem felvettek nem különböztek ($F(1,299)= 1,13$ $p>0,05$), a nemek szerint sincs különbség ($F(1,299)= 0,06$ $p>0,05$) és az interakció sem szignifikáns ($F(1,299)=1,34$ $p>0,05$). Eszerint vagy a kreativitás tekintetében nem különböztek a jelentkezők, ami sem a felvételi eredmények, sem a TCT eredményeinek ismeretében nem igazolható, vagy arra kell gondolnunk, hogy esetleg az éppen abban az évben kiadott ún. kreatív feladat nem tudta eléggé megragadni a kreativitást, vagy a tanárok (kreativitás) megítélése nem volt eléggé kimunkált.

TCT-DP egyes mutatói és a művésztanárok értékelésének kapcsolata, a mutatók összehasonlítása felvettek és a kimaradók teljesítményénél.

Az eddigi, főleg leíró adatok a várható eredményeket tükrözték, hiszen mind a magyar és matematika, mind a tanárok összesített értékelése alapján jött létre a két csoport, amit összehasonlítottunk. A TCT kreativitás teszt, mivel nem vett részt a csoportok kialakításban, amennyiben jelentős eltérést mutat a két csoportban, megengedhetjük azt a következtetést, hogy képes elkülöníteni a vizuálisan tehetségeseket is a kreatív egyéneken túl. Természetesen ez egyben azt jelenti, amit el is várunk a vizuálisan tehetséesebbnek tartott diákoktól, hogy jobbak legyenek a vizuális kreativitás terén.

Először a teszt összesített mutatóját (TCT-DP total) hasonlítottuk össze, vajon a tanárok által elkülönített vizuális tehetségigéreték csoportja és a fel nem vettek különböznek-e szignifikánsan egymástól a vizuális kreativitás szempontjából.

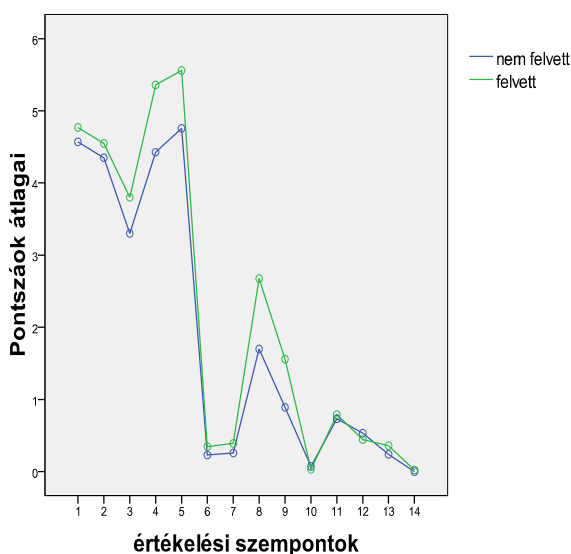


A TCT-DP összesített mutatójában a kétszemponos (felvettek- nem felvettek x férfiak-nők), függetlenmintás variancia-analízis alapján a felvettek pontszáma jelentősen magasabb ($F(1,300)=16,06$ $p<0,001$) a kimaradókénál. Az eredmények tükrében már mondhatjuk, hogy a TCT-DP képes megfelelően elkülöníteni a vizuálisan tehetséges csoportot. A nemek között nincs szignifikáns eltérés ($F(1,300)=2,91$ $p>0,05$) és az interakció sem szignifikáns ($F(1,300)=0,20$ $p>0,05$). Ez megegyezik a szakirodalmi adatokkal (URBAN, 2005), amely szerint a tesztben nincs eltérés a nemek között. Saját felnőtt mintán végzett vizsgálatainkban azonban az egyes mutatók mentén már találtunk eltéréseket a nemek szempontjából (SÉRA, UJLAKI, GYEBNAR 2015), ezért most is megnéztük az eltérést a TCT-DP 14 értékelési mutatójánál is. A jelenlegi felvételiző mintánkban a fiúk két értékelési szempont tekintetében voltak szignifikánsan jobbak a lányoknál. A perspektíva (PE) alkalmazása ($t(302)=2,418$ $p<0,05$) és a lap szokványostól eltérő használata (Uca) ($t(302)=2,758$ $p<0,01$) szignifikánsan gyakrabban fordult elő a 14 éves felvételt nyert fiúk esetén, mint a lányoknál. Részletesen is összevetettük a teszt egyes mutatóit a felvett és a nem felvett csoportok között, hogy kiderítsük, mely értékelési szempontok vesznek részt leginkább az összesített mutató elkülönítő potenciáljában. A teljes mutatón kívül a 14 szempontból hat esetében volt szignifikáns különbség a felvett és nem felvett tanulók között a függetlenmintás t-teszt alapján. Az alábbi táblázat tartalmazza a hat mutatót és a hozzájuk tartozó szignifikancia szintet.

A TCT-DP mutatók átlagai felvetteknél és nem felvetteknél

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t érték	szignifikancia
Cn	nem felvett	209	4,57	,763	,053	$t_{(302)} = -2,237$	p<0,026...
	felvett	95	4,77	,609	,063		
Ne	nem felvett	209	3,30	2,124	,147	$t_{(302)} = -1,938$	p<0,054...
	felvett	95	3,80	1,976	,203		
Cth	nem felvett	209	4,76	2,226	,154	$t_{(302)} = -3,214$	p<0,001...
	felvett	95	5,56	1,449	,149		
Pe	nem felvett	209	1,70	1,290	,089	$t_{(302)} = -5,732$	p<0,001...
	felvett	95	2,67	1,547	,159		
Cl	nem felvett	209	4,43	1,950	,135	$t_{(302)} = -4,249$	p<0,001...
	felvett	95	5,36	1,296	,133		
Hu	nem felvett	209	,89	1,226	,085	$t_{(302)} = -4,146$	p<0,001...
	felvett	95	1,56	1,457	,149		
Total	nem felvett	209	26,03	8,483	,587	$t_{(302)} = -4,628$	p<0,001...
	felvett	95	30,64	6,988	,717		

A felvettek és kimaradók közötti különbségeket mutató szempontoknak az érdekessége, hogy mind a négy, a vizuális minőséget képviselő *első faktorba* tartozó szempontot tartalmazza (CL=vonalkapcsolat; CTH=témakapcsolat; NE=új elemek; PE= perspektíva).



Elmondhatjuk, hogy felvettek főleg a vizuális minőség kialakításában jobbak a nem felvetteknél, és azt is, hogy a TCT-DP kreativitás teszt értékelési rendszere tartalmaz olyan értékelési szempontot, ami a vizuális tehetség megállapításánál különösen fontos lehet. Egy mennyiségi mutatóban is találtunk eltérést, ami a felhasznált elemek figyelembevételét mutatja (Cn=folytatás), és azt jelzi, hogy a vizuális szempontból tehetségígéretnek

tekintett diákok számára nem okozott gondot, hogy szinte minden előre megadott vizuális elemet felhasználjanak a feladatmegoldás során, és mind tartalmi (Cth), mind képi szempontból (Cl) egységbe tudják rendezni. A nem felvetteknek kevésbé sikerült az összes megadott elem felhasználása, vizuális ötletük, szemléletük nem tudott olyan rugalmasan működni a feladatmegoldás során, kevesebben tudtak akár tartalmi, akár vonalakkal kialakított egészes megoldást felmutatni.

A két csoport közötti hatodik eltérést a humor és expresszivitás terén találtuk (Hu), ami igazolja azt az elvárást, hogy a vizuális területen tehetségigéretnek tekintett tanulók kifejezőbb műveket hoznak létre. Úgy tekinthetünk tehát erre a hat értékelési mutatóra, mint amelyek leginkább képesek útmutatóul szolgálni a képi kreativitáson belül a vizuálisan tehetségesek felismerésében.

MEGBESZÉLÉS

A teszttel folytatott vizsgálataink (KÁRPÁTI, GYEBNÁR, 1996, 1997) tapasztalatai alapján felmerült, hogy a vizuálisan tehetséges gyerekek szűrésében a TCT-DP vizuális kreativitás teszt hasznosabb lehet a Torrance-féle Körök, illetve Képkiegészítés teszténél, mert lehetőséget biztosít az ötletek képi megformálásra is. Jelen kutatásunk célja annak tisztázása volt, hogy a vizuális kreativitás felismerésére kifejlesztett TCT-DP 14 értékelési mutatójából melyek azok, amelyek a leginkább előrejelzői lehetnek a vizuális tehetségnek, leginkább támpontokat adnak a megfelelő időben történő felismeréshez és fejlesztéshez.

Kerestük a választ arra, találunk-e a TCT-DP összesített mutatója és a művésztanárok értékelése között együttjárást, azt feltételezve, hogy ha nagy az együtt járás, akkor alkalmas lehet a teszt a vizuális tehetség felismerésére is. További kérdésünk volt, hogy ha van együttjárást, ez milyen természetű, a teszt mely értékelési szempontjaiban van eltérés a tehetségigéretnek és a vizuális alkotás szempontjából átlagos tanulók között.

Faktoranalízis segítségével csoportosítottuk a 14 mutatót, hogy lássuk a leginkább együtt járókat. Az *első faktorba* tartozó öt szempontból négy a teszt vizuális egységének, minőségének értékelésére vonatkozik, melyek magas értéke szükséges ahhoz, hogy vizuális tehetségigéretre beszélhessünk. Ezek a szempontok a teszten lévő elszórt kiinduló ingerek, megadott elemek szintézisét, egységbe rendezését jelentik, kiegészítve új elemekkel, melyből így egy új minőség jöhet létre. Nagyon fontos eredmény, hogy a felvetteknél,

szemben a nem tehetségígéretnek értékelt jelentkezőkkel, ebbe a faktorba került a humor (Hu) mutató is, ami a humoros megoldáson túl az alkotás kifejező szintjét, expresszív erejét jelenti.

A *második faktorba* tartozó három szempont mennyiségi jellegű, az előre megadott ábratöredékek felhasználását mutatja. A *harmadik faktorban* a felvettek csoportjában négy mutató szerepel, míg a kimaradóknál ez háromelemű, kimaradt belőle a tehetségígéretknél jelenlévő Ucd szempont, ami a ritka válaszokat jutalmazza, leginkább az eredetiségnek feleltethető meg. A felvetteknél a rajzi kifejezés érzelmi, humoros, absztrakt sajátosságaihoz kapcsolódik megoldásuk eredetisége, tükrözve a metaforikus gondolkodásuk színvonalát, az inkongruens információk kezelésének képességét, míg a kimaradóknál az eredetiség pontok külön csoportba sorolódtak, nem a képi kifejezés expresszív, humoros és absztrakt megoldásával járt együtt. Az ötletek megjelenése és a képkészítés sebessége szintén a felvettek előnyét mutatta a kimaradókkal szemben.

Megvizsgáltuk, hogy az TCT-DP értékelési rendszere és a művésztanárok értékelése mennyire fedí egymást, azt feltételezve, hogy ha nagy az együtt járás, akkor alkalmas lehet a teszt a vizuális tehetség kiválasztására. Először a teszt összesített mutatóját hasonlítottuk össze, vajon a tanárok által elkülönített vizuális tehetség ígéretke csoportja és a fel nem vettek különböznek-e szignifikánsan egymástól a TCT-DP teszttel mért vizuális kreativitás szempontjából.

A TCT-DP összesített mutatójában a kétszemponos, függetlenmintás varianciaanalízis alapján a felvettek pontszámát jelentősen magasabbnak találtuk a kimaradóknál. A nemek között az összesített mutatóban nem volt szignifikáns eltérés, és az interakció sem volt szignifikáns. Az eredményeink alapján mondhatjuk, hogy a TCT-DP a tanárok összesített értékeléséhez hasonlóan, képes megfelelően elkülöníteni a vizuális szempontból tehetségígéretnek számító csoportot. A TCT-DP egyes értékelési mutatói alapján is összehasonlítottuk a kimaradók és a tehetségígéretnek tartott csoportot. A felvettek és kimaradók között különbségeket mutató szempontoknak az volt az érdekessége, hogy főként az első faktorba tartozó szempontok mentén volt eltérés a tehetségígéretke javára. Tehát itt is megerősítést nyert, a vizuális szintézis, vizuális minőség kialakításában jobbak a felvettek a nem felvettekkel szemben. Azt is elmondhatjuk, hogy a tehetségígéretke a kialakított

vizuális szintézisbe jobban tudták az összes előre megadott elemet integrálni a kimaradókkal szemben. Úgy tekinthetünk tehát erre a hat értékelési mutatóra, mint amelyek leginkább képesek útmutatóul szolgálni a vizuális kreativitáson belül a vizuálisan tehetségesek felismerésében, és a teszt kiegészítő támpontokkal gazdagíthatja a pedagógusok, művésztanárok munkáját.

A tanárok értékeléséről is szerettünk volna többet megtudni, ezért összevetettük az egyes tanárok értékelését abból a célból, hogy lássuk mennyire egységes az értékelésük a felvételizők elbírálása során. Tanulságos, ugyanakkor nem volt váratlan az az eredményünk, hogy a felvettek esetén nem volt egyetértés az értékelést végző tanárok között. Minden tanár más-más diákot ítelt jobbnak a másiknál, ami felveti a vizuális tehetségkonceptió sokszínűségét, minden nagy tapasztalatú, önmaga is alkotó művésztanár másként ítélte meg a tehetség szintjét, mértékét. Ugyanakkor, a szubjektivitás és az eltérő pontozási stílus ellenére, nem beszélhetünk az értékelés egységességének teljes hiányáról, mert egyetértést, egyforma megítélést találtunk abban, hogy kiket ne vegyenek fel, kiket nem találtak tehetségígéretnek. Eredményeink felvetik további vizsgálatok szükségességét ezen a területen, amelyek az értékelési szempontok feltárásán túl az ezzel összefüggő esetlegesen eltérő tehetségkonceptiókra is rávilágít.

A vizsgálatok során feltártuk, hogy a valódi kreatív produktum megállapítása mellett a teszt kialakítása, és értékelési rendszere lehetővé teszi a vizuális téren tehetségígéretnek számító fiatalok azonosításának segítségét. Bár a vizuális tehetség nem egy egységes képességstruktúra, megkülönböztetjük az ábrázoló, a tervező és konstruáló, valamint a másoló, reprodukáló képesség magas szintjét (Kárpáti, 1994), a vizuális kreativitás jelentősége ezekben az esetekben sem vitatható el, amellet, hogy speciális képességek is meghúzódnak az említett területek művelőinél. Miközben a jelenlegi képalkotó technikák számos alkotói lehetőséget kínálnak olyanok számára is, akik a rajzolás terén nem jeleskednek, a kreativitás magas szintje esetükben sem nélkülözhető. A TCT-DP jól kiegészítheti a pedagógiai és pszichológiai gyakorlatban leggyakrabban használt Torrance-teszteket, mert nem csak a divergens teljesítményt méri, hanem az ötlet kidolgozottságára is kapunk támpontokat.

Eredményeink biztatóak a teszt validitását illetően, azonban a megbízható pedagógiai és pszichológiai alkalmazásához szükséges a teszt jelenleg készülő magyar kézikönyvének ismerete, és egy rövid értékelési tréning elvégzése.

IRODALOM

ÁRVAI ÁGNES (1994) *Művészeti nevelés, tehetséggondozás a kezdő szakaszban*. In: A vizuális tehetség felismerése és gondozása. Válogatás a Magyar Tehetséggondozó Társaság és a Magyar Iparművészeti Főiskola 1993-as pályázatának díjnyertes tanulmányaiból. Szerk.: Kárpáti Andrea. Magyar Tehetség Társaság

BALOGH LÁSZLÓ (2007) *Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz* (A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007. január 5-6-i tanácskozásához)
<http://www.tehetsegpont.hu/documents/tehetsegfogalomBL.doc>
letöltés:2015-06-14

CZEIZEL ENDRE (1996). *A tehetség korszerű genetikai értelmezése*. In: A tehetségfejlesztés pszichológiája. Szöveggyűjtemény. Szerk: Balogh L; Herskovits M.; Tóth L. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

DAVIS G. A.; RIMM (1985) *A kreatív diákok jellemzői* In: (1996) A tehetségfejlesztés pszichológiája. Szöveggyűjtemény. Szerk: Balogh L; Herskovits M.; Tóth L. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

CSÍKSZENTMIHÁLYI M. (2008) *Kreativitás. A flow és a felfedezés, avagy a találékonyság pszichológiája*. AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST

CSÍKSZENTMIHÁLYI M. (2010) *Tehetős gyerekek. Flow az iskolában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.

FARKAS ANDRÁS., GYEBNÁR VIKTÓRIA, (1994) *A vizuális művészetek pszichológiája I. Szöveggyűjtemény* (szerk). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 347p.

GAUL EMIL (1994) *A konstruáló tehetségről* In: A vizuális tehetség felismerése és gondozása. Válogatás a Magyar Tehetséggondozó Társaság és a Magyar Iparművészeti Főiskola 1993-as pályázatának díjnyertes tanulmányaiból. Szerk.: Kárpáti Andrea. Magyar Tehetség Társaság

GEFFERT É., HERSKOVITS M. (1990) Csak keresni kell. A tehetős gyerekekről nevelőknek. Szolnok Megyei Pedagógiai Intézet, Szolnok.
<https://www.tr.ptc.hu/etr3/Tanternv.aspx?tanternv=10&kprid=2087&resize=true>

GERŐ ZSUZSA (1974). *A gyerekrajzok esztétikuma*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

GERŐ ZSUZSA (1982). *Esztétikusan rajzoló gyerekek kreativitásának követése serdülőkorig*. In: Kreativitás és deviáció. Szerk: Benson K., Moussong-Kovács E. Akadémiai Kiadó, Budapest.

GERŐ ZSUZSA (1983) *A gyermekkori esztétikus rajzolás hatása a kreativitás további fejlődésére*. Magyar Pszichológiai Szemle, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1983/3 244-256.

GYARMATHY É. (2002) *IQ és tehetség. (IQ and giftedness)*. Pszichológiai Szemle Könyvtára 5. Akadémiai Kiadó, Budapest. 127-154.

GYARMATHY ÉVA (2002b) *Képzőművészeti tehetségek*. Új Pedagógiai Szemle 2002 június - EPA - www.epa.hu.htm
letöltés:2015-07-18

GYARMATHY ÉVA (2013) *Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon*
http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_2_90-106.pdf
letöltés:2015-07-18

GYEBNÁR VIKTÓRIA (1989) *A hétköznapi vizualitás*Bölcészdoktori disszertáció

GYEBNÁR VIKTÓRIA. (2010) *Harmadik és hetedik osztályos magyar és amerikai gyerekek kreativitása a TCT-DP teszt alapján* Előadás. Egyén és kultúra. A pszichológia válasza napjaink társadalmi kihívásaira. A Magyar Pszichológiai Társaság XIX. Országos Tudományos Nagygyűlése Pécs 2010. május 27-29.

GYEBNÁR, V., KÁRPÁTI A. (1997) *A TCT/DP rajzos kreatív gondolkodás teszt* In Pszichológia, (17), 1, 23-52, Budapest

GYEBNÁR, V., KÁRPÁTI A. (1997/8) *A vizuális képességek értékelése* In: Iskolakultúra, 46-55. Budapest

GYEBNÁR, V., KÁRPÁTI A. (1996) *A vizuális képességek pedagógiai és pszichológiai mérésének összefüggései a Leonardo programban* In: Magyar Pszichológiai Szemle LII. (36.), 4-6. 273-296. Budapest

GYEBNÁR V. (1994) *A rajzi építkezés és a látásmód összefüggései*. In Gyebnár, V., Farkas, A. *A vizuális művészetek pszichológiája I. Szgy*, 297-331. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

HERSKOVITS M., GYARMATHY É. (1995) *A tehetség megítélése*. In: Balogh L., Herskovits M., Tóth L. (szerk.): *Tehetség és képességek*. KLTE Pedagógiai Pszichológiai Tanszék Debrecen.

KÁRPÁTI ANDREA (1994) *A vizuális tehetség*. In: *A vizuális tehetség felismerése és gondozása. Válogatás a Magyar Tehetséggondozó Társaság és a Magyar Iparművészeti Főiskola 1993-as pályázatának díjnyertes tanulmányaiból*. Szerk.: Kárpáti Andrea. Magyar Tehetség Társaság.

KÁRPÁTI ANDREA (1995) *A vizuális tehetség*. In: *Vizuális képességek fejlődése*. Szerk: Kárpáti Andrea, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.

KISS ETELKA (1994) *A tehetséggondozás lehetőségei az általános iskolában*. In: *A vizuális tehetség felismerése és gondozása. Válogatás a Magyar Tehetséggondozó Társaság és a Magyar Iparművészeti Főiskola 1993-as pályázatának díjnyertes tanulmányaiból*. Szerk.: Kárpáti Andrea. Magyar Tehetség Társaság.

MEZŐ FERENC (2004) *A tehetség tanácsadás kézikönyve*. Tehetséggondozó Stúdió, Kocka kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.

MEZŐ FERENC, KISS PAPP CSILLA, SUBICZ ISTVÁN (2010) *Képzőművész tehetségek gondozása. Génusz könyvek 11*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. (147 oldal).

PLÉH CSABA (2010) *Kreativitás, tehetség és gyakorlás: hangsúlyváltások a kutatásban* Magyar Pszichológiai Szemle, 2010, 65. 2. 199–220.

SÉRA LÁSZLÓ, UJLAKY JUDIT, GYEBNÁR VIKTÓRIA (2011) *Humorstílus, kreativitás és mentális egészség* Előadás. A Magyar Pszichológiai Társaság XX. Országos Tudományos Nagygyűlése Budapest 2011. június

SÉRA, UJLAKY, GYEBNÁR (2015) *A humorstílus és a kreativitáskülönböző aspektusainak összefüggései* IN: Magyar Pszichológiai Szemle, 2015, 70. 2/1. 295–312.

TÓTH LÁSZLÓ (1996) Tehetségkalauz. KLTE, Debrecen,

TÓTH LÁSZLÓ (2003): *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen

TÓTH LÁSZLÓ, KIRÁLY ZOLTÁN (2006) *Új módszer a kreativitás megállapítására: a Tóth-féle kreativitás becslő skála (TKBS)*, Magyar Pedagógia 106. évf. 4. szám 287–311.

ZÉTÉNYI T. (1989). *A kreativitás-tesztek tesztkönyve*. Munkalélektani Koordinációs Tanács Módszertani sorozat 22. kötet. Budapest: Munkaügyi Kutatóintézet.

URBAN, KLAUS K. (1991) *On the Development of Creativity in Children*. Creativity Research Journal Volume 4 (2) 177-191

URBAN K. KLAUS (2004) *Assessing Creativity: The Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCT-DP) The Concept, Application, Evaluation, and International Studies*. Psychology Science, Volume 46, 2004 (3), p. 387 - 397

URBAN, KLAUS K. (2005) *Assessing creativity : The Test for Creative Thinking-Drawing Production (TCT-DP)* International Education Journal, 2005, 6(2), 272-280. ISSN 1443-1475 © 2005 Shannon Research Press.

<http://iej.cjb.net>

letöltés:2010-09-10

Validity studies of TCT-DP visual creativity test in visual talent

Key words: Identification, Visual Talent, Creativity, Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCT-DP)

Katonáné Iványi Edit:

A pedagógus szerepe, lehetőségei a korai fejlesztés időszakában az anya-gyermek kapcsolat egyengetésében

Konduktorként, gyógypedagógusként 15 éve foglalkozom korai fejlesztéssel. Azóta nyert igazán értelmet számomra a várandós anyáknak a „mindegy, hogy fiú vagy lány, csak egészséges legyen” kijelentése. Munkám során azokkal találkozom nap, mint nap, akiknek ez a vágya nem teljesült, de legalábbis kétséges a végkifejlet. A mai napig megrendítenek a nehéz élethelyzetek, megoldhatatlannak tűnő nehézségek, ugyanakkor az a végtelennek tűnő hit és kitartás, amivel az édesanyák részéről találkozom. Tapasztalatom szerint azokkal a családokkal tudunk jól együtt dolgozni gyermekük érdekében, akikkel kölcsönös bizalmi viszonyt sikerül kialakítani, akik képesek elfogadni gyermeküket, elfogadó szeretetükkel meg tudják teremteni azt az alapot, amire a korai intervenciót építeni tudjuk. Hiszem, hogy mi, akik a kezdeti időszakban kerülünk kapcsolatba az édesanyákkal, segítségükre tudunk lenni abban, hogy kapcsolatuk sérült, nehezen fejlődő gyermekükkel harmonikusabbá, örömtelibbé váljon. Ennek az időszaknak az anya-gyermek kapcsolatot érintő nehézségeiről, valamint a pedagógus lehetőségeiről, szerepéről gondolkodom ebben az írásban, néhány valós eset kapcsán, saját tapasztalataimból merítve.

A neveket, körülményeket az anonimitás megőrzése érdekében megváltoztattam.

Rövid szakirodalmi áttekintés

a) A harmonikus anya-gyermek kapcsolat

Életünk első kapcsolata, az anya-magzat közvetlen biológiai kapcsolat a megszületés után valóságos társas kapcsolattá alakul. (Bagdy, 1994.) A kapcsolatnak vannak öröklött, genetikusan program alapján végbemenő viselkedési formái, ezért tekinthetjük ösztönhelyzetnek. Ez készíteti az anyát gyermeke táplálására, valamint ez segíti őt, hogy megértse gyermeke jelzéseit abban az időszakban is, amikor még nem tudja differenciáltan kifejezni magát. (Mérei-Binét, 1999.) A veleszületett elemek mellett az anyaságnak számos tanult összetevője is van. (Pedagógiai Lexikon 1997.)

„Az anyával való harmonikus kapcsolatnak különösen az első években van döntő jelentősége az éntudat, a normális személyiségfejlődés szempontjából.” (Pedagógiai Lexikon 1997.)

Milyen zavarok támadhatnak ebben a kapcsolatban?

b) Sérült gyermek a családban

A gyermek testi hibájának, rendellenes fejlődésének észlelése megzavarja az édesanya természetes örömet, ösztönös szeretetközlő, biztonságot nyújtó viselkedését. Ez a tapasztalás nem felel meg az elvárásainak, a sérült gyermek nem illik bele az ősi ösztönhelyzetbe. Az anya genetikai programkészletében nincs erre megfelelő válaszreakció. Ráadásul e gyermekek jelzései gyakran nehezen értelmezhetők, vagy gyengébbek, ami szintén megnehezíti a kölcsönös kapcsolatteremtést. (Pálhegyi, 1995.) A kívülállók számára nehezen hozzáférhetőek azok a lelki történések, amik a sérült gyermekek szüleiben, különösen az anyában zajlanak. A rendellenes fejlődés észlelése, a sérülés tényének közlése igen nehezen, esetenként alig feldolgozható trauma. (Borbély-Jászberényi-Kedl, 1991.) Számos írás foglalkozik a „megmondással”, hogyan igen és hogyan ne, mik a megfelelő személyi és tárgyi feltételek, körülmények stb.

A megmondást legtöbb esetben megelőzi a gyanú. A *gyanú* időszaka alatt találkoznak a szülők a legtöbb szakemberrel, ekkor igyekeznek a legtöbb véleményt összegyűjteni. Addig járnak, míg találnak valakit, aki tudja és hajlandó is megmondani, hogy mi baja a gyermeknek. A „megmondás” természetesen nem egyszerűen a betegség, fejlődési zavar nevének, hanem természetének és a várható következményeknek közlését is jelenti. (Kálmán, 1994.)

Munkám során gyakran tapasztalom, hogy a hozzánk érkező szülők még a gyanú időszakában vannak, érkehetnek bár kötegni zárójelentéssel, szakvéleménnyel, számukra érthetően és feldolgozhatóan még nem szembesültek a sérüléssel, fejlődési elmaradással. Ilyenkor a korai fejlesztést végző szakembernek meg kell látnia, mit képes a szülő jelen állapotában elfogadni, mi az, amitől nem roppan össze. Ugyanakkor irreális ígéretekkel sem vezethetjük félre, nem ígérhetünk olyasmit, aminek a bekövetkezése nem valószínűsíthető. Meg kell találni azt az arany középutat, ami segíti a szülőket, legfőképp az anyát, hogy képes legyen gyermekéért és gyermekével végigjárni azt az utat, amelyről azt remélte, sohasem kell rálépnie. (Borbély-Jászberényi-Kedl, 1991.) A *megmondás, a bizonyosság* csak az út első köve. Noland és Miezio az *elfogadáshoz vezető úton négy mérföldkövet* találtak fontosnak: (Kálmán, 1994.)

1. A probléma tudatosulása
2. A probléma és természetének megismerése

3. Az okok kiderítésére összpontosítás

4. A megoldási lehetőségek felderítésére fordul a figyelem

Noland három csoportba sorolja a *legjellegzetesebb szülői reakciókat* a gyanú időszakában illetve azon túl is. (Kálmán, 1994.)

A *gyanakvás időszakában*, amikor még semmi sem biztos, a szülő a következőképpen reagálhat:

1. Tagadja a problémát, vagy annak jelentőségét nem méri fel.

Nem ismeri el, hogy gyermekénél bizonyos jelenségek, tulajdonságok nem tekinthetők normálisnak, vagy számos okot talál a jelenségek magyarázatául, csak épp nem a valódi okot, esetleg meg van győződve arról, hogy csak megfelelő kezelés kell a gyermeknek, s attól a tünetek elmúlnak.

2. Felismeri a problémát, de elhárítja a megfelelő lépések megtételét.

Túl sok energiát fordít az okok kiderítésére, vagy reménykedik ugyan a javulásban, de a sikertelenségtől való félelmében mégsem teszi meg a szükséges gyakorlati lépéseket. Annyira elbizonytalanodhat, hogy energiáit felemészti a saját meg nem felelésétől való félelem

3. Felismeri a problémát és vállalja a szükséges lépések megtételét.

A szülő nevén nevezi a bajt, felismeri, hogy szükségesek a terápiák, még akkor is, ha eredményüket senki sem garantálhatja. Igyekszik megtalálni a megfelelő intézményeket, programokat.

A *gyanakvás szakaszán túl*, amikor a szülő már ismeri a vizsgálati eredményeket, a szakemberek véleményét, javaslatait, hasonló reakciókkal találkozhatunk.

1. Elutasítás

Mind a vizsgálati eredményeket, mind a további javaslatokat elutasítja, nem fogadja el a felajánlott beavatkozási módokat, a tünetekre mindig más okot talál, mint a valódi ok.

2. Részleges elfogadás

A szülő elfogadja a tünetekre adott magyarázatot, de ragaszkodik hozzá, hogy valamely általa vélt ok van a háttérben. A felajánlott kezelést, terápiát látszólag elfogadja, de végigvitelében nem következetes.

3. Elfogadás

A szülő valóban elfogadja a diagnózist magyarázatával együtt, készségesen fogadja a terápiás tervet, maga is igyekszik bővíteni ismereteit a témában. Ezek a szülők a fejlesztő szakemberek „álmai”, jól lehet velük közösen munkálkodni gyermekük érdekében.

A gyermek *egyértelmű elfogadása* ritkán következik be külső segítség nélkül, spontán módon. Ehhez az anyának jelentős érzelmi erőforrásokkal kell rendelkeznie, amely több

forrásból is származhat. Ha nincs, vagy kevés az erőtartalék, segíteni kell az anyának, hogy konfliktusait tisztázza, rendezze érzelmeit. (Pálhegyi, 1995.)

Saját tapasztalataim, észrevételeim

A „megmondás” diagnózistól függően lehet egyszeri esemény, de lehet elhúzódó folyamat is. Lassan, nehezen fejlődő gyermekeknél többnyire hosszú időszak, melyet a korai fejlesztésre járó gyerekek a mi kezeink között töltenek el. Sokszor nincs mit megmondani, lassan kialakuló, megnyilvánuló tünetek vannak, amikből egy ideig bármi lehet még.

Csoportos fejlesztés esetén kihívást jelent, hogy a hasonló kezdeti állapotból induló babák, kisgyermekek fejlődési üteme, potenciálja csak a fejlesztés folyamatában mutatkozik meg. A szülők önkéntelenül is hasonlítgatják a gyermekeket egymáshoz. Amikor az új tanév elején valaki nem tér vissza a csoportba, mert már nincs szüksége speciális segítségre, vagy „lemarad” egy lassabban haladó csoportba, az mind összehasonlítási alap a szülők számára. Nincs igazán recept a megmondás folyamatára, főképp azért, mert bármilyen skálát alkalmazunk is, bármennyire is javulnak a diagnosztikus lehetőségek, a jövőt nem látjuk előre. A szülők pedig erre kíváncsiak. A jelen nehézségeit látják, de erőt szeretnének a folytatáshoz, fényt az alagút végén, és lehetőleg azt is tudni, milyen hosszú az alagút. Saját gyakorlatom ezzel kapcsolatban az eltelt tizenöt év alatt folyamatosan változott. Kezdetben semmit nem mertem mondani, az orvos, szakértői bizottság által leírtakhoz ragaszkodtam. Rövid idő után azt tartottam fontosnak, hogy ne hitegessük a szülőket olyannal, amiben nem vagyunk teljesen biztosak, ne ígérjünk nekik, legyünk reálisak.

Első korais tanítványaim egyikével kapcsolatban (5 hónapos, spasztikus izomtónusú, mozgássérült-gyanús koraszülött lány volt, nevezzük A-nak) az édesapa kérdése az volt az első tanácsadás után, hogy fog-e majd teniszezni a gyermeke. Akkor még az sem látszott biztosnak, hogy A. egyáltalán járni fog, ezt diagnózisai is alátámasztották, így finoman, de el is mondtam kétségeimet. Gondos szülői háttér és rendszeres fejlesztés hatására A. hihetetlen fejlődésen ment keresztül. Jelenleg általános iskolás, egészséges mozgású, remekül úszik, néptáncol – és teniszezik is. Ma már azt mondanám az apuka kérdésére: Nem tudom megmondani, hogy fog-e teniszezni, először azon leszünk, hogy megtanuljon járni, aztán megnézzük, mi a következő lépés a teniszezés irányába! Vagy hasonlóan optimista, de nem túlbiztató mondatokat használnék. A-ról beszélgettem a gyógytornászával - ő azt mondta a szülőknek, hogy fog teniszezni a gyermek - megkérdeztem, miért tette ezt, tényleg reálisnak látja? Azt válaszolta, nem, de ő úgy gondolja, senkitől nem veheti el a reményt. Sok igazság

van az ő mondatában is, bár valahol a kettő közötti hozzáállást tartom célszerűnek és alkalmazom is az utóbbi időben.

Csak azt a jót vagy rosszat mondhatom biztosra, amiben tudásom, tapasztalatom alapján biztos vagyok, hogy be fog következni. Egyébként alapvetően inkább biztatóan, de a realitástól nem elrugaszkodva adok információt, nyújtok segítséget. Igyekszem mindig a következő lépések megtételére, eredmények elérésére fókuszálni a szülők figyelmét. A esetben a szülőket a későbbiek során, amikor valami nehézség volt, már így, a következő lépésre fókuszálásra biztattam.

Súlyosan, halmozottan sérült, fejlesztő nevelés-oktatásban részesülő gyermekekkel, fiatalokkal is foglalkoztam-foglalkozom. Az ő esetükben pontosan a messzire nézés hiányzik a családban, nem is mernek belegondolni a jövőbe, ebben kell segítenünk. Hiszen tudjuk, hogy a tankötelezettség időszakának elteltével is segítségre fog szorulni a tanítványunk. Úgy gondolom, a pedagógusnak itt az a nehéz kötelessége, hogy segítsen a szülőknek átlátni a helyzetet, tapasztalatával ötletet, javaslatot adni a fiatal további segítése, sorsának megnyugtató rendezése érdekében.

Nehéz azoknak a szülőknek, anyáknak a helyzete, akik nem tudják elfogadni gyermekük állapotát, olyan tulajdonságokat képzelnek bele, amiktől a gyermek fényévnyi távolságra van. Egy súlyos fokban értelmi sérült kislány (B.) anyukája nem is akarta érteni, amit a szakértői bizottság és mi is tudtára adtunk, mintha meg se hallotta volna, arról beszélt a további alkalmakkor is, hogy ő nem akar többdiplomás férfit a fiából, de azért egy érettségije csak legyen... Szomorúan ismertem fel nemrégiben a tévében a fiút és anyukáját – sajnos láthatóan igazunk volt. Az is nyilvánvaló volt, hogy még most is gondja van az elfogadással, olyan segítségeket keres B-nek, aki már nagyfiú, ami az ő állapotában egyáltalán nem releváns. Nem tudom egyébként, hogyan, miként lehet elfogadni az elfogadhatatlant.

Anyai kompetencia erősítésével kapcsolatos saját élményem egy kislánnyal (C.) és anyukájával (D) kapcsolatos néhány évvel ezelőttről. Az anyuka önmagában is bizonytalan, alacsony átlagos intelligenciájúnak imponáló hölgy volt. Az anyai nagymama a kezdetekkor sokat segített, támogatta lányát és vejét a baba körüli teendőkben. C koraszülött, problémás csecsemő volt. Az anya nem tudta kivitelezni a kórházban kapott neurohabilitációs feladatsort, ezért kerestek fel minket először. D feltűnően darabosan nyúlt a gyermekéhez, keveset beszélt hozzá, nem vette észre, ha szó szerint koppant a lány feje, amikor tornáztatta. A tanácsadás alkalmával a nagymama kérdezett, beszélt, intézkedett. A következő alkalommal kiderült, hogy ő hamarosan hazaköltözik a férjéhez, így D napközben magára marad a gyermekkel. Legfontosabb teendőnek ezért az anya kompetenciaérzésének erősítését láttam.

Stratégiám a következő volt: bár a nagymama kérdezett, végig az anyuka felé fordulva válaszoltam, neki címeztem a mondanivalót, őt kértem, hogy jöjjön, megmutatom, hogyan fogja a babát és csináljuk együtt, segíték, próbálja meg ő is stb. Legközelebb is őt kérdeztem, mi hogyan sikerült, mi nem ment, miben kér segítséget. Lassan ügyesedett és bátrabban nyúlt C-hez. Azonban még mindig alig szólt hozzá, ezt furcsállottam. Később derült ki, hogy az anya családja sváb származású, otthon németül beszéltek és beszélnek vele most is a családban, férje pedig magyar anyanyelvű. Ekkor még nem beszélt a kisfiú, és tudtam, hogy sok szakember azt mondaná, egy megkésett fejlődésmentű gyermek lehetőleg egynyelvű családban nőjön fel. Az adott speciális helyzetben mégis azt javasoltam az anyának, nagymamának, hogy beszéljenek hozzá nyugodtan németül. Beszéljen az anya azon a nyelven a gyerekéhez, amelyik neki természetes, amit anyanyelvének érez! Amikor a fiú 3 éves kora körül elköltöztek, már szépen mondogatott szavakat, rövid mondatokat németül és magyarul is. D pedig sokkal oldottabban viselkedett vele, miután németül szólhatott hozzá.

Az anyuka sutasága, darabossága a kiscsoportos foglalkozásokon a többieknek is feltűnt, egy szülő elég elutasítóan is viselkedett vele. Nagyon törekedtem, hogy mindig kiemeljem azt, amit az anya jól csinált, a németül beszélésre, mint különleges lehetőségre biztattam őt a csoportban is. Úgy ítélem meg, sikeres volt a tevékenységem, az említett egy szülő kivételével partnerként kezelték egymást az anyukák, sokat változott D viselkedése, kompetenciaérzése, ez pedig kisfia fejlődését is nagyban segítette.

A „megmondás” körüli markáns szülői reakciót egyszer volt alkalmam tapasztalni. A szülők egy autizmust diagnosztizáló intézményből érkeztek hozzám, időpontkérés nélkül. A helyzetre tekintettel azonnal fogadtam őket. Mint kiderült, 1-2 órával beszélgetésünk előtt közölték velük, hogy a fiuk autista. E. 3 éves volt ekkor. Megrázó volt látni a szülők friss „gyász”reakcióit. Meghallgatásukon kívül a legtöbb, amit tehettem, azt volt, hogy kiemeltem E. tapasztalható pozitívumait, okosságát, figyelmességét, valamint hogy azonnal be tudtam őt osztani fejlesztésre.

Jelenleg is kísérem egy autizmus gyanús 3 éves gyermek, F. szüleit a diagnosztizálás és elfogadás hosszú és rögös útján. F. tünetei egyértelműek a szülők számára és számomra is, el is jutottunk oda, hogy szükséges lenne a diagnózis, hiszen előbb-utóbb óvodába menne a gyermek, és fontos, hogy megkaphassa majd a szükséges fejlesztéseket. Az édesanya intelligens, érzékeli a tüneteket. Először más okokkal próbálta magyarázni, most ott tart, hogy felfogja a problémák okát, de az általam ajánlott diagnosztikus intézmény helyett az

interneten keresgéltem és talált vérelemzéssel, diétával kezelő személyt, mert egyvalakiről hallottam, aki sokkal jobban van, mióta hozzá járt. A felszínen az a háritás indoka, hogy félti F-t a vizsgálattól, mert nagyon rosszul viseli idegenek társaságát. Nyilvánvalóan nem tudna még szembesülni a papírra írt, kitörölhetetlen diagnózissal, bár beszélgetéseink során időnként úgy látom, hogy igen. Egyszer úgy tűnik, felfogja, hogy gyermekének elsősorban nem a nem beszélés, hanem a nem kommunikálás a fő problémája, ezen kell elsősorban segíteni, ezért is használjuk a képes kommunikációt segítségként (aminek alapjait a gyermek kb. 5 perc alatt elsajátította). Következő alkalommal pedig nekem teszi fel a kérdést, hogy mit mondjon, ha néznek rá az utcán, hogy miért nem beszél még a gyerek, miért csak integet pópát. Amikor az anyuka sokadik beszélgetésünk után azt mondja, már olyan sokat javult F, már csak annyi a gond, hogy nem beszél, és nem kellene-e logopédus, akkor úgy érzem, nem jutottunk semmit előre a folyamatban...

Mi itt az én feladatom? F-t fejlesztem továbbra is, és közben minden alkalommal igyekszem a megfelelő irányba terelgetni a szülőket. Úgy gondolom, felesleges, nem célravezető a siettetés. Tartom magam a pozitív, de reális jövőkép felvázolásához, amikor erről kérdeznek, az okok keresésénél pedig a valódi okokat ismételtem nekik. És várom, hogy saját ütemükben képesek legyenek megbirkózni a helyzettel.

Sok példát hozhatnék még, mind azt támasztja alá, hogy nagyon nem egyszerű azoknak az anyáknak, apáknak a helyzete, akik eltérően fejlődő gyermeket nevelnek. Igyekszem jó segítőjük lenni ebben a folyamatban, hisz közös a célunk: a gyermek képességeinek minél teljesebb kibontakoztatása.

Felhasznált szakirodalom:

- Bagdy Emőke: Családi szocializáció és személyiségzavarok (Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1994.)
- Báthori Zoltán – Falus Iván (szerk.): Pedagógiai Lexikon (Keraban, 1997.)
- Borbély S. – Jászberényi M. – Kedl M.: Az értelmi fejlődésben zavart gyermekeket nevelő családok helyzete. (In: Szemelvénygyűjtemény a korai gyógypedagógiai gondozás-fejlesztés témaköréből. I. kötet. Szerk.: Borbély S. – Kedl M. Tankönyvkiadó, Bp. 1991.)
- Kálmán Zsófia: Bánatkő (Bliss Alapítvány, Keraban Könyvkiadó, Bp. 1994)
- Mérei F.-Binét Á.: Gyermeklélektan (Medicina, Bp. 1999)
- Pálhegyi Ferenc: A sérült gyermek családi helyzete. (In: „...önmagában véve senki sem...” Szerk.: Zászkaliczky Péter. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Bp. 1995)

Tükörtábla-terápia: az írásproblémák megelőzése és korrekciója

Lesóné Kónya Mónika
szakvizsgázott fejlesztőpedagógus
mesterpedagógus
PMPSZ Érdi Tagintézmény
A tanulmány 2016. februárban íródott.

A tükörtábla-terápia módszer

A tükörtábla egy fejlesztőpedagógiai eszköz, mely az írásproblémák, írászavarok terápiájában és azok megelőzésében használható. Elnevezését nem az anyagáról, hanem a funkciójáról kapta: a két kéz egyszerre aktív, szimmetrikus mozdulatokkal halad a tábla egy-egy oldalán, így a mozdulatok képe és tükörképe is megjelenik, kvázi „tükröződik”. A tükörtábla-terápia saját vizsgálóeljárással rendelkezik, és elméleti háttér alapozza meg, emiatt beszélhetünk komplex módszerről. Mindezek részletesen megtalálhatók a tükörtábla-terápiáról szóló könyvemben¹, illetve a honlapon (<http://www.tukortabla.hu/>). Itt, a video-menüpontban bárki átfogó képet nyerhet a témáról. A videó [ide kattintva](#) is elérhető.

Lássuk tehát a *Tükörtábla-terápiát képekben!*

Hol tartunk most?

Már több mint 10 éve annak, hogy elkészült az első tükörtábla, pontosabban: A TÜKÖRTÁBLA (mert korábban ilyen még nem létezett!).

2004. szeptemberben vette kezdetét az a hosszú fejlesztési folyamat, amelynek csúcspontja a 2010-ben, a könyv megjelenésének évében volt. Ebben a kiadványban nemcsak bemutatni szerettem volna ezt az új diszgráfia-terápiás módszert, hanem támogatni is a haza szakmai gyakorlatba való beépülését. Vajon ez hogyan sikerült, illetve hol tartunk most? Jelen tanulmányban a könyv megjelenése (és 2014-ben történt újabb kiadása) óta eltelt időszak legfontosabb tapasztalatait kívánom összefoglalni. Ehhez egyrészt a módszertani bemutatóimból, esettanulmányaimból nyújtok szakmai válogatást. Másrészt arra törekszem, hogy ezúttal ne csak a saját gondolataim, hanem a tükörtáblát alkalmazó szakemberek véleménye is megjelenjen a módszerről. Helyet kap majd egy kérdőíves felmérés

¹ Lesóné Kónya Mónika (2010): *Tükörtábla-terápia. A kétkézes diszgráfia-vizsgálat és -terápia kézikönyve*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

válaszadóinak és – a legérintettebbeknek - az írásproblémával küzdő gyermekeknek és szüleiknek a véleménye, tapasztalata is.

Szülők és gyerekek

Kezdjük a gyerekekkel! Az ő helyzetük speciális, hiszen 2004-ben velük kezdtem – az éppen akkori gyerekek aktív közreműködésével - a tükörtláblás feladatok összeállítását. A fejlesztő órákon minden ötletemet szívesen „tesztelték”. Láthatóan kellemes, játékos időtöltésnek találták, és örömeiket lelték a tükörtláblás feladatokban. És ez azóta is így van! A tükörtlábla *kellemes kihívást* jelent a gyerekek számára. (Mindkét szó hangsúlyos: kellemes, de kihívás is egyben, ezáltal okoz örömet, mint egy jó játék.) Annyira, hogy ez fordítva is igaz: Ha egy gyermek valami miatt nem leli örömét a tükörtlábla-terápiában, az jelző értékű! Ilyenkor szüneteltetni kell azt, és figyelmünket egy másik problémára kell fókuszálni. Ezekben a ritka esetekben ugyanis többnyire pszichés probléma, esetleg látásprobléma szokott a háttérben meghúzódni, aminek a rendezése elsőbbséget élvez. (Az egyéb gátló tényezők, mint pl. a nagyfokú idegrendszeri éretlenség és a csecsemőkori primitív reflexmaradványok megléte, már a diagnosztikus fázisban kiderülnek, és a terápiás gondozás megtervezésénél azokat figyelembe tudjuk venni.)

A szülők együttműködése is szükséges a terápia sikeréhez. Fontos a passzív közreműködésük is, hogy rendszeresen elhozzák, elküldjék gyermekeiket a fejlesztésre. Még jobb, ha az otthoni, széles vonalközben való írásgyakorlást, a helyes ceruzafogást vagy a kéztorna gyakorlatait is folytatják a gyerekekkel. A legaktívabb szülők pedig elkészítetik otthoni gyakorlásra is a tükörtláblát (többnyire pedagógus vagy ilyen affinitást mutató, vállalkozó kedvű szülőkről van szó. Ez persze „már csak hab a tortán”, nem általános követelmény.)

Sőt! A terápiás kézikönyv olyan részletesre és gyakorlatiasra sikerült, hogy ennek birtokában, már önálló terápiavezetést felvállaló szülőről is hallottam. Az írásproblémával küszködő gyermekéért aggódó, önmagát tehetetlennek érző, elkeseredett szülő számára, reménykeltő megoldásnak tűnik a tükörtlábla-terápia, mint ahogy ezt egy szülő nekem írt levelében megfogalmazta: „Nem győzöm elégszer hangsúlyozni, nagyon nagy energiát adott a könyve, hogy létezik más megközelítés is a probléma megoldására!”

Az e-mailben megkereső aggódó szülők többségénél érthető módon a laikusok bölcs óvatosságát is tapasztalom. „Egy kicsit azért tartok attól, nehogy elrontsak valamit...”

„Megoldható-e az otthoni fejlesztés időnkénti konzultációval?” Lényegében a „home training”, vezetett terápiás fejlesztési igényüket fogalmazzák meg, ami szakmai szempontból mindenképpen a legmegnyugtatóbb, legbiztonságosabb módja a szülői aktivitásnak.

A szakemberek véleménye

A szülők tükörtláblás ambíciói persze nem véletlenek. Az internet és a könyv ugyanis országos szintű ismertséget biztosít a tükörtlábla-terápiának, viszont a szakember-ellátottság ehhez képest szórványos. A szakmai fórumokon tartott módszertani bemutatóim és a tanfolyamok is leginkább Pest megyéhez kötődnek. A tükörtlábla-terápiát alkalmazó szakemberek is főleg Budapesten és Pest megyében dolgoznak, néhányan pedig Baranya, Fejér, Győr-Sopron-Moson és Komárom-Esztergom megyékben². A megyék többségében azonban nincs még ilyen szakember. Fontos lenne tehát a tükörtlábla-terápia további szakmai népszerűsítése és terjesztése.

Ezt is segíti - a kérdőíves igényfelmérés eredményeivel összhangban – létrejött szakmai műhelymunka. 2016. január 15.-én alakult meg a TTT Szakmai Műhely, melynek profilja a tanfolyami ismeretek frissítéseként az elméleti, diagnosztikus munka összefogása, fejlesztése, valamint a terápiás munka további elemekkel való gazdagítása. Így biztosított a módszer folyamatos aktualizálása, a szakmai interakció és a naprakészség. Az első találkozónkon a prevencióban (már az óvodásoknál is) alkalmazható, új terápiás feladatok és a diagnosztikát megkönnyítő, új vizsgálati űrlap áttanulmányozása történt meg.

Évente kerül megrendezésre a "Tükörtlábla-terápia elméleti és gyakorlati képzés" című 30 órás, felnőttképzési tanfolyam. A 4 napra bontott képzés hallgatója egyetemi vagy főiskolai végzettségű pedagógus vagy gyógypedagógus (logopédus, tanár, tanító, fejlesztőpedagógus, óvodapedagógus...) vagy ilyen intézmény hallgatója lehet. A tanfolyamnak ezt a „bemeneti feltételét” külön is kiemelném, mivel a tanfolyam – és ezáltal a módszer - megfelelő színvonalának biztosításához szükségesek azok a pedagógiai, módszertani és szakmai ismeretek, melyeket az alapképzés során szereztek a kollégák. A kérdőíves felmérés eredményei is megerősítenek ebben. Azok a kollégák alkalmazzák ugyanis sikeresen a tükörtlábla-terápiát, akik azt az addigi szakmai, terápiás gyakorlatukba be tudják illeszteni.

Vajon mitől eredményes a tükörtlábla-terápia módszer az alkalmazó szakemberek szerint?

A kérdőív³ válaszadói a következő válaszokat preferálták leginkább:

- Jól beilleszthető szakmai terápiás profilomba.
- A könyvben jól kidolgozott terápiás menetrendet találtam.
- A gyerekek könnyen motiválhatóak a tükörtláblás feladatokra.

² A tükörtlábla-terápia tanfolyamot elvégzett szakemberek körében, 2015. áprilisban készített kérdőíves felmérésem szerint.

³ Válogatás a 2015. június 10.-én készült Mesterpedagógusi Bemutató Portfólióm *Visszajelzések a befogadó szakmai közösség részéről_1 A tükörtlábla-terápia tanfolyamot elvégzettek körében készített kérdőív eredménye* (című dokumentumból)

A kérdőív következő kérdése: Milyen visszajelzéseket kap a tükörtlábla-terápiában részesülő gyermekektől és szüleiktől, valamint kollégáitól? A kérdésre alapvetően pozitív válaszok érkeztek. A negatív visszajelzések szöveges mezőt senki sem töltötte ki.

Alapvetően pozitív visszajelzéseket kapok, és pedig:	11	61.1%
A gyerekek szeretik, szívesen végzik a tükörtláblás feladatokat.	14	77.8%
A szülők elégedettek a terápia eredményességével.	2	11.1%
Az iskolásoknak az írással, az óvodásoknak a rajzolással szembeni ellenérzése csökken.	7	38.9%
Az iskolásoknak az írásképe, az óvodásoknak a rajzkészsége javul.	13	72.2%
Szakmai presztizsem nőtt a kollégáim körében, amióta ezzel a módszerrel dolgozom.	2	11.1%
Kollégáim érdeklődnek a módszer iránt.	5	27.8%

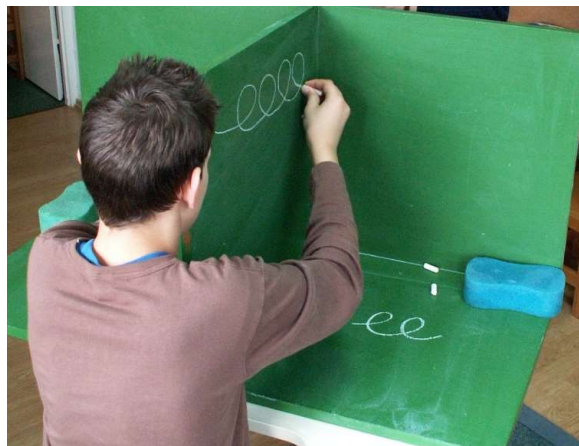
A kérdőív következő kérdése: Mennyire elégedett a tükörtlábla-terápia módszerrel, ajánlaná-e másoknak? Ilyen, pozitív vagy semlegesnek nevezhető válaszokat kaptam:

- Nagyon érdekes, jó módszer, szívesen ajánlom.
- Elégedett vagyok, bár csodákra nem képes, hosszú ideig tart, min. 1 tanév. Az alaki problémák hamarabb változnak, a tartalmi problémák csak részképesség-fejlesztéssel együtt (pl. auditív észlelés). Nagyon szeretem a módszert.
- Érdekes módszernek tartom, de mivel saját tapasztalatom még nagyon kevés, nem tudom megítélni hatékonyságát. Mindenképpen színesíti a fejlesztéseket, így egyes elemeit alkalmazom, ha magát a terápiát komplexen nem is tudom rendszeresen gyakorolni.
- Sokat fejlődtek ezzel a módszerrel a gyerekek, nagyon elégedett vagyok a módszerrel.
- A módszer remek, valójában illeszkedik minden más fejlesztő eljáráshoz, de a tükörtlábla okán könnyebb, természetesebb a gyakorlás, mint kizárólag síkban.
- Nagyon jó módszernek tartom, folyamatosan ajánlom.
- Elégedett vagyok, de még kevés tapasztalatom van (3 tanév, 7 gyerek)
- Már ajánlottam.
- Igen, 100%-ban.
- Nem tudtam benne elmélyedni.
- Maximálisan elégedett vagyok a módszerrel. Tapasztalataim pozitívak, a módszer jól és könnyen alkalmazható. A tanfolyam elvégzése óta folyamatosan alkalmazom a módszert.

Ide kívánczik még a legutóbbi tanfolyam elégedettségi kérdőíve, melyben sok, hasznos, gondolatébresztő vélemény fogalmazódott meg a kollégák részéről. Íme, közülük néhány:

- „A munkahelyemen örömmel fogom hirdetni a tükörtlábla-terápiát. Úgy gondolom, gyógypedagógusok, fejlesztőpedagógusok és *tanítók számára* egyaránt hasznos módszer. Felmerült bennem: *Vajon az írástanítás során érdemes lenne-e tükörtláblát használni?*”
- „Ajánlanám mindenkinek, aki találkozik a 'csúnyán írókkal' és van módja a módszer alkalmazására. (Tanítók, óvónők, fejlesztő- és gyógypedagógusok.)”
- A tükörtláblánál történő gyakorlati tevékenység különösen szórakoztató volt. Bízom benne, hogy a fejlesztésre járó gyermekeknek is ilyen örömet fog jelenteni, miközben nagy energiákat fektetnek be a továbbfejlődésük érdekében. Fejlesztőpedagógusoknak, gyógypedagógusoknak mindenképpen ajánlanám. Egyéni és kiscsoportos fejlesztést végző *tanítónőknek* is. Az elméleti tudás (háttértudás) miatt azonban *óvónők és felsős tanárok (különösen magyar szakosak)* számára is.”
- Nagyon tetszik a módszer játékosága, változatossága, a tudatos építkezése, és főleg az, hogy nem bonyolult feladatokkal tömi a gyerek fejét.”
- „Nagyon szeretek a táblánál dolgozni, élvezettel csinálom a feladatokat, sikerélményt ad. – 'Meg tudom csinálni!' – ezt a nálam dolgozó gyerekeknek is meg kell tapasztalni! Nyugodt szívvel ajánlom *óvónőknek, érdeklődő szülőknek, tanítóknak, fejlesztő- és gyógypedagógusoknak egyaránt.*”

Hogyan hat a tükörtlábla-terápia?



Amint az a képen is látszik, a tükörtlábla a testközép síkjában felállított, függőleges tábla, aminek mindkét oldalára, egyszerre, ugyanazt írjuk. Eközben a homlokunk támaszkodik a tábla éléhez, így bal szemünkkel csak a bal kezünket, jobb szemünkkel pedig csak a jobb kezünket látjuk.

A tükörtláblán két, ellentétes irányban írhatunk: vagy 'magunk felé haladva' vagy 'tőlünk el'. Miközben két kézzel egyszerre írunk - azaz szimmetrikus, szinkronmozgást végzünk - az egyik kezünk mindig írásirányban, míg a másik tükörírásban halad. Visszafelé pedig szerepet cserélnek, amelyik eddig írásirányban írt, az fog tükörben írni és viszont. A kezek tehát váltakozva vannak mindkét pozícióban. Mi biztosítja mégis az íráskép stabilitását a tükörtláblán? Ez csakis a FEJBEN ELKÉPZELT ÍRÁSKÉP-MINTA lehet!

S mivel a tükörtláblára író gyerekek erre vannak utalva, ez fog erősödni, stabilizálódni, ezáltal javítva az (egykezes) íráshoz is szükséges belső írásképet. Hisz, mint tudjuk, minden írás belső íráskép-mintát követ. Kevésbé köztudott azonban, hogy a tükörírásnak is fontos szerepe van – a maga módján – az írástanulásban!

Az oda-vissza irányokban történő kétkezes írásnak pozitív transzfere van a helyes olvasásirány rögzülésére is, pl. a „kép” szót, ha *visszafelé olvassuk*, más szót kapunk: „pék”, viszont a tükörtláblán *visszafelé haladva írva* is „kép” marad, csak most a másik kezünk oldalára kerül az íráskép.



Az ábrát figyelmesen szemlélve észrevehetjük, hogy a magunk felé haladás a balkezeseknek kedvez, hisz akkor ír a bal kéz írásirányban. A jobbkezeseknek éppen fordítva, a tőlünk el irány a könnyebb, amikor is a jobb kéz ír írásirányban.

Írás és tükörírás avagy íráskép és tükörkép differenciálódása

Mivel a kéz mozgását a szem vezérli, kézmozdulataink akkor is belső mintát, emlékképet követnek, ha ez nem is tudatosul bennünk. (Gondoljunk csak a feldobott labda elkapására. Mozdulatunk akkor lesz sikeres, ha kezünket pontosan oda helyezzük, ahová a labdát várjuk. Ehhez el kell képzelnünk a labda útvonalát.)

Az írókéz rajzolati mintája is úgy alakul ki írástanuláskor, hogy a lateralizálódó (domináns) kéz írómozgását szemünkkel követjük, ezáltal a parietális és occipitális lebeny között a

kapcsolat egyre jobban kiépül, megerősödik. Eközben a másik kéz nem mozog, azonban mégis társul hozzá egyfajta passzív mozgássor, amely az íráskép mintájának – a kérgestesten (corpus callosumon) keresztüli – pontos tükörképe, azaz tükörírás lesz. A tükörírás tehát a nemíró kézhez fog kötődni, a nemíró kéz kvázi „írásképe” lesz. A tükörírás persze passzív íráskép-minta, egyrészt nem mozgással, hanem mozgás tükrözésével keletkezik, másrészt nem is aktivizálódik írás közben. A tükörkép fejben marad. Így könnyen felismerjük a tükörírást, el is tudjuk olvasni, sőt tudunk is így írni, ha nagyon akarunk. Viszont az írástanulás elsajátításakor rögzülnie kell bennünk, hogy a szó jelentése az írásképhez társul (és nem a tükörképhez!). Ez a mozgásos gyakorlással automatikusan kialakul. Ellenben ha a két agyfélteke együttműködése diszharmonikus, az íráskép és tükörképe már a belső emlékképnél sem differenciálódik megfelelően. Így az írókéznek bizonytalan támpontjai lesznek, melyben az íráskép és tükörképe egyforma súllyal szerepel. Ez a fajta funkcionális vetélkedés sok „kétkézes” gyermeknél figyelhető meg.

Gondot nemcsak az okozhat, ha az íráskép helyett a tükörképe aktivizálódik írás közben, hanem meglepő módon az is zavaró, ha nincs, vagy gátolva van a tükörkép-minta! Ez a két kéz fejlődésének és együttműködésének zavarát, összességében az írókézzé alakulás elhúzódsát, problémásságát jelzi.

Ezek a gyerekek görcsös ceruzafogással, nagyon erős nyomatékkal, nehezen, körülményesen írnak a füzetükbe. Olyan érzésünk van, mintha túl korán kezdtek volna írni tanulni. A tükörtáblán azonban módjuk van a két kéz szinkronjának harmonikus megteremtésére, a tükröző-funkció korrekciós megélésére.

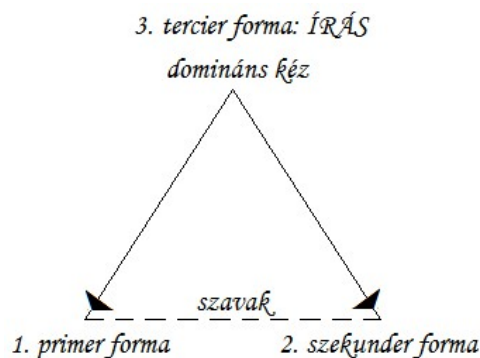
A jó tükröfunkciót biztosító, szimmetrikus periódus nélkül, nincs hatékony dominancia-kialakulás. (A hangsúly nem a tükröfunkción, hanem a JÓ tükröfunkción van!)

A tükörtábla, mintegy a kérgestest „kivetítéseként”, tükröfunkciójának mesterségesen létrehozott biztosításával, újra lehetővé teszi e funkció megélését, így teremtve alapot az agyfélteke-szerveződés funkcionális önkorrekciójához, a jobb lateralizációhoz.

A kéz- és beszédfejlődés sajátosan összefonódik

P. Mesker, holland neurológus, a lateralizációs fejlődést értelmezve, megkülönbözteti a szavak primer, szekunder és terciér formáját. A primer forma a tapasztalatok szenzomotoros szövevénye; „A csecsemő először felfedezi a saját kezét, aztán mindent, amit vele elér.” (Lesóné, 2010. 32-34. o.) A szekunder forma a beszéd, azaz a megtapasztaltak elnevezése; s végül a terciér forma az írás, azaz „a kéz beszéde”. Ennek értelmében a kéz nemcsak elindítója és motorja a lateralizációnak, hanem – az írókéz kialakulásával - végpontja is

egyben. A két kéz fejlődése is a lateralizációs folyamat része. Az írás a domináns kezet nemcsak a szavak primer, hanem szekunder formájával, a beszéddel is kapcsolatba hozza. Ezzel fejeződik be a lateralizáció.



A lateralizáció katalizátora a látás

Közismert, hogy a látásnak milyen kitüntetett szerepe van az észlelésben. Igen fontos tény az is, hogy az intermodalitás kérgi szintű, így a két kéz manipulációja során nyert összetett érzékszervi tapasztalatok kérgi szinten rendeződnek! Ennek idegéletteni alapjai is adottak: „A fogásból, manipulációból származó információ két úton jut el a központi idegrendszerbe. Az egyik a kéz érzőpályáin át vezet, a másik pedig a látószerven keresztül. Ez a két, információs forrás szorosan együttműködik a kéz szenzomotoros tapasztalatának felhalmozódásában.” (Katona, 1990. 52.o.) Kezdetben, a két kéz megismerő-manipuláló tevékenysége során, mindkét kéz egyforma súllyal, „szimmetrikusan” tevékeny (sztereopraxis). A tapintás-kézmozgás és a látási információk integrálódnak haptikus észleléssé és vizuomotoros tapasztalatokká. A beszéd melletti tárgyhasználat során azonban ez a haptikus észlelés a beszéd, illetve a verbális szimbolika irányítása alá kerül (ideopraxis), fokozatosan differenciálódik az írókéz (és a nemíró kéz), éppen úgy, mint a domináns/szubdomináns agyfélteke. A vizuomotoros, leképezési tapasztalatok pedig az íráskép létrejöttét segítik.

A kézfejlődést is magába foglaló lateralizáció, mint azt fentebb is láttuk, érési folyamat, melynek egymásra épülő szakaszai vannak. Írástanuláskor a kezek nem kérgi szintű, fiziológiásnak nevezhető, szimmetrikus együttmozgása mindenképpen regresszív mozgásforma, és az írás kialakulásakor már túlhaladott állapot. Ezért a tükörtáblán sem cél, csak eszköz – bár igen fontos eszköz! - a kezek szimmetrikus együttmozgása. (Mint tudjuk a fejben elképzelt íráskép-minta megvalósítása a cél.) Gyakorlatban ez azt jelenti, hogy nem attól fejlődnek a gyerekek a tükörtábla-terápia során, hogy egyszerre írnak, rajzolnak a kezeikkel, hanem, hogy oda-vissza irányokban is leírják, le tudják írni ugyanazt, a fejben elképzelt mintát.

A bilaterális integráció működésében jelentős szerep hárul a két félteke közötti, kérgi szintű kapcsolatot biztosító kérgestestre. A humánspecifikus képességek, beszéd, írás, olvasás, számolás zavartalan működését is a kérgestesten keresztülfutó gátló és serkentő szabályozási folyamatok biztosítják. A szabályozás akkor megfelelő, ha a domináns agyfélteke irányítása alatt áll. A dominancia kialakulása az írás elsajátításakor, 8 éves kor körül fejeződik be.

„4-6 éves korban még bal féltekével rajzolnak a gyermekek.⁴ Rajzaikat pontatlan szem-kéz koordináció, bizonytalan vonalvezetés jellemzi, mert az ehhez szükséges téri vizuális ingerfeldolgozás jobb féltekés funkcióját a kérgestest fejletlen velőhüvelyesedése miatt, csak kevésbé tudja szolgáltatni. 7-8 éves korban viszont, a kérgestest jobb közvetítést tesz lehetővé, a rajzolás inkább jobbféltekessé válik.” (Hámori, 1985. 123.o.)

A rajzoló kéz viszont, korábbi balféltekés tapasztalataira is támaszkodva, írókézzé alakul, és a szintén balféltekés nyelvi központtal kerül szoros kapcsolatba. A rajzolás tehát több szempontból is lényeges „előfutára” az írásnak. Fontos annak kihangsúlyozása is, hogy - szemben a korábbi kisgyermekkori manuális tevékenységformákkal - a rajzolás és írás már kizárólag egykezes tevékenységforma, a kezek és az agyféltekék funkcionális differenciálódásához kapcsolódik.

A helyes ceruzafogás

A lateralizációs fejlődés eredményeként, dominanciánál valódi unimanualitás alakul ki, ahol egy kéz reprezentálja a kettőt. Ebben jelentős szerepet kap a hüvelykujj-oppozíció. Fordítva is igaz: „...amíg a gyermek nem tudja nehézség nélkül szembefordítani a hüvelykujját a többi ujjával, addig nem alakultak ki a test mindkét oldalán az egymástól független mozgások, és nem jön létre az agyi dominancia sem.” (Goddard-Blythe, 2006. 53. o.) A hüvelykujj-oppozíciós ceruzafogás ezért nem csupán finommotorika kérdése, hanem a lateralizációs érési folyamatról is informál. Ezért lehet tüneti értéke a kisiskolások fejletlen ceruzafogásának.

Korrektíója komplex módon javasolt: tükörtábla, széles vonalközben írás papírra, esetleg ceruzafogó háromszöggel vagy egyéb módon tudatosítva a hárompontos ceruzafogást, kéztorna elemei. Itt is fontos, mint általában a tükörtábla-terápiát végző, alaki diszgráfias tünetekkel író gyerekeknél, hogy:

- a régi beidegződések lebontása az első feladat, és
- gyakorolni csak azt szabad, amire már képes a gyermek.

⁴ Mint ahogy később az írás is, a nyelvi központ elhelyezkedésének megfelelően, inkább balféltekés tevékenység lesz.

A tükörtábla képessé tesz szépen írni!

Ez még nem jelenti azt, hogy a hagyományos papír/ceruza alapú írásgyakorlást mellőzhetjük. Ellenkezőleg! Minden alkalommal célszerű, a táblára írtakat papíron is gyakorolni. Az otthoni írásgyakorlással pedig gyorsíthatjuk a korrekciós folyamatot. Ebből a szempontból nemcsak a gyerekek, hanem a szülő terápiás motivációjának fenntartása is fontos.

A prevencióban résztvevő óvodásoknál úgyszintén, hisz a sikeres terápia eredménye nem mindig azonnal, hanem majd csak az iskolakezdésnél mutatkozik meg.

A tükörtábla-terápiában résztvevő gyerekeknél fejlődik a vizuomotoros koordináció, stabilizálódik a vezető kéz/vezető szem kapcsolat (keresztdominanciánál spontán átrendeződik), és csökken az írással (rajzolással) szembeni ellenérzés.

A módszer korszerűsége

A tükörtábla-terápia ötvözi a neuropszichológia és a korszerű agykutatás eredményeit a játékosággal. Szemlélete abból, a napjaink tudományágait jellemző inter-, és transzdicsziplinaritásból fakad, melyet a modern pedagógia sem nélkülözhet, ha eszköztárát – többek között - a korszerű kognitív pszichológia és a kognitív fejlődési idegtudomány eredményeivel összhangban szeretné kialakítani. Csépe Valéria megnevez egy új, ma még gyermekcipőben járó tudományterületet, melyet neuro-ped ('idegtudomány a pedagógiában') névvel illet. „Az idegtudomány tehát nem 'bevonulni' akar az iskolába, hanem ismereteit a pedagógia számára úgy kívánja közvetíteni, hogy annak gyakorlatát (például általános és szakmódszertanát) megtermékenyítse, mégpedig az idegtudomány eredményeit komplexitásában, értően és innovatívan alkalmazó pedagógus közvetítésével.” (Csépe, 2008. 81. o.)

Irodalomjegyzék

Csépe Valéria (2008). *Diszlexia és olvasásfejlődés: szüksége van-e a pedagógiának idegtudományra?* In: Pedagógusképzés. Pedagógusképzők- és továbbképzők folyóirata. 2008. 1-2. szám, ELTE PPK.

Goddard-Blythe, Sally (2006). *Reflexek, tanulás és viselkedés*. Medicina, Budapest.

Hámori József (1985). *Nem tudja a jobb kéz, mit csinál a bal...* Kozmosz, Budapest.

Katona Ferenc (1990). *Fejlődésneurológia és neurohabilitáció II*. Medicina, Budapest.

Lesóné Kónya Mónika (2010). *Tükörtábla-terápia. A kétkezes diszgráfia-vizsgálat és –terápia kézikönyve*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.