

**MATE KAPOSVÁRI CAMPUS
NEVELÉSTUDOMÁNYI INTÉZET
GYÓGYPEDAGÓGIAI TANSZÉK**

SZAKDOLGOZAT

NÉV: dr. Tímárné Réti Tímea Csilla

Szak: Gyógypedagógia

Kaposvár, 2024



Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem
Kaposvári Campus
Pedagógiai Kar
Gyógypedagógiai Intézet

A mesterséges és természetes vizuális nevelés és hatásai az általános iskolai integrációban

(A Mural Painting Program, mint komplex vizuális alternatíva a kiemelt figyelmet igénylő tanulók megsegítésében)

Belső konzulens: Rónai Gábor

mesteroktató

Készítette: dr. Tímárné Réti Tímea Csilla

Neptun kód: OIOUBS

Tagozat: Levelező

Intézet/Tanszék: Neveléstudományi Intézet
Gyógypedagógiai Tanszék

Kaposvár, 2024

Tartalomjegyzék

1. A témával kapcsolatos szakirodalom feldolgozása	4
2. A témával kapcsolatos szakirodalom feldolgozása	8
2.1. Törvényi szabályozás a kiemelt figyelmet igénylő gyermekekre vonatkozóan	9
2.2. A vizuális nevelés fogalma, tartalma, célja	9
2.3. A kiemelt figyelmet igénylő gyermekek fokozott jelenléte a tanulókörnyezetben	10
2.3.1. A szemléletváltás és a terápiás jellegű foglalkozások intézményi indoklottsága	14
2.4. A mesterséges és természetes vizuális nevelés szükségessége és hatásai gyógypedagógiai szemlélettel	17
2.5. Módszertani ajánlások a természetes vizuális nevelésben	22
2.6. Eredet és kitekintés	24
2.7. A magyarországi Mural Painting, mint holisztikus szemlélet és vizuális nevelési módszer általános iskolai keretek között	25
2.7.1. Működési alapelvek az alkalmazás során	25
2.7.2. Átfogó módszertan és működési tematika	26
2.7.2.1. Bemutakozás és csoportalakítás/toborzás két körben	26
2.7.2.2. Bevezetés a műhelymunkába	27
2.7.2.3. Festék, színek és eszközhasználat	28
2.7.2.4. A falfestmény témájának kiválasztása, a probléma felvetése	28
2.7.2.5. A falfestést előkészítő fázis (Belső műhelymunka)	28
2.7.2.6. Az „én” fejlesztés és önmagunkért tanulás szabadsága	29
2.7.2.7. Együttműködés, egymástól tanulás	30
2.7.2.8. Hangulat és kommunikáció	31
2.7.2.9. Lépésről lépésre (mérőföldkövek)	31
2.7.2.10. A falfestmény előkészítése és létrehozása részletesen, pontokba szedve	34
3. A kutatási anyag és módszerei	45
3.1. A kutatási anyag, kutatási kérdéskör	45
3.2. Kutatási kérdések	47
3.2.1. Kutatási kérdések a (gyógy)pedagógusok felé:	47
3.3. A kutatási kérdések elemzése	49
4. Összegzés, záró következtetések	79
5. Hivatkozások, irodalomjegyzék	84
6. Mellékletek	86

1. A témával kapcsolatos szakirodalom feldolgozása

Témaválasztásomat előzetesen a közoktatásban a mentálhigiénés, majd a gyermekvédelemben gyámként is a kiemelt figyelmet igénylő, ezen belül a pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekekkel és fiatalokkal közvetlen és közvetett sok éves tapasztalatszerzés, valamint a jelenlegi gyógypedagógiai tanulmányaim és most már e munkakörben eltöltött időszakban megélt, e körhöz tartozók iskolai kudarcai, valamint a kipróbált vizuális neveléssel és annak terápiás jellegű gyógypedagógiai (pszichopedagógiai) projekttevékenységekben, a foglalkozások alatt tapasztalt élményeim adják.

A dolgozatban nem célom a vizuális nevelés és vizuális művészet sokrétűségének bemutatása, azonban ahhoz szorosan kapcsolódva, érdeklődésem fókusza az egyre növekvő óraszámokban alkalmazott mesterséges és ezzel szemben a csökkenő óraszámú természetes vizuális nevelési, kommunikációs módszerek tanórai használatának hatásai, kapcsolatai más nevelési területekkel, különös tekintettel az integrációban érintett, kiemelt figyelmet igénylő gyermekek/tanulók felzárkóztatására, gyógyító terápiás hatású lehetőségeire. A téma feldolgozása során remélem, beigazolódik az a feltevésem, hogy ahol az egyszerű manuális vizuális technikákat beépítik a tanórába, vagy bármilyen saját készítésű képzőművészeti nyelv elemeinek használatával kiegészülnek az IKT által nyújtott tanórai lehetőségek, ott a tananyag befogadása a magatartásproblémák kezelése is eredményesebb, mint ezek nélkül. Ehhez azonban szükség van a pedagógusok általános jó közérzetére, inkluzív szemléletére, a gyermekekkel együtt kísérletező, az alkotóművészetek iránti nyitottságára, szeretetére. A feldolgozandó témák alanyai ezért elsősorban az általános iskolai korosztályban egyre nagyobb számban megjelenő kiemelt figyelem és ezen belül a különleges bánásmódot igénylő, valamint a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók és iskolai humán környezetükben tanító pedagógusok jelentik, tárgya, az érintett tanulók tanulási teljesítményét és iskolai integrációját segítő vizuális nevelés és fizikai környezet.

Többször megéltem, hogy a kiemelt figyelmet igénylő tanulók az átlagtól eltérő megismerő (kognitív) képességeik, esetleg a nehezített szocializációs út és a különleges bánásmód szükségessége miatt sok kihívást jelentenek tanáraiknak, kortársaiknak a tanórákon és azon kívül is, ezért ezek a gyerekek kevesebb empátiával, több elutasítással találkoznak a környezetükben, mint a normához tartozó vagy tipikusan fejlődő társaik, nevelésükhöz sok támaszra, differenciáló pedagógiai módszerekre, egyéni bánásmódra, és ezek mellett terápiás jellegű foglalkozásokra, lehetőségekre van szükségük az oktatási intézményekben.

Dolgozatomban kizárólag a pedagógia oldaláról közelítek rá a teljesítmény- és beilleszkedési nehézségek felszaporodásának vizuális gondolkodási képesség és tevékenység általi fejlesztési alternatíváira, de úgy, ahogy a vizuális művészet sokrétűségét sem tudom egy dolgozatban kifejteni, így a mentális hátrányoknak teret adó, a gyermekek/tanulók primer szocializációs környezetére, a családra is csak utalni kívánok. Az iskolai nehézségek kialakulása közül három dimenziót mindenképpen megjelölök. Az egyik, hogy a jelenleg általános iskolában tanuló gyermekek/tanulók rendkívül sok versenyfeladattal és kezeletlen iskolai kudarchellyel találkoznak a tanulmányaik során, ezzel összefüggésben a másik ok lehet a felnőttek és kortárs heterogén elégtelen iskolai szociális háttér és környezet, a háttérben meghúzódó, a pedagógusok és a tanulók szükséges és optimális mentális jól létének hiánya, a harmadik pedig, hogy a tanulók nagyon sok mesterséges és kevés természetes pedagógiai módszertani eszköztárral, esetleg terápiás jellegű vizuális kommunikációs csatornával találkoznak a tanulmányaik során. Szükséges érintenem ezért az infokommunikációs technológia térhódítását, az oktatásban és a személyes életterben elfoglalt helyét, szerepét, súlyát és ennek a mesterséges vizuális neveléssel összefüggő, a tanulók érdeklődését, irányultságát befolyásoló jelenségeit, valamint ezzel párhuzamosan a gyermekekben mélyen rejlő természetes kreativitás és a képzőművészeti technikák indokolatlan iskolai háttérbe szorulásának feltételezett okait.

Kérdéseim egyik köre, hogy ha a belső gondolatok láthatóvá tételének, az individuumoknak nem adunk kellő közlési teret tanulóink számára, akkor ezzel a túlzott technológiai háttérrel nem csökkentjük e számukra a gyermeki kíváncsiságot és érdeklődő attitűdöt, az orignitást jelentő felfedező, kísérletező, önképző tanulást és a tévedésük felismerésének a lehetőségét, az önreflexiót és az általuk megtalált megoldási utat, mely segíti az egymástól tanulást, ahol a produktum véleménykülönbségeként jelenik meg, és nem utolsó sorban segíti az interperszonális kommunikációt, elsősorban a kortársak között.

Meglátásom szerint a (gyógy)pedagógusok kivétel nélkül egyetértenek a vizuális kultúra, valamint a technika és tervezés tantárgyak alatt elsajátított szerteágazó tanulói ismeretek és képességek folyamatos bővítésének szükségességével. Ezek például az önfejlődést jelentő önálló munkához való helyes viszonyulás, az aktív koncentrált figyelem megtartása, az önismeret, az önkifejezés, az érzelem felvállalása és kifejezése, a problémafelismerő, a tervező, az alakító, konstruáló képesség, vagy a pozitív interakciók gyakorlása és a szociális képesség fejlődésének igénye. Annál is inkább indokolt az összhang, mivel a természetes vizuális nevelés az összetettsége miatt nem csak kiváló adaptálási lehetőségekkel bír más tantárgyakba, hanem az egyéni

erőforrások a valóságban létrehozott produktummal párosulnak, és ezek egyértelműen ki tudják váltani a tanulók munkájának önértékelését, tanulási motivációját.

A fentiekkel ellentmondó azonban számomra az a megfigyelés, amit a tanulmányaim alatt végzett hospitálásaim során szereztem, miszerint a pedagógusok gyakran már akkor is a mesterséges digitális eszközök oktatási felületeinek használatát részesítik előnyben, ha az adott tanórán nem minden tanuló esetében tudja az kiváltani a várt eredményt. Gondolok itt arra, mikor idő hiányában vagy a feladat fajtájától, mennyiségétől, hosszától függően maximum 4-5 fő fér hozzá az IKT által nyújtott, oktatási célra létrehozott, interneten elérhető, vagy a pedagógus által kreált színes, látványos, játékos felülethez. Ezáltal a tanulók többsége számára csak közvetett módon prezentálódik az az információ, melyeket közvetíteni kívánnak számára a feladatvégzés során, ami problémaként jelentkezhet nála az adatok rögzülésében és azok előhívásában is. De gyakran előfordul az is, hogy hozzáférés esetén a helyes választ - főként a nehezen tanuló gyermekek - többszöri spontán találgatások árán érik csak el, ezért kérdés számomra, hogy mi a hasznosságuk, ha nem minden esetben nyújtja a választott digitális tananyag a megfelelő hatékonyságot, nem hozzák meg a tanulók fejlődésében kívánt eredményt. Ezt a hiányt egy-egy gyógypedagógus az általa nyújtott tudatos és irányított fejlesztő foglalkozása révén részben vagy egészben pótolni igyekszik, de be tudja-e tölteni az érintett tanulónál keletkezett űrt és a kiesett időt?

Ezzel egyenes arányban kíváncsi vagyok arra, hogy a tapasztalattal rendelkező (gyógy)pedagógusok is problémaként érzékelik-e a fentieket, azaz, hogy a digitalizált világ fokozásával nem erősítünk-e rá arra, hogy a tanulók még inkább az „okos kütyük” világában éljenek, és nem válnak-e ezáltal motiválatlanná, fantáziátlanná a természetes úton is beszerezhető új ismeretek befogadására, új megoldások keresésére? Nem generálunk-e érdektelenséget az iránt tanulóinkban, hogy egy-egy problémamegoldás során a digitális eszközök használata helyett a természetes vizuális alkotás, a manualitás útján fejleszthető kreativitás irányába is elmozduljanak? Ennek hiányában nem épül-e le a játékos közös alkotás igénye, és az együttműködésen alapuló csoportos manuális vizuális ábrázolások képessége? Kellő gyakorlatiasságot tudnak-e szerezni ahhoz, hogy értékelni tudják az általuk készített tárgyakat, dolgokat, egyéni sajátosságokat?

Ha azonban a (gyógy)pedagógusok szintén generális problémaként látják a mesterséges vizuális nevelés sokszorozott sémáinak használatát, akkor miként védik ki, hogy a kész elemek használata ne váljon kényelmessé és megszokottá a tanítás-tanulás folyamatban, és milyen más játékos módszertani eszköztárral ellensúlyozzák azt?

Tanulmányi gyakorlatom során a fenti kérdések tartalmi problémaként jelentkeztek például egy-egy témához kapcsolódó versillusztráció készítésekor, de jelentkeztek a tanulóknál a szelektív gondolkodásukat és az íráskészségüket fejlesztő szófelhő, gondolatfelhő tervezésekor, kivitelezésekor egyaránt, vagy egy-egy történelmi kor fő jellemzőinek egyszerű vizuális ábrázolása esetén is. Ezzel korrelációban kutatásomban kíváncsi vagyok arra is, hogy a (gyógy)pedagógusok a kiemelt figyelmet igénylő tanulók tanulási, beilleszkedési nehézségeire válaszolva alkalmazzák-e és milyen mértékben a személyiséget pozitív irányba fejlesztő, egyéni bánásmódra épülő, különböző differenciálási lehetőségeket biztosító természetes vizuális nevelési módszereket, a Mural Painting Program élménypedagógiája mellett alkalmaznak-e más közösségépítő és megújulást segítő terápiás jellegű vizuális projektmegoldásokat?

Belátható, hogy a tanulók ma már „digitális bennszülöttek”, akik számára nem az infokommunikációs technológia használata jelent kihívást, hanem egy-egy manuális tevékenységben való részvétel, a képzőművészeti technikák használata, mely során, annak természetéből fakadóan a végeredményre várni kell, ezért a jelenkorban különösen fontosnak tartom a tanulók természetes vizuális nevelését és széles körű alkalmazását, ezen belül, annak sokaságából kiemelve a hozzám legközelebb álló Mural Painting Program¹ belső és külső műhelymunkájának terjesztését, mely a résztvevők egyéni fejlődési ütemét is figyelembe véve elsősorban a komplexitásával, közvetlenségével és gyermekközpontúságával fejti ki hatását, szem előtt tartva a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek/tanulók integrációját. Ezt az outdoor élményprogramot több pécsi oktatási intézményben alkalmazták és alkalmazzák nem csak az iskolai inkluzív szemlélet terjesztésében és gyakorlásában, hanem bármilyen közösség építésében. Rendkívül eredményes a nehezen tanuló, teljesítmény és viselkedészavarokkal, beilleszkedési, adaptív magatartási nehézségekkel küzdő gyermekek/tanulók pozitív személyiségének alakításában, kommunikációjának javulásában, szocializációjában. Ebben a képzőművészeti dominanciával rendelkező programban magam is többször részt vettem, és belső műhelymunkájának egyes részeleseit már a 2022-es tanévtől kezdve magam is alkalmazom a jelenlegi munkahelyemen a Pécsi Éltes Mátyás Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Óvoda, Általános

¹ Katona Krisztina: A Mural Painting Módszer, In: Parola, 2008. 3. sz. p. 28.
URL:http://www.kka.hu/Kozossegi_Adattar/parolaar.nsf/274d67036bb315838525670c008147c9/a4c3bc5c90696b01c125751f003ba62b?OpenDocument (2023. 09. 12.)

Iskola, Fejlesztő Nevelés-Oktatást Végző Iskola, Készségfejlesztő Iskola és Kollégiumban, rövidebb nevén a Pécsi Éltes EGYMI-ben (7633 Pécs, Építők útja 9.) is.

Mint leendő gyógypedagógus, kihasználva a Mural Painting Programban rejlő gyógyító vizuális nevelés lehetőségeit, egyéni céloom a továbbiakban is ennek a módszernek a széles körű terjesztése és használata minél több integrált és szegregált oktatási intézményben, és az eddig elsajátított ismereteimen felül még mélyebben megismerni a mások által tapasztaltakat is.

Ennek megértéséhez szükségesnek látom bemutatni a Mural Painting Program edukációs módszereit, részeit, a mögötte rejlő terápiás jellegű lehetőségek hatásait, illetve a projektmódszer közvetlen és közvetett tanítási-tanulási lehetőségeit a programban résztvevő kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal való közös munkában. Ennek érdekében a résztvevők személyes megszólításával kezdeményeztem az élmények prezentálását, feltételezve, hogy ez a közvetlenség a dolgozatban hiteles információkat szolgáltat majd arról is, hogy mind a tanulók, mind a (gyógy)pedagógusok a Mural Painting Program használata során kaptak-e egyéni érzelmi többletet, javított-e általános közérzetükön, közelebb kerültek-e saját intézményükhöz, segített-e pozitívan változtatni a tanár-diák kapcsolaton, és a projekt alatt átélt terápiás hatások elsősorban a kamaszkorú, perifériára sodródó fiatalok szocializációjában miért volt jelentős. Ezeket nyújtják a kutatás részét képező 14 darab félig strukturált interjú kérdéseire kapott válaszok összesített kimutatásai, a program részletes bemutatását segítő, saját gyűjtőmunkából származó képelemek és az azokhoz kapcsolódó kiegészítő szövegek.

2. A témával kapcsolatos szakirodalom feldolgozása

Mielőtt a vizuális nevelés témaköréhez és a kiemelt figyelmet igénylő tanulók integrációjához kapcsolódó szakirodalomhoz nyúlnék, mindenképpen szükséges annak tisztázása, hogy a jelenlegi törvényi rendelkezések szerint mit jelent a kiemelt figyelem a magyarországi pedagógiában, ami mellett a gyógypedagógusok nem mehetnek el, valamint szükséges annak megismerése és tisztázása, hogy mi a vizuális nevelés.

2.1. Törvényi szabályozás a kiemelt figyelmet igénylő gyermekekre vonatkozóan

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény 4§ 13. [1]² kiemelt figyelmet igénylő gyermekek.

1. a) pontja szerint a különleges bánásmódot igénylő gyermekek:

- sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló,
- beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló,
- kiemelten tehetséges gyermek, tanuló,

b) pontja szerint a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény (Gyvt.) alapján a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló.

c) pontja szerint a tartós gyógykezelés alatt álló gyermek.

A 15/2013. (II. 26.) EMMI-rendelet 5/7.§ [1]³ szabályozza a vármegyei szakértői bizottságok tevékenységét, ami az érintett gyermekeknél komplex pszichológiai, pedagógiai-gyógy-pedagógiai, orvosi vizsgálati eljárást jelent.

Ennek eredménye alapján a különböző fogalmi elnevezések mögött meghúzódó elmaradások fejlesztésére szakértői véleményt készít és tesz javaslatot a különleges bánásmódot igénylő tanuló fejlesztésére.

2.2. A vizuális nevelés fogalma, tartalma, célja

A vizuális nevelés a képi látás és az alkotói folyamat képességének fejlesztése, melynek tartalma a megismerés, a gondolkodás és a tevékenység.

Célja, hogy a vizuális élmények és ingerek útján egyre inkább ki tudjon alakulni a vizuális gondolkodás, a befogadás és a közlés, az esztétikai érzék, a világ megismerése, a vizuális kommunikáció és kifejezés.

² A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC törvény 4§ 13. [1]

URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (2023.03.05.)

³ A pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről szóló 15/2013. (II. 26.) EMMI-rendelet 5.7.§ [1]

URL: <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=A1300015.EMM&targetdate=&printTitle=15/2013.+%28II.+26.%29+EMMI+rendelet> (2023.03.05.)

2.3. A kiemelt figyelmet igénylő gyermekek fokozott jelenléte a tanulóközösségben

A többségi iskolai közösségekben fokozottan megemelkedett a kiemelt figyelmet igénylő tanulók száma, ezen belül a sajátos nevelési igényű, különösen a neurális fejlődési zavarokkal (IFZ) élő tanulóké. Az idesorolható autizmus spektrumzavar (ASD) ritkábban, és nagyobb arányban a valamilyen részteljesítmény-zavarral élő tanulók, a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) és az egyéb pszichés fejlődési zavarral élő gyermekek, fiatalok (ADHD), melyek külön-külön is, de együtt különösen nagy szakmai kihívást jelentenek nem csak a gyermekek tanításában, hanem az iskolai teljesítményüket és integrációjukat segítő személyre szabott megfelelő gyógypedagógiai fejlesztő munkában és a terápiás folyamatok biztosításában egyaránt. Az átlagpopulációt figyelembe véve egy 2020-as tanulmányban⁴ több nemzetközi kutatás részletező utalásait olvashatjuk az érintett tanulók százalékokban kifejezett emelkedéséről, valamint a genetikai, a születés, a kora gyermekkori évek és a környezeti háttérhatásokról, melyektől nem lehet elvonatkoztatni a jellemző tüneteket sem.

A homogén csoportra törekvő pedagógus és az átlagos magatartású, kiegyensúlyozott teljesítésű, tipikus fejlődésű gyermekek, a nehezen tanuló, valamint enyhén átlag alatti tanulási képességekkel rendelkező kortársaik felé általánosan nem mutatnak szegregáló magatartást, és a tanulók az iskolai teljesítményüket elsősorban a tanulmányaik során elért jó osztályzatokban látják visszatükrözni. Az atipikusan fejlődő gyermekek közül a súlyos alkalmazkodási nehézségekkel élő társaikkal szemben azonban már más a tolerancia küszöb. Szembetűnőbbek az elvárások feléjük, az előnyök és a hátrányok a kortársközösségben is, és az egymás felé mutatott társas viszonyok minősége lesz a meghatározó. Az érzelmek és azok kimutatása is jobban felszínre tör a csoportdinamika kialakítása során, ahol a magatartásszabályozási problémák, a viselkedési deficitek megjelenése esetén a tanulók többsége már nem képes empátiát gyakorolni a másik felé, és a környezeti reakciók, a csoportnyomás jobban befolyásolja az egyéni döntéseket is. Szükségessé válnak olyan külső pozitív hatások, melyek segítik a tanulók egymás felé nyitását, elfogadását, és természetesen támogatják az együttműködésen alapuló kortárssegítés kialakulását.

⁴ Iskolakultúra (Szemle): Az atipikus fejlődés alapvető kérdései, 2020. 11. p. 95-107.
URL: http://misc.bibl.u-szeged.hu/57407/1/iskolakultura_2020_011_095-107.pdf (2023. 09. 16.)

A mai gyerekek nagy része a változatos, zsúfolt, vagy szerteágazó körülmények között is képes jól alkalmazkodni, jól gondolkodni, jó megoldásokat adni egy-egy feladat végrehajtása során, ami igaz a tanórai keretek tevékenységeire is. Ez a terhelhetőség és a homogén csoportra jellemző gondolkodásmód azonban az atipikus fejlődésű gyermekek tanítása esetében nem releváns, személyüket illetően a hatékony tanulás kis létszámú csoportokban érhető el leginkább, világos, a tevékenységeiket meghatározó állandó keretek, tanulásirányítás és tervezés mellett. A számukra kijelölt tevékenységnek egyszerre kell megfelelni egyrészt a játékoságnak, másrészt, hogy az elvégzett befektetett munkájuk azonnal visszacsatolja számukra annak hasznosságát, értékét. A legsikeresebbek azok a foglalkozások, melyekben a tanulók azt érzik, hogy amit csinálnak nem csak nekik hasznos és különleges, hanem a környezetüknek is. Nem túl lépve az adott képességük szintjét, sok esetben ezért számukra egyaránt hasznos lehet a sémák begyakorlása, de terápiás hatása van a sémáktól, a normától eltérő feladatoknak is, ha az alacsony önértékelésük miatt a számukra fokozott szorongással járó új problémamegoldásnak, a tanórai kihívásnak nincs teljesítményértékelése. Ezeknek a többdimenziós feltételeknek a tanórai megteremtése gyógypedagógiai segítséggel preventív megoldásokat, hatékony problémakezelést jelentenek az együtttanulás során, és a sokszor deviáns tünetek előfordulásának csökkentésében is eredményesek, „*a diákok közötti különbségek már nem tekinthetők problémának, hiszen olyan erőforrássá válhatnak, amelyek kiszélesítik a tanulási lehetőségek körét.*”⁵ Ez az örökérvényű meglátás Roland Tharp és a Kaliforniai Egyetem valamint az Oktatási sokféleség és kiválóság kutatási központja munkatársainak vizsgálatára épül, miszerint az együtt tanulás olyan kooperatív technikákra támaszkodó társas órákat kíván, ahol a tanulók aktivitása többdimenziós közösségi tevékenység⁶. Ehhez rendelik hozzá azt a teret, ahol együtt alkothatnak, elmélyülhetnek, hibáikból következmény, külső minősítés nélkül is tanulhatnak, ami önértékelésre ösztönöz, ami motiválja a tanulókat tudásuk további önálló, egyéni bővítésében, önfejlesztésükben.

A kiemelt figyelmet igénylő tanulók esetében miért válik prioritássá, hogy minél több manuális alkotó tevékenységben vegyenek részt?

⁵ Martin Lipton – Jeannie Oakes: A tanítással változó világ, 2. köt., Bp.: Educatio, 2008. p. 26.

⁶ Roland Tharp féle többdimenziós társas tanítás öt alapelve: Ezek (1) a pedagógusok és diákok közös munkája; (2) Az írás-olvasás és a nyelvi kompetenciák fejlesztésére irányuló átfogó tantervi program (3) értelmezés – az iskolai tudás és a diákok mindennapi élete közti kapcsolatok feltárása; (4) az összetett gondolkodás szorgalmazása (5) Párbeszéd tanítás

Akár a perinatális, akár a korai gyermekkor megkésett fejlődési nehézségei, esetleg kisgyermekkorai traumák, a kötődési minták, a kevés felfedező tanulási lehetősége és a kevés pozitív élmény vagy ezek halmozódása feltételezhető az atipikusan fejlődő gyermekeknél, diszfunkciót eredményezhet nem csak a tanulmányi előrehaladásukban, de az érzelmeik helyes irányú kimutatásában is. Az iskolai pozitív élmények minél többszöri és minél korábbi átélése azonban személyre szabott figyelemmel, csoportos tevékenységekkel, életrevaló dolgok felfedezésével, kísérletekkel és foglalkozásokkal, ezek átjárhatóságával, és az említett többdimenziós és társas tanítási módszerek használatával preventív hatást érnek el a későbbi problémák kizárására, esetleg csökkentésére.

Az aktív, többdimenziós és társas tanítási módszerek hatékonyságát M. Lipton és J. Oakes két óra összehasonlításával is alátámasztja, miszerint mindkét órában ugyanazokat a tanítási módszereket (előadás, prezentálás, kérdés, felelet, gyakorlás) alkalmazzák a pedagógusok a matematikai műveletek és a mértékegységek gyakorlásában, azonban más-más tanulói térben és attitűddel. Az egyik óra kizárólag a tantermi kereteken belül folyt, míg a másik egy társas oktatási lehetőséget választva osztálytermen kívül, élmény és természetes vizuális elemekkel tarkítva. Ezzel a lépéssel a pedagógus kimozdította a tantermi keretből a tanulóit, mely nagyobb önállóságot, kutatásra épülő kreatív megoldást, a szociális képességük szerteágazó gyakorlását, önmagukra és társaikra figyelést igényelt részükről. Az osztályteremben klasszikus matematikai feladványokon keresztül zajlott a tanóra, és nagyrészt azok a jobb képességű tanulók mutattak aktivitást, akik egyébként máskor is, valamint a pedagógusnak is elég volt ennek a pár tanulónak a visszacsatolása a tananyag megértésére vonatkozóan, a felek értették egymást, látszólag jól, lendületesen telt az idő. A pedagógus nem feltétlenül tudatosan, de mégis szegregációt tanúsított a gyengébben teljesítő, vagy kevés érdeklődést mutató tanulók felé, nem alkalmazott motivációs elemeket, nem érezték a tanulók, hogy bele tudnának szólni a saját képzésükbe, és így azok elestek az elhangzott információk megértésétől, befogadásától, hozzájárulva lemaradásukhoz.

A másik tanulócsoport számára egy projektfeladat volt kiadva, miszerint az iskolájuk környékén elhelyezkedő park és a tanulók számára jól ismert játszótér kinézetének újratervezése. A teret a valóságban is bejárhatták, és más szemszögből vehették szemügyre a gyerekek az iskolán kívül eltöltött szabadidejük találkozásainak színterét, melyre ezáltal befolyást gyakorolhattak. Ebben a csoportban a tanulók összessége egyenlő eséllyel vett részt, egyenlő aktivitást mutatott, nem volt szemmel látható stigmatizált differenciálás, hanem a csoportdinamika

és a sokszínű képességek által természetesen is ki tudtak alakulni a mikrocsoportok, a mennyiségi, minőségi és tartalmi különbségek. A tanulók a vágyaiknak megfelelően formálhatták a feladatban előírt játszótér megtervezését. A cél elérésével az egymástól tanulás által is mérhetővé vált a tanulók eredményessége, és ennek megfelelően reálisan alakult ki az önértékelés is. A gyerekközpontú feladat nagysága olyan kihívások elé állította többek között a tanulókat, mint a kooperatív és vizuális készségeik, valamint a matematikai készségeik és előzetes tudásukat más-más szintű gyakorlása. Ezen kívül fejlesztette a saját fantáziára, a kreativitásra, kézügyességre épülő, a kísérletező, heterogén gondolkodásukat, azonnal láthatóvá és maradandóvá tették munkájuk eredményét, szépérzékük, személyiségük, önmaguk megismerése fejlődött általuk, egyediséget adtak a különböző variációknak, nem utolsósorban koruknak megfelelően a felnőtt társadalmi szerepvállalás szükségességét élhették át játékos, örömet adó, alkotói szabadsággal, mely a nehezen tanulók és a beilleszkedési nehézséggel küzdők számára nem csak a vizuális eredményt jelentette, de informális módon terápiás jellegű hatást is gyakorolt rájuk, társaikkal egyenlő eséllyel és mértékben nem csak befogadói, de alakítói is voltak az eseményeknek.

Levonható a következtetés, hogy a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek esetében az iskolai eredményesség és hatékony tanulási tevékenység tehát nem egy-egy tantárgy követelményének elsajátításban és az azt minősítő jegyekben mérhető, hanem a kapcsolatteremtő képességük prioritásával a képességüknek megfelelő kihívásokban, ezen felül az adaptív viselkedésük, a környezetükbe való beilleszkedésük figyelembevétele, a személyiségük elfogadása és a reális önkép megteremtése által is. A tünetek előfordulásának gyakoriságát, de leginkább a hatásfokát természetesen befolyásolni tudja a tanórai feladatokban való helytállásuk, a tanórák alatti nem várt viselkedésüket (például bejelentés nélkül elhagyják a tanulási teret, vagy trágár, hangoskodó beszéddel, „beszólogatásokkal”, másokat minősítő, gúnyolódó, lekezelő magatartással hívják fel magukra a figyelmet, és lépnek ki a feladatból) pedig, hogy az elsajátítandó anyagrész mennyi belső frusztrációt okoz számukra. Ezek időszakos megtapasztalása például tanár1-diák1, diák1-diák2, tanár1-tanár2, diák1-diák1, diák1-szülő/nevelő konfliktusokhoz vezethet⁷.

⁷ Saját besorolás: a konfliktushelyzetek sokféleségét jelölöm ezáltal, melyben a diák1-diák1 az érintett gyermek belső konfliktusait jelenti.

2.3.1. A szemléletváltás és a terápiás jellegű foglalkozások intézményi indokoltsága

Magyarországon a mai nevelés-oktatásban az az időmennyiség, amely a többféle tantárgyi tudás átadására és megszerzésére rendelkezésre áll aránytalanul kimerül, nem jut kellő idő a tanulók számára a szintén a társadalmi integrációjukat segítő és szükséges szocializációs képességek fejlesztésére és gyakorlására, a minőségi szabadidő eltöltésére, önmaguk és társaik megismerésére, elfogadására, a művészeti egyéni és társas önkifejezésre és annak hosszú távú nyomon követésére. A legtöbb mégis a pedagógusok támogató attitűdjén, módszertani megújulásán, a tanulók sokszínű jellemvonásaihoz és tudásszintjéhez való alkalmazkodásán múlik.

Nem csak a speciális, de a többségi iskolákban is megfigyelhető, hogy néhány gyermek esetében nincsenek arra vonatkozó otthonról, rokonságból hozott pozitív minták, melyekkel az iskolába lépéskor találkozhatnak, nagyon nagy a szakadék az otthoni és az iskolai normalitás között. Az ilyen családokban, a primer szocializációs folyamatban a legtöbb esetben hiányzott a pozitív, támogató környezeti háttér, jó minta nélkül pedig automatikusan nem elvárható az adaptív magatartás. Nem csak az általános ismerettárból (viselkedés, funkcionalitás) hiányoznak az alapok, de a kapcsolati nehézségeiket az iskolai környezetükben maguktól, problémamentesen, pedagógus nélkül egyáltalán nem tudnák megoldani, a pszichés tüneteik kimutatásával fokozottan igénylik és várják a felnőttekből eredő jó példákat, iránymutatásokat és pozitív megerősítéseket. Mindenképpen kiemelt figyelmet, különleges bánásmódot igényelnek nem csak a szülők, de az őket szintén nevelő pedagógusok részéről is, azonban az utóbbiak többségének sincsenek tapasztalatból merített optimista, jó iránymutatásai arra vonatkozóan, hogyan ösztönözzék, predesztinálják a heterogén csoportban lévő érintett gyermek(ek)et, hogyan kezeljék a különbségeket, hogyan segítsék az érintetteket a többséghez hasonló és kíváncsós személyiségváltozásra. Nem fordítanak kellő időt tanulóik egyéniségének figyelembevételére, azaz, hogy esetükben milyen terápiás jellegű tanítási módszereket tudnának felkínálni iskolai általános jól-létük eléréséhez.

Az intézmények vezetői és pedagógusai között nagyon nagy szemléletbeli különbségek tapasztalhatók. A pedagógusok között nagy számmal vannak olyanok, akik a segítő szerepüket, attitűdjüket, toleranciájukat csak az átlagos gyermekek esetében tudják gyakorolni, és szelekciót, túlszabályozást alkalmaznak az attól eltérők felé, és a legnagyobb toleranciahiány az impulzív, a hiperaktivitás jellemzőivel rendelkező tanulók esetében mutatkozik, integrációjuk ezekben a többségi iskolákban sok feltételhez kötött. Nem minden pedagógusnál egyértelmű a

hátrányok értelmezése és kezelése sem, erősen szubjektív szemlélettel, még a neurológiai-pszichiátriai, gyógypedagógiai, pszichológiai szakértői vélemények mellett is sokszor párosítják csupán szülői nevelatlenséggel, vagy szakellátott gyermek esetében nevelői hozzáállással a gyerekek iskolai magatartását. Ezek a gyermekek általános rendbontóknak, deviánsnak számítanak, akiknek a neveléséhez tűzoltással több külső, más diszciplínához tartozó személyek segítségét is megigénylik tanáraik – gondolok itt az intézmény gyógypedagógusára, az utazó gyógypedagógusokra, a gyógypedagógiai asszisztensek, az iskolai szociális munkások, az iskolapszichológusok bevonására, de nem ritkán az iskolaőrök munkájára is –, azt remélve, hogy rövidebb-hosszabb időre szabályozni tudják, sőt megoldják a tanulók érzelem- és viselkedési nehézségeit. Anélkül, hogy belegondolnának, de ezekben az intézményekben a megkülönböztetésre hajló felnőttek integrált keretek között szegregálják a tanulóikat. Ennek legkézenfekvőbb példája, amikor hiányzó humánerőforrásokra hivatkozva a különleges bánásmódot igénylő gyermekek között szelektálva az egy napos kirándulásokra, vagy a tanulást segítő múzeumlátogatásokra sem viszik el a magatartásproblémával küzdő gyermekeket, és a különleges bánásmódra rámutatva várják a szülők/nevelők megértését is. Az ilyen hozzáállás során hiányoznak az iskolai mentálhigiénés alapértékek, a pedagógus önreflexiói, amely segítené tudatosítani saját segítői, nevelői feladatait, és valóban szükségessé válik a gyermek mellé a kívülről érkező megsegítés. Ezenél a gyermekeknél az izolációjukhoz hozzásegítő attitűd, a pedagógustól eredő pszichés támasz, pozitív megerősítés nélkül csak tovább ront a helyzetükön, büntetésnek élik meg tanáraik hozzáállását, mindkét fél elveszíti egymás felé a bizalmat, melynek általános következménye lehet, hogy a deviáns tünetek elmélyülni látszanak, nem csak a szabadidős tevékenységeikben, de az irányított és kötött tantermi tanórák keretei között is folyamatosan kudarcot élnek meg ezek a tanulók. A korosztály előrehaladtával pedig egyre sűrűbben fogják oponálni az ilyen attitűddel rendelkező pedagógustól érkező feladatokat még az öngyógyító, önkifejezésüket segítő, alkotó tevékenységek során is. Az érintett gyermekek beilleszkedési nehézségei állandósulnak, ezekben a helyzetekben rendszerabúzust élnek át, és az esetek nagy részében áldozataivá, elkövetőivé válnak bűncselekményeknek, jellemzi őket a nagyarányú iskolai hiányzás, az évismétlés, a marginalizálódás, és a lemorzsolódásukat illetően a veszélyeztetettek körébe sorolhatók. A hosszú általános iskolai tanulmányaikat állandósult stresszhelyzetek, eltérő időben jelentkező, szorongással járó krízishelyzetek kísérik, a számukra elviselhetetlen, traumatizált időszakokat pedig tüneteikben nem ritkán agresszióval, tiltott szerhasználattal oldják fel.

Az átlagostól eltérően fejlődő gyermekek/tanulók esetében kulcskérdés az időfaktor is, mikor még a (gyógy)pedagógia az alternatív művészeti eszközök használatával befolyással hatni tud a nehezen tanuló, nehezen beilleszkedő gyermekek mentális személyiségfejlődésére, és a képességeiknek megfelelő, örömmel átélhető, az átlagtól eltérő tevékenységek körével tárgítani tudja a megszerzendő tudásukat, tapasztalataikat. Minél később kerülnek be a fejlesztésüket, rehabilitációjukat jelentő alternatív intézményekbe, vagy szükség esetén speciális iskolákba, iskolán kívül eső rehabilitációjukat, reszocializációjukat biztosító szakellátásokba, annál nehezebb lesz beintegrálni őket bármilyen segítséget nyújtó tevékenységbe, pedig a súlypont a hagyományos iskolai nevelésről természetesen áttolódik a szükséges terápiás megoldások felé, mely képes lehet még a gyermekek tüneteinek esetleg életminőségén javítani. A legtöbb alkalommal az érintett gyermek/fiatal rövidebb-hosszabb időre részese lesz valamely neurológiai gyermekgyógyászati egészségügyi ellátásnak is. Ezen a ponton az iskolai integráció már nem nehezzé, hanem lehetetlenné válik számukra, végképp elvesztik kortársaikat, kicsúszik a biztonságosnak hitt talaj alóluk.

Erre reflektálva néhány többségi intézményben számtalan igény és preventív kezdeményezés van arra vonatkozóan, hogy a fokozottan egyre magasabb létszámmal megjelenő kiemelt figyelmet igénylő gyermekeket már a korai kisiskoláskortól alternatív, a tantermi oktatáson kívül eső, egyéni vagy csoportos maradandóságot adó, főként képzőművészettel összefüggő tevékenységekben részesítsék, melyek a megszokottól eltérő tapasztalatszerzés lehetőségével új, a koruknak megfelelő, az érdeklődési körükhöz kapcsolódó kihívásokat biztosít számukra. Ez a törekvés ezekben az intézményekben a szociális képességek, a személyiségfejlődés javulásával jár, a tanulók a különleges programok és kiállítások révén jobban, általánosan jól érzik magukat az iskolai közösségükben, komplex, értékteremtő tevékenységek révén sikerélményhez jutnak, hozzásegítve őket ahhoz, hogy egy-egy projekt kivitelezése közben magabiztosságuk, önértékelésük erősödni tudjon, és iskolai közösségükben a tanulási teljesítményen kívül is célt találjanak maguk számára. Az átlagtól eltérő viselkedésből származó nehézségeik leküzdése nem csak a pedagógiai módszerekkel való leküzdést jelenti, hanem a képzőművészet, mint eszköz, mint segítő „kellék” jelenik meg számukra, hogy kedvező és originális megoldásokkal a tárgyi tudás befogadása mellett a saját benyomásaikat és világlátásukat is rögzíteni tudják, alkalmazkodva és őszintén megmutatva személyiségjegyeiket, természetes vizuális eszközeikkel kidolgozzák magukból belső feszültségeiket.

Jelenti ez például, hogy saját alkotásaik létrehozása során kísérletezhetnek, elmélyülhetnek, következmény nélkül hibázhatnak, tanulhatnak, önértékelhetnek, mely gyakorlásra predesztinálja őket, meglévő tudásuk önálló bővítésére motiválva. Ez a személyiségfejlesztő non-verbális kommunikációs módszer az intézményi nevelés pozitív énmegerősítései, az egészséges társas élet kialakításához hatékonyan járul hozzá. A foglalkozások alatt belső igényként felszínre törhetnek a fiatalok körében a tiltott és egyetemesen elterjedt, előszeretettel használt, mindenki által ismert és az urbanizációval járó underground, azaz földfelszín alatti, épületek falán látott stampelések vagy kezdetleges falfirkák papírmásolatai is, mely a rendszeres gyakorlás árán át tud alakulni kreatív, tervező folyamattá.

2.4. A mesterséges és természetes vizuális nevelés szükségessége és hatásai gyógypedagógiai szemlélettel

A különböző informatikai eszközök használata megreformálta a nevelés-oktatást, naponta szembeköszön folyamatos fejlődése, melynek használatához a képességek folyamatos fejlesztése is hangsúlyosan kívánatos. Előrevetítve gondolatait már 1986 előtt Miklós Pál művészettörténész is foglalkozott ezzel, miszerint *„a mai városi ember információinak és ismeretanyagának túlnyomó része vagy verbalizált, vagy vizuális-optikai formában rendezett, s mindenképpen előre gyártott közvetett értesülésekből áll.”*⁸

Az információk nagy részét, hozzávetőleg 70-75 százalékát látás útján nyerjük. Miklós Pál megelőzte jelenlegi korunkat, ami az azóta eltelt több, mint 40 év alatt még inkább igaznak mondható. Jól látható, érzékelhető, hogy az 1990-es évektől kezdve, az internet és a vele nyerhető alkalmazások elterjedésével az arányok szignifikánsan eltolódtak, és időben egyre nagyobb teret kíván magának e képi úton nyerhető közlés, a mesterséges vizuális nevelés, és vele együtt az ingerek és az információk zsúfoltsága (információ dőmping). Nagyon hasznos és optimális törekvés a pedagógusok részéről, hogy az IKT használatával a saját tantárgyukhoz igazodva más tantárgyakból átemelve, összefüggő kapcsolatokra is rá tudnak világítani, sokrétű és modern prezentációkat tudnak nyújtani tanítványaiknak, ami mozgalmassá, izgalmassá, színessé teheti a tanórákat, és az auditív élménnyel is párosuló vizuális észlelés, a komplex infor-

⁸ Merényi György et al.: Művészeti nevelés, Tanári kézikönyv, In: Vizuális kultúra – vizuális nevelés, Bp.: Nemzeti tankönyvkiadó 1999. 37. p.

mációhalmaz, a feladattípusoktól függően speciális, játékos, informatív interakciót, sokoldalúságot, valamint a legtöbb tanuló figyelmének fókuszban tartását is nagy eséllyel biztosítja. A hiperkinetikus viselkedészavarral élők többsége esetében az eredmények azt mutatják azonban, hogy ezeknek a pozitívumoknak és az IKT által nyújtható változatos lehetőségeknek az ellenére is rendkívül hiányos a tanulók emlékező és előhívó képessége, és ezáltal maga az oktatásuk is elégtelennek látszik.

Ennek egyik okát abban látom, hogy a modern digitális tanítási módszerek és okos eszközök használata mellett a valósággal összekapcsolt tapasztalatokra, problémamegoldásokra és terhelésekre is nagy szükség lenne számukra, mely jelenleg a legtöbb esetben kielégületlen marad. A másik ok lehet, hogy a mesterséges vizuális neveléssel nem ritkán teljesen kitöltik a pedagógusok a rendelkezésre álló tanórákat, és ez a kizárólagosság egyre inkább háttérbe szorítja az önkifejezést segítő, az érzelmi, lelki mintázatokat tükröző természetes vizuális tevékenységeket, de a kommunikatív, az elmélyülő tanuláshoz szükséges kísérletező, kooperatív tevékenységekben rejlő, egymástól tanulási lehetőségeket, együttműködéseket, és az egymás segítségét jelentő szociális készségeiket sem gyakorolhatják úgy a tanulók, mint például a maguk által vagy a közösen kidolgozott manuális technikák alatt. Azaz a saját alkotások, egyéni ötletek mellőzésével a kifejezéseik nem lesznek egyediek, sokoldalúak, a fantáziájuk háttérbe szorul, az infokommunikációs eszközök nagyarányú használata során látott külső képek pedig folyamatosan blokkolják az általuk kreált, vagy ismert belső képet és potenciáljukat még akkor is, ha a feladatok végrehajtása során ez nem látszik azonnal.

Nem vitatott, hogy az IKT eszközök használata megreformálta a pedagógia eszköztárát és módszereit is, segítségükkel és az internet használatával szerteágazó, a különböző tantárgyakba ágyazott széleskörű ismeretek és a rendszerszemléletű műveltség elsajátítása lehetséges. Nem vitatott az sem, hogy minden tanuló számára játékos élményt is biztosítanak a világhálón elérhető oktatást szolgáló népszerű, például wordwall, learningapps, az okosdoboz vagy az okostankönyv felületek, sőt, a kiemelten tehetséges tanulók esetében, a Nearpod program használata is indokolt. Általuk a szocializációs problémával küzdő, a nehezen tanuló gyermekek is könnyebben befolyásolhatók és eleinte könnyebben bevonhatók az órai tevékenységekbe, mint nélkülük. A képességeik és a kompetenciáik fejlesztése azonban az IKT-felületeken végzendő tevékenység során egy nagy létszámú többségi osztályban várhatóan kevésbé tud megvalósulni, mint egy mikrocsoportban, ugyanis az előbbi esetben a tanulók többsége csak ritkán tud személyesen kimenni a táblához, ritkán kerül rá a sor, ami azt eredményezi, hogy leginkább csak a vizuális és auditív képességeiket használva külső szemlélői az eseményeknek, mintsem direkt

alakítói. Ezáltal a gyakorlati fejlesztésük nem megoldott, elmaradásaik nehézségeik állandósulnak, és hosszabb távon képességeik romlása tapasztalható, ugyanakkor ez nem lenne szükség-szerűen indokolt. Rontja a helyzetüket, hogy az EGYMI-ben tanuló gyermekekkel ellentétben nem kapnak fejlődésükhöz szükséges elegendő mennyiségű gyógypedagógiai szakmai segítséget.

Többször tapasztaltam az infokommunikációs technológia népszerű alkalmazása közben, hogy a tanulók sokszor kapkodnak, a feladatok megoldásaihoz többször véletlenszerű, gyors intuitív találgatásokkal is eljuthatnak, és az amúgy is gyengébb képességű tanulók a legtöbbször csak mechanikusan végrehajtják a felületek mereven egyirányú lehetőségeit, instrukcióit. Ilyen sematikus műveleteknek az elvégzése, mint két pont összekötése, vagy egy másik primitív mozdulat elvégzése, mint a klikkelés egyszerű és nyilván sokkal könnyebb, mind a pedagógus, mind a gyermek részéről, mintha a játékoságot összekapcsolnánk a természetes manuális, a gyermek által kreált és kigyakorolható mozdulatokkal létrehozott alkotásokkal, vizuális megoldásokkal is. Legkézenfekvőbb esetek, mikor egy differenciált tanulási helyzetben a nehezen tanuló gyermekeknek például a wordwall feladatban többnyire már csak két elem közül kell kiválasztaniuk a helyes megfejtést, ami pár másodperces mozdulattal elvégezhető, ellentétben egy mindenki számára szintén látható, érvelésre, együttműködésre támaszkodó, mikro projektmunkára épülő, esetleg manuális rajzolási, vágási, ragasztási, vagy például egy közös képi kirakós játék elkészítésének a feladatát jelentő tevékenységgel szemben. Ez utóbbi természetesen egy kicsivel hosszabb tanórai felkészülést igényel, de a tanulási nehézséggel küzdő, vagy magatartásproblémás tanulók számára egy ilyen tevékenység beiktatása, nem csak változatosságot és elnyújtott koncentrált élményt ad, hanem kihívást jelent, és a differenciáló csoportos munkaforma keretén belül számtalan képességet fejleszt, melyből kiemelném a kreatív gondolkodás folyamatát és a digitális kész megoldással szemben a rugalmas problémamegoldást, de jelentheti a kiteljesedésükhöz, a pozitív önismeretük alakításához vezető utat is, valamint az eredmény eléréséhez a késleltetés gyakorlásának lehetőségét, nem utolsósorban a figyelem, a koncentráció, az ideális anyag és eszközhasználat fejlesztését, a több oldalról megtámogatott tudáselsajátításon kívül a feszültségoldó és az alkotással járó katarzisz átélését. Az alacsony küszöbű differenciált helyzetekben az átlagtól eltérő képességű gyermekek megtapasztalhatják, hogy nagyon kevés, vagy nincsenek elvárások feléjük, és az intellektusuk fejlesztése, a mesterséges vizuális nevelési eszközök használatával elérhető előnyök, a sok adat ismétlésének lehetősége ellenére sem hozzák a pedagógus által elképzelt, várt eredményt. A fentiekén kívül más problémákat is felvet a mes-

terséges tartalmi felületeknek az állandó vagy gyakori használata, miszerint általuk komfortossá, kényelmessé is válhatnak a felhasználók, a tanár és a diák egyaránt. A tanulók részéről a feladatmegoldások során elért sikerélmény még a jobb képességűek esetében is nagyon gyorsan érkezik, nem minden esetben tud beérni az információ, emiatt az értelmezés fókusza elveszhet. A rendkívül gyorsan elérhető pozitív eredmény sem minden esetben tud maradandóan beépülni az emlékezetbe, a vágyott tárolt adatok közé, és az előhívásuk is sokkal nehezebbé válik. A digitális oktatás céljára megalkotott egyszerű és játékos felületek rendkívül színesek, és ezek segítik az információ rögzülését. Ezen felül változatosak, a hibázás esetén a gyors, pár másodperces javítási lehetőség is benne rejlik a feladatban, és ebben a zárt vizuális rendszerben nem a pedagógus értékel, hanem a mesterséges felület, azaz nem rendelődik hozzá szubjektum, teljesen érzelemmentes. A feladatvégzés során nem kötik a tanulót sem negatív, sem pozitív személyközi érzelmek, és ennek hiánya, a semlegesség pedig hosszabb távon az információ előhívásában problémát jelenthet. Érzelmek nélkül az önismeret és az önképző személyiségfejlődés sem hoz olyan fokú eredményváltozást, mint a valóságban a nyílt kísérletezéssel, a saját eszköz önálló megválasztásával (például zsírkréta, festék, ceruza, olló, ragasztó, radír, kis vagy nagyméretű papírfelületek használata) átélhető érzelmek és kommunikáció megtapasztalásával.

A fentiek kiegészítésére meg kell említenem Freund Tamás agykutató gondolatait is, miszerint *„több időt, kapacitást kell hagyni az agyunknak a belső világ impulzusainak hatékonyabb megjelenítésére, bevonására magasabb rendű idegműködéseinkbe, többek között a külvilág információinak eltárolásába, előhívásába. Ez megoldást jelenthet az információözön kezelésére, ugyanakkor megakadályozza a lelki elsivárosodást, és növeli a kreativitást. Igazán nagy baj akkor van, hogyha nincs mit megjeleníteni, bevonni, mert sivár a belső világ”*⁹ A különböző művészeti ágak gyermekkori használatának hasznosságáról, a kultúra közvetítésének, az érzelmek gazdagításának és megismerésének fontosságáról így írt: *„a fiataloknak sokkal többet kellene foglalkozniuk az érzelemvilágot leginkább gazdagító művészetekkel, fejleszteni (és nem leépíteni) kell a művészetoktatást a középiskolákban, és vissza kellene hozni az*

⁹Freund Tamás: Tudomány és művészet, Tanulási folyamatok és belső világunk, In. Magyar szemle, Új Folyam, 2006. (15. évf.) 11-12. sz. 146 p.

URL:https://magyarszemle.hu/data/Lapszamok/2006/MagyarSzemle_2006_Resz6.pdf
(2023.08.17.)

erkölcsi-etikai-vallási nevelést is. A diákok járjanak színjátzó körbe, szavaljanak, írjanak verset, rajzoljanak, fessenek, járjanak kerámia szakkörbe, vagy muzsikáljanak, ha a hangszer nem megy, énekeljenek kórusban. ”¹⁰

Nem találkoztam arra vonatkozó előremutató kimutatással, hogy várhatóan mit jelent majd a gyerekek személyiségfejlődésében a digitális eszközökkel kitöltött órák sokasága, és Freund a középiskolai korosztályt említi, de azt már mindenki érzékeli maga körül, hogy nemcsak a 14 év feletti, de a 13-14., sőt már a 8-10. éves korú gyermekeket is nagyon nehezen lehet elmozdítani az infokommunikációs világ által nyújtott hatások mellől, ami úgy gondolom, hogy globális jelenség és generációkutatással foglalkozó kihívás, hiszen nem számolunk ennek a jelenségnek a személytelen, kevés mentális erőfeszítést igénylő elidegenítő hatásával sem, és a hosszú távon szintén súlyos fizikai egészségkárosító következményeivel (például gerincferdülés, látásromlás, izomgyengülés) sem.

Ezzel ellentmond azonban, hogy néhány pedagógus felismerve ennek a felelősségét és súlyos terheit, valamint az atipikusan fejlődő gyermekek/tanulók változatos tanítási módszerekkel való fejlesztésének szükségességét, balanszra törekszik, a modern mesterséges vizuális neveléssel párhuzamosan egyre inkább visszanyúlnak a természethez a vizuális eszközök használatában is, új vizuális élménypedagógiai módszerekkel egészítik ki a digitális tanórai anyagokat, hogy ne csak kizárólag a kész képelemekre épüljön az emlékezet, hanem a könnyebb előhívás érdekében az aktív cselekvő bevézési folyamatokra is (például matematika órán is festenek, maketteznek, építenek, azaz alkotva szemléltetnek) memórianymok, engramok által.

Ahhoz, hogy a hazai oktatási rendszerben az atipikusan fejlődő gyermekek az életésélyeik növeléséhez, társadalmi integrációjához a lehető legnagyobb szintű támogatást éljék át, szükség van érzékenyített pedagógiai szemléletváltásra tehát, oktatási reformra, melynek része kell, hogy legyen a nagyon rég óta alakulófélben lévő inkluzív pedagógiai gondolkodás és a jól szervezett differenciálás, súlyozás az információk mesterséges és természetes vizuális anyagrészének a használata során. Egy olyan attitűdre van szükség ebben a vizuális korban, mely nem kapott sémák alapján dolgozik és motivál, mely nem a deficitekre koncentrál, hanem a 2.2.

Freund Tamás: Tudomány és művészet, Tanulási folyamatok és belső világunk, In. Magyar szemle, Új Folyam, 2006. (15. évf.) 11-12. sz. 146 p.

URL: https://magyarszemle.hu/data/Lapszamok/2006/MagyarSzemle_2006_Resz6.pdf
(2023.08.17.)

pontban bemutatott, kültérben megvalósított tanórai minta alapján az egyén és környezete között keresi a kapcsolatot, és több saját sémára épít a gyermekben rejlő képességek és készségek kibontakoztatására, a fejlesztésük minél magasabb szinten tartása érdekében.

2.5. Módszertani ajánlások a természetes vizuális nevelésben

A tapasztalatgyűjtés, a megismerés természetesen már a születéstől kezdve, majd kisgyermekkorban megvalósul, de az iskolába lépéskor a tudatos művészeti vizuális nevelés a munkafegyvellemmel és a rendszerességgel párosuló élmények gyakoroltatásával az ismeretsajátítás, mint tudás, és mint érték jelenik meg a személyiség éréseben. Az informatikai eszközökön kívül egyrészt egyre inkább elvárt alkalmazni az oktatás során olyan tanítási-tanulási technikákat, ahol gyakran megjelenhetnek a csoportban végzett természetes vizuális nevelési elemek, mint amilyenek például megtalálhatók a KIP módszerben¹¹, ahol a folyamatban a tanulói szerepek, azaz a státuszok leosztásával, a heterogén csoportmunka során, a nyílt végű feladatokon keresztül más-más megoldások születnek, melyben a tanulók gondolkodásának magasabb szintre emelése az egyik cél. De nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a kreatív művészeti terápiás jellegű foglalkozások megismerésére és alkalmazására is, mint amelyek megtalálhatók például a Kreatív Partnerség Magyarország¹² Programban, ahol az élménypedagógiai módszerek között magas számmal a vizuális művészeti eszközök, a performanszművészetben szerzett tapasztalatok beépítése is megjelenik, ehhez társítva a kívánt tudásátadást és az elsajátításhoz szükséges edukációs paneleket. Az egyediséget megragadva a vizuális nevelés és az outdoor élménypedagógia szinergiáján alapul a street art Murál Painting Program nicaraguai mintára támaszkodó magyar adaptáció is, mely a tapasztalati élményeken, a cselekvésen alapul a gyermekekkel való közös munka során, a nevelés-oktatás területén. A résztvevő a játékos, informális tanulási módszerek elemeit felhasználva jut el a mindenki számára látható, a fiatalok gondolatait kivetítő utcai képzőművészetéhez, a gigantikus méretű falfestményhez. „A módszer lényege a közös gondolkodás és közös alkotás a csoporttagok teljes bevonódásával. A festésnek nem feltétele a

¹¹ K. Nagy Emese: Komplex Instrukciós Program.

URL: <https://komplexinstrukcio.hu/index.php?layout=edit&id=12>, (2023.03.16.)

¹² Juhász Rókkó: Művészek az osztályteremben. A bőrvönd

URL: <https://drive.google.com/file/d/16C0RcJDwIx1lp4fbb25vm01PTGQxz45h/view?pli=1> (2023.02.02.)

művészi előképzettség, a nagy méretben való képi megjelenítés által kiküszöbölhetők olyan hiányosságok, melyek az iskolában megszokott kis méretű, részletezett alkotásoknál kitűnnének, így mindenkinek sikerélményt nyújt a nagy méretű közös festmény elkészítése. Az alkotás folyamata két részre bontható: a folyamat hosszabbik részét kitevő témafeldolgozó, a festést előkészítő szakaszra, és a folyamat kicsúcsosodását jelentő festménynek, mint fő produktumnak az elkészítésére.”¹³

Miért válik egyre inkább szükségessé ezeknek a módszereknek a használata?

Mind a három módszer a gyermekközpontúságával tűnik ki a többiek közül, melynek alapja és eleme a láthatóság, a közösségben gondolkodás, a vizuális művészetet, mint eszközt használja és egymáshoz hasonlóan, az egyenlő esélyeket megteremtve a gyermekbarát tanulási lehetőséget kínálja fel, a kiemelt figyelmet igénylő, a bio-pszicho-szociális hátrányokkal küzdő, illetve a deviáns viselkedésű, iskolai beilleszkedési nehézségekkel élő fiatalok számára is. A módszerek tartalma folyamatosan mozgásban tartják a gyermeket, sajátos arculattal rendelkeznek, melyek igazodnak az adott befogadó intézményhez. Belső tagoltságukat végig a tanulóközpontú szellemiség jellemzi, szolgálatában a pedagógussal. A KIP módszer minden tantárgy esetében eredményes. Lényege a státusz kezelése és a viselkedés fejlesztése. Nem a művészeti elemek használatára épül ugyan, de használatába azok bármikor beépíthetők, így a képzőművészet is. Mind a három az aktív, többdimenziós és társas tanítási módszerekhez tartoznak, melyekben a szerepek egyértelműek, világosak. A tanítás-tanulás alatt az egymástól tanuláshoz szükséges asszertív¹⁴ kommunikáción, együttműködésen, játékos kreatív és elmélyült, kísérletező alkotói tevékenységeken keresztül szélesedik a gyermekek világlátása és az abból nyert információk belső világhoz kötése. Használatuk során, a szocializációs képességek mellett, a gondolkodásra, az önfejlesztésre a mások és a különbözőségek elfogadására, kifinomult, innovatív verbális és non-verbális együttműködő kommunikációra ösztönzik a pedagógusokat és a tanulókat egyaránt, láthatóvá téve a munkájuk eredményét. A programtevékenységek során nem az infokommunikációra fektetik a hangsúlyt, ugyanakkor nem is zárják ki a használatukat, de az IKT által nyújtott információkat, mint egyfajta ötletadó böngészendő „e-könyvtárat” használják fel és építik be az egyéni alkotásokba, performanszokba, parafrázisokba, vagy a Mural

¹³ Katona Krisztina: A Mural Painting Módszer, In: Parola, 2008. 3. sz. p. 28.

URL:[http://www.kka.hu/ Kozossegi Adattar/parolaar.nsf/274d67036bb315838525670c008147c9/a4c3bc5c90696b01c125751f003ba62b?OpenDocument](http://www.kka.hu/Kozossegi_Adattar/parolaar.nsf/274d67036bb315838525670c008147c9/a4c3bc5c90696b01c125751f003ba62b?OpenDocument) (2023. 05. 12.)

¹⁴ Lehosik Marianna: Asszertív kommunikáció

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=efdET73lfo> (2023. 04. 05.)

Painting esetében a falterv képelemeinek, témáinak anyaggyűjtésébe, motivációt erősítő folyamatába. Ezekkel a csoportban végzett módszerekkel mozdítják ki a tanulókat a számukra szűk, merev és zárt struktúrának érzett keretektől, mely egyfajta megoldást jelent a gondolkodásuk és viselkedésük formálásában, hosszabb távon pedig mindenképpen kihat az egyéb tanórai magatartásukra is.

2.6. Eredet és kitekintés

Minden ország nevelés-oktatásában megtalálható saját kultúrájuk közvetítése a művészeti elemek csatornáin keresztül (például tánc, képző, színház, film, fotó és bábművészet). Mind-egyik vizuális megjelenítést biztosít számunkra, de ezen belül kiemelem a dolgozatom témájához kapcsolódó képzőművészeti forrásokat, melyeket ősidők óta használ az emberiség esztétikai, kommunikációs és feszültségoldó csatornaként. Ehhez hozzárendelte első kézenfekvő, az állandóságot, a maradandóságot is szimbolizáló felületét, a falat közleményének rögzítésére. Erről árulkodnak az őskori barlangrajzok, majd az emberiség fejlődésével az ókori falfestmények és az apró részletességgel rendszerezett hieroglifák, a már 3D-ben kidolgozott, dinamikusan ábrázolt középkori falfreskók képei, hogy rajtuk keresztül váljanak láthatóvá az adott korban élő emberek élete vagy az őket foglalkoztató történetek és jellegzetességek, valamint az ahhoz a korhoz illő spiritualitás. Még ebben a digitális, modern korban sem kopott meg az emberi érdeklődés a különböző technikájú falfestmények elkészítése és annak megismerése iránt, vonzása ma is megtapasztható a gyermekeknél falfirkák és graffitik formájában, de ma már a tanulókkal végzett vizuális nevelés során is, mely mindenképpen unikális kihívás a pedagógiában. Egyes országban hasonló vagy egymástól különböző utcai képzőművészeti technikákkal és méretekkkel keltenek életre sivár, lepusztult küllemű falakat az alkotók, esztétikai élményt, épületrenoválást, társadalmi szerepvállalást nyújtva természetes környezetükben. A megjelenés mennyiségében, módjában, méretében, a kivitelezés technikájában, minőségében, a kortalan alkotók motivációjában különbségek mutatkoznak. A legtöbb produktum közösségi szellemben születik, több napon keresztül készül, minőségében jól kidolgozott gigantikus alkotások tiszteletnek örvendenek, harsány színeik, témáik megállítják a nézőt, befolyással kommunikálnak vele, tömegek számára láthatók, és nem utolsósorban hosszú távon szépítik a környezetüket. Belgrádban minden évben megrendeznek utcai képzőművészeti találkozót. A latin

amerikai országok közül a nicaraguai mural festmények elkészülésének példái jelentik számomra a leghatékonyabb törekvést a gyermekek műveltségének felemelkedésére, ezért ennek a módszernek a tanulmányozására fektettem dolgozatomban is a legtöbb figyelmet.

Nicaraguában a nevelő-oktató folyamatban nagyon erős szerep jut a természetességnek, ami igaz a vizuális nevelésre is. Már egész kisgyermekkortól kezdve tudatosan használnak csoportos alkotó műhelyfoglalkozásokat, kreatív, képzőművészeti tevékenységeket. Koruk előrehaladtával, az alaptechnikák használatának elsajátíttatásával tanítják egymást a fiatalok, hogy bevonják őket a különböző, társadalmukra jellemző és őket leginkább érintő témák feldolgozásába, hangsúlyozva számukra, hogy részei annak, ezért a street art, wall art egyaránt alkalmazsáknak mutatkoznak nem csak a gyermekek/tanulók vizuális nevelésére, hanem a koruknak megfelelő társadalmi szerepvállalásukra is. Tették és teszik ezt a mai napig különböző nicaraguai mural festmények¹⁵ megszületésével, nem zárt ajtók mögött, nem izolált egységként, hanem nyíltan, a széles nyilvánosság bevonásával. A mai oktatásukat megelőzően eleinte a nagy számú alacsony iskoláztatás és lemorzsolódás, a devianciák, valamint a bűnözés megfékezése miatt, később pedig a kulturális örökségük átadása végett a műhelymunkákban és a kültérben végzett tevékenységek részei lettek a nevelés-oktatásnak, és a különböző faltervek, ötletek, festések az összevont tantárgyaik megsegítését is szolgálták. Magyarországtól eltérően, de nem elhanyagolva azt, kevésbé szerveződik az oktatásuk az egyéni tehetséggondozás köré, nem az egyéni művészeti nevelésre, a tehetségek kibontakoztatására, vagy az individuumok magas szinten való megjelenítésére fektetik a hangsúlyt, hanem a közösségfejlesztésen keresztül, az egyén társadalmi integrációjára.

2.7. A magyarországi Mural Painting, mint holisztikus szemlélet és vizuális nevelési módszer általános iskolai keretek között

2.7.1. Működési alapelvek az alkalmazás során

- A program átfogó ismertetése a résztvevők számára
- Minden részeleme a résztvevő gyermekek személyiségének pozitív irányú fejlődését célozza

¹⁵ Funarte, Mural Poducido Diseñado y elaborado por: Proyecto EcoArte, Septiembre-2021. URL:<https://www.funarte.org.ni/index.php/component/k2/item/305-como-nace-un-mural> (2023.03. 16.)

- A tanítás-tanulás nagy része közösségfejlesztő és élménypedagógiai elemeket tartalmaz
- Törekvés, hogy a célcsoport nagy hányada különböző nemű és korú gyermek/tanuló legyen
- A megjeleníteni kívánt téma a gyermekek érdeklődése és igénye alapján kerül kiválasztásra
- A kihívás és a képességek egyensúlyban tartása
- Alkalmazása során 3 alapszint (piros, középkek, sárga) és két kiegészítő szint (fehér, fekete), majd ezek keverékét használják
- Kölcsönös tisztelet a résztvevők között
- A módszer hiteles alkalmazása: két felé ágaztatás (témafeldolgozó műhelymunka, valamint a falfestés és falavatás)
- A legjobb tudás szerint a minőségre törekvés

2.7.2. Átfogó módszertan és működési tematika

2.7.2.1. Bemutakozás és csoportalakítás/toborzás két körben

A folyamat programot befogadó és alkalmazó intézménnyel együttműködésben, előzetes egyeztetés alapján történik. Első körben egy előre megadott napon és időben találkozik a programvezető az intézmény által javasolt térben a tanulókkal és azokkal a segítő munkatársakkal, pedagógusokkal, akik az intézményen belül önkéntesek lesznek a módszer alkalmazásában. A csoport vezetője olyan személy, aki ismeri és magabiztosan tudja alkalmazni a Mural Painting módszertanát és egyben képes érzelmi biztonságot is nyújtani annak elsajátítása során a fiatalok és a felnőtt önkéntesek számára. Ismerteti a módszer nevének mögöttes tartalmát, megvalósulásának célját, ütemtervét, a megvalósításra váró feladatokat, azok végkifejletét, tájékozódik arról, hogy van-e a tanulók között olyan személy, akinek van már mural festéssel kapcsolatban saját élménye, említést tesz arról, hogy miben különbözik a Mural Painting módszertana a többi utcai képzőművészeti mural festménytől, az előzetes munkákról prezentációt nyújt a leendő résztvevőknek, majd regisztrálja az önként jelentkezőket. A program második körös jelentkezése: az osztályfőnökök, a vizuális kultúra tantárgy pedagógusa, illetve az iskolai szociális munka vagy az iskolapszichológus ajánlásával történik. Általában azoknak a fiataloknak a körét jelenti, akik valamilyen kiemelt figyelmet igényelnek iskolai közegükben vagy egyéb mentális problémáik indokolják (például szorongás, szeparációra való hajlam, kortárskapcsolati problémák) és terápiás hatásként javasolt/indokolt a programban való részvételük. A programvezetővel ezek a fiatalok az iskolai szociális munka és a gyógypedagógus bevonásával kooperatív

kapcsolatot tartanak, mint ahogyan a programvezető is a gyermekek szüleivel. A program vezetője a tanulók törvényes képviselőjének a megismerésével, az intézmény vezetőjének és a törvényes képviselő engedélyével látja el a tanulókkal végzett feladatát személyesen az iskolában, illetve igény szerint online formában.

2.7.2.2. Bevezetés a műhelymunkába

A műhelymunkák helyszíne a résztvevők iskolájában erre kialakított tér. A gyermekek először találkoznak egymással ebben a nemben és korban heterogén csoportban, és az együttlétek ütemtervét közös megbeszélés alapján dolgozzák ki, mely ideálisan minimum heti egy alkalom és 10-15 fő részvételét jelenti. A műhelymunkák nyitottak, ennek ellenére már a legelső alkalmaktól kezdve célszerű törekedni a csoport állandóságának kialakítására. A festési eljárásokon kívül gyakran más pozitív élményekhez kapcsolódó közösségfejlesztő élménypedagógiai programokat is ajánlott alkalmazni. A közösségi festés hangulatának érzékeltetésére első lépésként a résztvevők számától függően, általában egy közel 5 méter hosszú és 1 m széles dipa-tekercset alkalmaznak a szervezők. A foglalkozás elsődleges célja egymás megismerése, az egyének integrálódásának, azaz a csoport részévé és annak egységessé válásának megteremtése, nonverbális módszerekkel az egymáshoz kapcsolódás, ami természetesen érinti a munkafelületek összesimosódását is. A közös napi értékelésnél a vizuális kép minőségétől függetlenül fontossá válik a pozitív érzelmi visszhang kiváltása az alkotótársakból. Az alkotás témája a legtöbbször szabadon választott, de lehet egy aktuális iskolai programhoz igazodó (például világnaphoz, ünnepkörhöz, témanaphoz csatlakoztatva) is. Ez az alkalom alkalmas arra, hogy a személyek egyénisége felszínre kerüljön, a kialakulóban lévő csoport dinamikája is megmutatkozzon.



A toborzás: festés dipatekercsre

(Forrás: saját kép)

2.7.2.3. Festék, színek és eszközhasználat

A festékek fajtája kültéri homlokzatfesték. Az alkotás során 3 alapszín (piros, kék, sárga) és a két kiegészítő színt (fekete és fehér) használnak a résztvevők. Ezek változó arányú keverésével jutnak el az összes többi általuk vágyott színhez a gyermekek. A résztvevők nem csak a színkeverési módokban szereznek jártasságot, de felméri az arányát is a kívánt színvilág eléréséhez, valamint benyomást szereznek az „éppen elég” mennyiségű anyag(ok) használatában is. Az eszközhasználat során lerakják az A/4-es felületen használt ecseteket, és tapasztalatot gyűjtenek a falfestéshez szükséges széles fejű ecsethasználatból. A festékek a belső térben a legtöbbször akrilfestékek, illetve mérettől függően a falfestésnél is használatos kültéri homlokzati festékek. A színvilág harsány, élénk, figyelemfelkeltő. Tompított vagy pasztel színeket leginkább a lényeges mondanivaló kiemelésére használnak, nem ez a jellemző a plakátszerű murál képek hangulatában.

2.7.2.4. A falfestmény témájának kiválasztása, a probléma felvetése

A Mural Painting elméleti és gyakorlati vizuális művészeti nevelés, melyben a résztvevők egy adott, őket érintő, vagy az érdeklődési körüknek leginkább megfelelő egyetemes, vagy konkrét társadalmi témát, problémát választanak maguknak és dolgoznak fel. Ez ugyan úgy jelentheti többek között a környezetvédelmet, a kulturális sokszínűséget, mint az esélyegyenlőséget, vagy a sport általi, illetve a zenei művészeti nevelést, de a szociokulturális háttérrel, a család hangsúlyozásának, fontosságát. A végső témakör közösségfejlesztő játékos ötletbörzén keresztül, konszenzus alapján kerül kiválasztásra, mindenki számára elfogadott, mellyel azonosulni tud, mely a résztvevők által festett képek forrásul szolgál, önmagunk és a világhoz való viszonyulásuk megismeréséhez vezet.

2.7.2.5. A falfestést előkészítő fázis (Belső műhelymunka)

Ebben a másodlagos szocializációs térben, mint az iskola olyan tapasztalatok begyűjtése indokolt és tervezett, mely új értelmezést adhat a világról alkotott addigi ismeretnek, motiválja a személyiség pozitív alakítását, ezért otthonossá tétele, a családi hangulat megteremtése a résztvevők egyéni érdeke, ehhez hozzásegíteni őket és pedagógiai támogatást adni számukra, a hosszú távú együttműködés fundamentuma. Ennek megfelelően a résztvevők a Mural Painting belső műhelymunkájában, holisztikus szemlélettel, a választott témához igazodva, a művészeti elemek (például színház, zene, fényképészet, mozgókép, beltéri és kültéri képzőművészet) komplexitását felhasználva dolgoznak, mely témafeldolgozás nem nélkülözi a továbbiakban

sem a játékos közösségfejlesztő technikák alkalmazását korosztálytól, nemtől függetlenül. Ehhez szükség van az iskolán belül egy hozzávetőleg 10-12 állandó főt befogadó térre, mely biztosítja a csoportos munka lehetőségét, az individuumokból jövő szimbólumok előhívását, önálló tanulást elősegítő anyagokkal, eszközökkel (például: székek, asztalok, rajzlapok, dobozok, csomagolópapírok, dipa-tekercek, lepedők, ecsetek, festékek, zsírkréták, ragasztók, újságok, kiadványok). A belső műhelymunka a program leghosszabb részét teszi ki, mely nem ritkán intenzíven 3-6 hónap vagy egy egész tanévnyi idő is lehet. Ez időszak alatt egyrészt a csoport tagjai kellő technikai jártasságot és lelki érettséget tudnak szerezni ahhoz, hogy egymást segítve bátran neki tudjanak állni egy gigantikus kép elkészítéséhez, másrészt csoport szinten egyre inkább összeérnek, magukénak érezhetik a feladatot. Ez a toborzás és a falfestés közötti időszak a résztvevők számára mindenképpen a végső eredmény késleltetését vonja maga után, mely alatt a személyiségfejlődésük érése, iránya is pozitív változást eredményez.

2.7.2.6. Az „én” fejlesztés és önmagunkért tanulás szabadsága

Az első megtapasztalás a belső tér kialakítása, a „mi-érzet” megteremtése. Ehhez nem az egy, vagy maximum két személyes pad elrendezés alkalmazása a célszerű, hanem minden esetben egy hosszú asztalsor, vagy üres, asztalok nélküli tér az ideális. A résztvevők következmény nélkül vannak jelen a foglalkozásokon, ahová bármikor beléphetnek, és onnan bármikor kiléphetnek. Anélkül „művészkedhetnek”, illetve fejleszthetik tudásukat és kreativitásukat, hogy a sajátjukon túl bármilyen más elvárásnak meg kellene felelniük. A műhelymunka tervezetten mindig egy adott napon, ugyanabban az időben, megközelítőleg másfél-két órán keresztül zajlik, ami munkafegyelemre, rendszerességre és a pontosság betartására ösztönzi és tanítja a résztvevőket, keretet biztosít ahhoz, hogy kiszámíthatóvá válják számukra a munkában töltött idő, ami egyaránt elengedhetetlen mind a tervezéshez, mind a kivitelezéshez. Ez a hosszú folyamat természetesen magával húzza azt a lehetőséget is, hogy alulmotiválttá válva a fiatalok bármikor lemorzsolódhatnak, ugyanakkor általánosan igaz, hogy eleinte a gyermek számára új, ismeretlen módszer alkalmazása válik fontossá, majd az a folyamat, mely túllép az újdonság erején és iskolai idejének hasznos eltöltésében családi érzéseket biztosít számára, mozgalmassá vagy izgalmassá teszi az iskolai létét, baráti kapcsolatait építheti.



A szabad, önálló és társas témafeldolgozás csoportban

(Forrás: saját kép)

2.7.2.7. Együttműködés, egymástól tanulás

A témafeldolgozások során a kooperatív tanulási elemek folyamatos használata indokolt páros, majd 3-4 fős mikrocsoportokban. Ez szükséges az abban foglalt hatékony gondolkodás és egymás tudására, erejére támaszkodás miatt. Nincs jó és rossz ötlet, mindenki tudására és tapasztalatára szükség van egy-egy témafeldolgozás során, ami motivál, ami ösztönzőleg hathat az új tapasztalatok begyűjtésére, az új ismeretek befogadására, elsajátítására. A műhelyben minden közös, az asztalok, eszközök, anyagok. A csoportban a tanulók, a pedagógusok, valamint a módszert ismerő külsős, bedolgozó szakemberek mindent együtt csinálnak. Ezek: témakutató, tervezés, a különböző festési technikák kipróbálása, annak csoportos alkalmazása, közösségfejlesztő játékok, a műhely otthonossá tétele, a rendrakás, elpakolás, lezárás, az értékelés.



Kooperatív témafeldolgozás 3-4 fős csoportban

(Forrás: saját kép)

2.7.2.8. Hangulat és kommunikáció

A műhelymunka hangulatáról a felnőtt irányítása mellett a résztvevők gondoskodnak. A műhelyben asszertív kommunikációt alkalmaznak a gyerekek/tanulók, és az elért eredményekről, ennek tükrében osztják meg egymással örömeiket, panaszaikat, tapasztalataikat és a jövőbe mutató ötleteiket. Törekvés, hogy a csoport tagjai kifelé egységesen képviseljék a műhelyfoglalkozások eredményeit, magukénak érezzék a műhelyben folyó munkát, melynek legvégső fázisában megszületik a falterv.

2.7.2.9. Lépésről lépésre (mérőfldkövek)

- 1. mérőfldkö: Az A/4-4m² felületig.

A programban rendkívül fontos a fokozatosság, mely egyrészt eljuttatja a résztvevőket az egyszerűbb vonalas rajzoktól és az A/4-es rajzlapoktól a figurális, és az A/0 vagy csomagolópapír méretű ábrák elkészítéséig, a plakátszerű gondolkodásig, a lényegkiemelésig és az önmagát vállaló tanuló véleménynyilvánításáig, a lepedő nagyságú vásznakon létrehozott plakátokig, melyek a 3-4 fős mikro csoportos festés útján elért eredmény belső műhelymunkájának 1. mérőfldkövét jelentik. Az egyenként közel 4 m² lepedőplakátokat kiállítás keretén belül mutatják be a résztvevők a széles nyilvánosságnak, mely elsőként és a legtöbbször a saját iskolájukon belül történik, majd további szervezett kereteken belül azon kívül is, több térben, más-más murál csoport munkájához csatlakozva (például utcai kiállítás keretében, vagy az adott iskolán kívül eső zárt térben), vándorkiállításon keresztül.



Plakátfestés a vallási sokszínűség és a globalizáció témakörökből

(Forrás: saját kép)

- 2. mérföldkő: A falterv csoportos elkészítése.

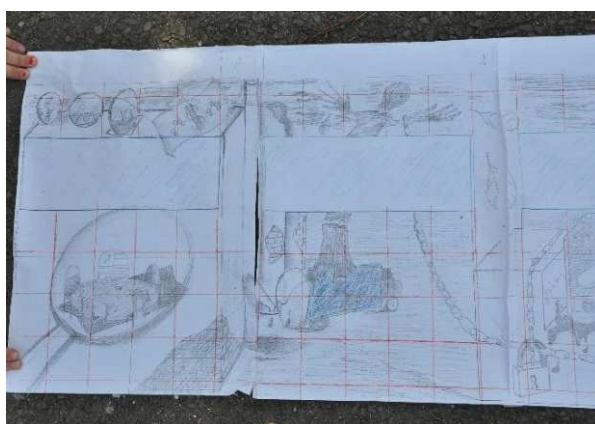
A falterv elkészítése ötletelessel kezdődik, a témakör nem tér el a műhelymunkában feldolgozott témáktól, és az eddig előhívott szimbólumok alapján egyénileg, vagy 3 fős mikrocsoportokban, tervezetten 2 alkalommal zajlik. A tanulóknak a fal méretéről és minőségéről előzetes információkra van szükségük. Nem ritkát beépülnek a fal képelemébe például az épületeken eredetileg is ott lévő ajtók, ablakok, ezért a tervezés előtt a résztvevők előzetesen többször megnézik a megfesteni kívánt falfelületet, hogy mind technikailag, mind érzelmileg ki tudjon alakulni bennük belső képük, illetve egyfajta kapcsolat és kötődés a felület felé, mint ahogyan a festőművészeknek a vászonnal. A megjelenítendő és plakátszerűen elhelyezett szimbólumok előhívását is befolyásolják ezek az eredeti ajtók, ablakok, hiszen a legtöbb alkalommal első ránézésre megállítják a nézőt, „mintha” élményt adnak. Beágyazásuk a végső képelembe, már a tervezés megrajzolásában is technikai kihívást jelentenek, nem csak a kivitelezés során izgalmas őket rejtve ábrázolni.

Fontossá válik az eddig elért eredmények újragondolása, az egyéni ötletek, apró részletek és a csoportérdekek összehangolása is, a szimbólumok csoport által történő jóváhagyása és ehhez a csoportvezető támogató, a csoport dinamikáját előremozdító szerepe, mely leginkább a jól működő koordináció. Az ötletek, valamint a tanulók elméleti és gyakorlati tudásának előhívásához ösztönző hatásaként ezáltal nem irányít, és legfőképpen nem gátolja a gyermekben lévő önálló gondolatok megszületését azzal, hogy magának érzi a végeredményt, azaz a falfestmény ábráját, nyomást gyakorolva a rá bízott gyermekekre/tanulókra. Bevonódása a kép tartalmi elemeinek megszületésébe a lehető legkevesebb, elengedhetetlen kompetenciája azonban a gyerekek/tanulók kifejezőkészségének segítése kérdésekkel. Rendkívül fontos a jó hangulat megteremtése, az esélyegyenlőség megtartása, mely oldja a tanulók belső feszültségét, a belső műhelymunka fázisának zárását is jelentő falkép-terv, azaz a közös szalag-kép elkészüléséhez. A csoportvezető hatáskörében arra törekszik, hogy a komplex gondolkodás felé terelje és motiválja a résztvevőket, de ezen belül valamilyen szimbólummal mindenki meg tudjon jelenni a végső falfestményen, ami az övé, ami a program lezárása után is akár hányszor rátekinthet a képre, segítse elhívni az élményeket, valamint önértékelését növelve saját egyéni ötlete jó érzéseket adva tudjon visszaköszönni rá.

Ezt követi a falkép-terv végső megrajzolása: a megfesteni kívánt falfelület méretarányos kicsinyítése után a falkép, vagy más néven szalag-kép elkészítése dipa-tekercsen történik, először fekete fehérben, majd kiszínezve színterv alapján. Általában a gyermekek/tanulók nem tudják vizuálisan elképzelni a papír és a fal méretei közötti arányokat, és olyan helyre is be

szoktak tervezni figurákat, melyek a méretei alapján a valóságban már eltörpülnek. Ezek a fal-festés során kudarcélményt adó tervötletek elkerülhetők, ha a megfestendő méretek szemléltetve vannak már a tervezés során a gyerekek/tanulók számára.

A terv elkészítése után négyzetháló, vagy négyzetrácsok megrajzolása alapján kerül felosztásra a felület, ami egyrészt segít a fal eredeti méreteinek jobb elképzelésében, másrészt a végső terv falra rajzolásában. A négyzetháló mérete egy aránypár, mely a legtöbb alkalommal olyan számmal osztható kell, hogy legyen, amely a fal eredeti méreteihez egyrészt jól igazodik, másrészt a tanulók számolási, matematikai képességeit nem lépik túl. Ennek elvégzéséhez szükséges jártasságot a tanulók már a belső műhelymunka során el tudták sajátítani, elsősorban a kisebb felületről a nagyobb felületre való nagyítások során.



Falkép-terv születése a globalizáció és fenntartható fejlődés témakörből

(Forrás: saját kép)

- 3. mérőföldkő: Falfestés

Az utcai képzőművészet átlagosan 10-12 fővel, az időjárástól függően 5-7 egymást követő napon zajlik, napi 4-6 órai elfoglaltsággal, melynek végeredménye intézménytől függően 40-80 m² méretű falfestmény elkészítésében realizálódik. A gigantikus méretű falkép készítése közben a létszám a kíváncsiságból kipróbálni vágyó, újonnan érkezőkkel rövidebb időre kibővíthet. Róluk a programvezetőn kívül már a műhelymunkában résztvevő kortársak is felelnek, mentoraivá válnak a módszer leglátványosabb fázisát kipróbálni érkezőknek. Általános jelenség, hogy az állandó résztvevők, akik az elejétől kezdve jelen voltak a programban, szintén ekkor találkoznak először ekkora kihívással, mégis megmutatkozik technikai fölényük azokkal szemben, akik eddig távolmaradtak ettől. Előrébb vannak kortársaikkal szemben, nem csak a

falfelületet érzik magukénak, de a végeredmény minőségéért is felelnek, ami lényeges mentalitásbeli különbség. A hosszú folyamat során eljutnak arra a pontra, átérzik, hogy az a tevékenység, ami időben, térben ilyen nagy energiákat szabadít fel bennük, azaz az egyénben, a csoport erejének köszönhető, különleges értéket jelent ezáltal számukra. Egy olyan tudást érznek sajátjuknak, mely mások, elsősorban a szülők, de a pedagógusok és a kortársak szemében is elismerést vált ki. Ezt nem csak birtokolni, de átadni is jó, felemelő érzés, ugyanakkor a cél elérése és megvalósulása érdekében belátják, hogy muszáj annak kivitelezését mentorok által kontrollálni. A mások kíváncsiságának köszönhetően a folyamatban tartósan résztvevők az általuk kipróbált mentorfeladatokban megtapasztalhatják egyrészt megbecsülni önmaguk befektetését és tevékenységét, illetve átértékelni tanáraik év közti munkáját, tevékenységét. Ennek eredménye természetesen nem azonnal, hanem kis késleltetéssel születik majd meg bennük a tanórai munkájuk alatt. Felelősség alakul ki a társakért is, hiszen átélük azok energiabefektetéseit, akikkel együtt dolgoznak, kialakul a csoport által elért eredménnyel való azonosulás, megvédve ezáltal a végeredményt is a külvilág negatív behatásaitól. Egy ilyen testet, lelket megmozgató iskolai programban való részvétel során, amikor a végeredmény nem tűnik el, hanem tervezetten sok éven keresztül folyamatosan láthatóvá válik, és szépíti a környezetét, ami naponta visszaköszön az alkotó(k)ra, könnyebben segíti az egyént elhelyezni iskolai közösségében is. A műhelymunkákban részt venni nem akaró, de a falfestést kipróbáló társak befogadása és egymás tanítása pedig szimbolizálja azokat az személyeket, akiknek a tudása hátrébb van a tanórai helyzetekben, érzékenyítve az állandó résztvevőket új társaik felé, mely továbblendíti őket, amikor önmaguk mércéjén és mások tevékenységén keresztül tükröt állít a program számukra, ezáltal is szembetűnő saját fejlődésük.

2.7.2.10. A falfestmény előkészítése és létrehozása részletesen, pontokba szedve

- A fal előkészítése (szükség esetén)

Szponzorok, a szülőktől és pedagógusoktól érkező önkéntes vállalások alapján történik a fal előkészítése, ami járhat bontással, vakolással, simítással. Ideje nincs összekötve a témafeldolgozó műhelymunkával, azonban komolyságot, motivációt ad a tanulók számára, ha megtapasztalják, hogy nem csak egy tanulási folyamatnak, hanem szüleikkel, tanáraikkal együtt egy nagy összefogásnak is a részeseivé váltak. Ennek hiánya azonban nem gátja a kép megfestésének.



A festendő falfelület és előkészítése

(Forrás: saját kép)

A falfestés fázisai részletezve

- 1. nap: alapozás

A vakolt fal első alapozása kültéri fehér homlokzatfestékkel, a gyerekek keze által történik. Ekkor kerülnek először kapcsolatba azzal a felülettel, amely 5 napon keresztül az ő kezük által lesz folyamatosan megszépítve. A fehér szín egyrészt szimbolizálja azt a fehér vásznat, melyet a képzőművészek is használnak, mielőtt elkészítik aktuális festményüket, másrészt az előre megtervezett harsány színvilág is a fehér felületen tud a legjobban érvényesülni. Ehhez a tevékenységhez a létra és festőhengerek használata is szükséges. A tanulók mindenképpen kihívás-ként, izgalmas, innovatív ötletként kezelik saját iskolájukban, de leginkább a kamaszkorú fiúk, fiatalok szeretik kipróbálni magukat ebben a tevékenységben: a fiúk férfiasságuk előszobájaként tekintenek rá, a lányok pedig az alkotással járó különleges, számukra ismeretlen érzés megtapasztalását, a színes kavalkád pozitív hangulatát várják tőle.

A nap végén a résztvevők értékelnek, majd megbeszélik a következő nap várható eseményeit.



A fal fehérre festése: alapozás

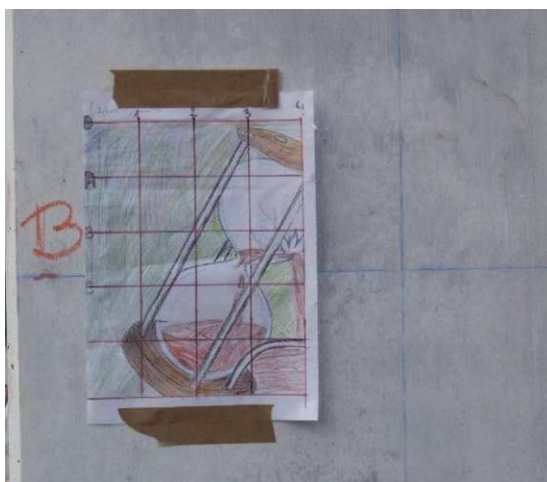
(Forrás: saját kép)

- 2. nap: négyzethálók, számoszlopok és betűsorok felrajzolása

A négyzethálók az előzetesen elkészített méretarányos falterv alapján kerülnek felhelyezésre, melynek felnagyított állandó mérete általában 50 x 50 cm. A terven meghúzott négyzetrácsok száma és jelölése az erre a célra használatos zsinórozással és mérőszalagozással történik. A falon elhelyezett négyzetrácsok száma és jelölése megegyeznek a tervvel.

Ezek vízszintesen a betűsoroknak (általában a gyermek/tanuló falmagasságának megfelelően A, B, C, D, E és F betűk), és függőlegesen a számoszlopoknak (a fal hosszától függően változó számsor) a helyeit jelöli ki, melynek a végeredménye egy segédháló. Ez a rajzkép pontos felhelyezéséhez kell, hogy ne csússzon el a kép. Egy olyan „mankó” a résztvevők számára, mely jellemzően magabiztosságot kölcsönöz, eligazodást, átláthatóságot jelent nem csak a rajzolásnál, de végig a festés során egyaránt.

A nap végén a résztvevők értékelnek, majd megbeszélik a következő nap várható eseményeit.



A jelölések felrajzolása (négyzethálók, betűsorok és számoszlopok) rajz terv alapján

(Forrás: saját kép)

- 3. nap: A falterv felrajzolása krétával

Ez az egyik legnehezebb feladat a festés előtt. Minden gyermek a belső műhelymunka záró napján, a többiekkel egyetértésben a tervből kiválasztja azt a területet, amely leginkább kedves számára. Ez lesz a falon is az ő általa megrajzolt felület, azaz a vállalása, melyért felelősséget érez. Általános elv, hogy akik egy átlagos 2,5-3,0 méteres falmagasság esetén félnek, vagy fizikai korlátaik miatt nem tudnak létrára mászni, azok természetesen a fal alsó, vagy azon a részén dolgoznak, mely nem jelent számukra frusztráló akadályt, ugyanakkor általában mindenki ragaszkodik az ötletéhez, ami ebben az esetben lehet, hogy a fal felső részén található. A résztvevő gyerekek/tanulók a legtöbbször már nagyon várják a belsőjükből származó szimbólumok saját maguk által való elkészítését, és ennek a sajátos célnak az elérése pozitívan az említett frusztrációjuk legyőzésével is járhat. Ennek ellenére előfordulhat az a helyzet is, hogy megbíznak a műhelymunkában megismerkedett kortársaik közül olyan személyt, akik nem csak szívesen átvállalják társuktól ezt a feladatot, de szintén magukénak is érzik. Mind a kettő lehetőség a személyiség alakításában mindenképpen pozitívumot eredményez. A tanulók a falon meghúzott négyzetrácsok, azaz a hálók vonalainak szemügyre vételezése után követik a falterv képelemait, tanulmányozzák, hogy melyik vonal hol keresztezi a hálót, vagy hol helyezkednek el a négyzeten belül, majd ugyanazokat az elhelyezési pontokat kijelölve rajzolják fel a legfőbb motívumokat az aszfalt vagy táblakrétával. A gyerekek/tanulók egymástól fizikai távolságot tartanak, de végig egymás mellett dolgoznak, célorientáltan segítik a falkép születését. Ezeknek az első felhelyezett krétarajzoknak az ábrázoláson kívül egy másik nagyon fontos küldetése,

hogy láthatóvá válik a fal méreteihez képest a miniatűrnek látszó tervrajz és a falra felnagyított képének a méretarányos különbsége, mely leginkább az emberábrázolás, vagy egy-egy fontos központi szimbólum felfestése esetében válik jelentőssé. A gyermekek/tanulók nagy valószínűséggel nem tudnak azonosulni olyan méretű figurákkal, melynek minimum méreteik nem közelítik meg az életnagyságú méreteket, mivel a közlendőjük nem bír azáltal nyomatékkel, kellő súllyal. Ez a különbség a krétarajz felrajzolásával tűnik leginkább láthatóvá számukra. Ekkor a gyermekek számára is használatos az „elengedés művészete”, érvelnek és ötleteket ütköztetnek, kimutatják érzelmeiket az eltérő gondolatok kinyilvánítása alatt, azaz egy-két szimbólum közös megegyezéssel lekerül az eredeti tervről, és az együttműködés során az egyéni érdekek alárendelődnek a csoportérdekeknek. Ezáltal olyan problémamegoldó képesség fejlesztése jön létre a gyermekeknél/tanulóknál, mint azok közös értelmezése, elfogadása, a megoldási stratégiák közös megtalálása, kivitelezése a cél elérése érdekében. Ez lehet egy spontán, előre nem tervezett pillanat, megváltozott körülmény a falfestés megkezdése előtt, ugyanakkor nagyon sok tanulási folyamaton megy keresztül a gyermek, aki ezekben a helyzetekben nem csak analitikus és szintetizáló gondolkodást hajt végre, de a műhelymunkában már sokszor tapasztalt megoldásfókuszú megközelítéssel, kellő alázattal tud nekiállni a saját tevékenységének. Rugalmassággal és realitással fel tudja mérni, hogy a csoportos vizuális közlés vágyának kielégítését és a közösen megalkotott végeredmény értelmezésének szintjét is emeli alkalmazkodásával, mely inspiratív módon segíti tovább őt és a társait, hogy új, kreatív gondolatokkal, leleményességgel közösen tudjanak válaszolni a felmerült kihívásra. Az efféle elaboráció jól szimbolizálja a tanulók számára, hogy egy-egy spontán, nehéznek tűnő életfeladat megoldásában a társas gondolkodás és támasz nyújtja a legkevesebb belső feszültséget, és adja a leghatékonyabb, legeredményesebb megoldást. Ennek átélése nem csak erősíti a csoportkohéziót, de egységélményt adva segíti az egyén önismeretét, szociális készségeinek alakulását, interperszonális kommunikációját, önérvényesítési képességét beilleszkedését a csoportjába. Az új változásokat a falkép-terv rajzban a festés előtt rögzíteni kell. Végző fázisként egy semleges színű - általában bőr, vagy más néven „hús” színű - festék kikeverésével és egy vékony (1-1,5 cm szélességű) ecsettel végig festik a végző krétarajzot, rögzítik azt.

A nap végén a résztvevők értékelnek, majd megbeszélik a következő nap várható eseményeit.



A falkép felrajzolása háló alapján, valamint az új rész rögzített változata
(Forrás: saját kép)

- 4-6. nap: A háttér és a fő mondanivaló megfestése

a) A háttérfestés

A legtöbb általános iskolai rajz- és festmény feladatok elkészítése esetében megfigyelhető, hogy a felrajzolt fő motívumok megfestése kap prioritást a fő mondanivaló háttérének mellőzésével. Ennek egyik oka lehet, hogy nagyon kevés az egy-egy alkotás elkészítésére fordított idő, de lehet az is, hogy az órai non-verbális kommunikációban nem tulajdonítunk ennek akkora jelentőséget. A Mural Painting technikára a teljes térkitöltés a jellemző, esetében a háttérnek is nagyon fontos szerep jut. Az első harsány színek megjelenítése a festményben. Szerepe nem csak a tér kitöltése, hanem a tanulók számára azt a keretet is szimbolizálja, melybe a vizuális közlés szimbólumai beékelődnek, ami támaszt ad a fő mondanivalók kiemeléséhez, hidat képez a sok tanulótól származó fő gondolatok mögött és között. A nagy felület megengedi, hogy ebben az esetben több színt is használjunk, de ezek nem egymástól elkülönülten, tagoltan jelennek meg, hanem egymásból jövő összemosott színek formájában egységet alkotnak, mely segíti a végső vizuális közlés jobb érthetőségét. A háttér vonzóvá teszi és nagytja a képet. Nem szét-darabolja a hosszú festmény szimbólumait, hanem összetartja azokat, azok mondanivalóját, lényegét, ívet írnak le a fal elejétől a végéig. Ennek az ábrázolási rendszernek a kiválasztásával válik a háttér médiummá, és segíti közvetíteni a tanulók egyéni vizualizált ötletei, azaz a közöttük lévő kapcsolatot. Ennek megértését és gyakorlatba ágyazását már a belső műhelymunkában kisebb felületeken megtapasztalhatták a gyerekek/tanulók. A háttér megfestése során válik ér-

zélhetőbbé az a technikai folyamat is, ami magával a festéssel jár. Ilyenkor történnek a tanulók számára azoknak a műhelymunkában elsajátított ismereteknek az alkalmazása, mely során megtanultak bánni a különböző méretű (1,5 cm-10 cm szélességű) ecsetekkel, eszközökkel és a különböző minőségű és fajtájú anyagokkal (például festékekkel, vízzel). A résztvevők akár változtatva a területeiket legyőzhetik főbiájukat (például a bevonódásuk miatt, már nem válik olyan fontossá számukra a ruházatuk tisztántartása, vagy nem törődnek azzal, hogy folyamatosan festékes a kezük, vagy esetleg a magasban tartózkodnak), nem csak kipróbálhatják, de folyamatosan gyakorolják is a monotónia tűrésüket, fizikai terhelhetőségüket, megtanulnak a társukkal együtt dolgozni, egymás testi épségére figyelni, nyitottá teszi őket, fokozottan és szabadon élvezhetik a festés minden részletét. vagy éppen ellenkezőleg rájönnek, hogy számukra mennyire fontosak saját külsőségeik, ezért egyre inkább törekednek a kivitelezés során tisztaságukra.

A nap végén a résztvevők értékelnek, majd megbeszélik a következő nap várható esemény



A háttér festése

(Forrás: saját kép)

b) A fő mondanivaló, a téma megfestése

A gyerekek/tanulók az előző nap eseményeinek felelevenítésével megtervezik az aktuálisan rájuk váró feladatokat. Átbeszélik, hogy ki, hol, melyik témának a kivitelezésénél fogja a tevékenységét végezni, milyen válladásoknak tesznek eleget, kitől, mihez kérnek segítséget. A festésnek ebben a szakaszában próbálják a résztvevők leginkább megmutatni az eddig elsajátított vizuális ismereteiket, ami magával hozza a koruknak megfelelő minőségre törekvést is. Az

egyéni kísérletezésen túl már nem csak a saját terület aprólékos részletezése, de a mások kivitelezési munkájának, hatékony megsegítése is fontossá válik. Ebben a fázisban az első örömszerző élményeken túl vannak már a gyermekek/tanulók és lassan kilépnek a saját magukra figyelés szorongásából, és fokozottan egyre inkább oldottá válnak, magukénak érzik a falfestmény egészét. Azok a koncentrációs problémák is, melyek a tanórai foglalkozások során fokozottan megfigyelhetők, ebben az outdoor feladatban nem észlelhetők. Az a folyamat, mely az elérhető végső végeredményhez vezet az atipikusan fejlődő gyermekek esetében is fokozottan jelentkező örömforrássá válik, ami a késleltetés, azaz a nem azonnali eredmény elérése ellenére is fent tudja tartani a belső motivációkat, kitartást, meghozza a közösség erejébe való hitet, a beilleszkedést és mások munkájának megbecsülését. Egyre inkább kirajzolódik a végső falkép, egyre inkább értékként jelenik meg az odáig vezető út a tanulók számára. Egymás keze alá dolgozás is természetessé válik. Jelenti ez a szociális készségek gyakorlását (például egy létrán lévő társ ecsetének kimosása, színkeverés, vízhordás, vagy egy-egy állvány megtartása, illetve a téma megfestésének átvállalása kivitelezése), de új fajta kommunikációs lehetőség biztosításával jelenti a szellemi képességek javulását, a körülöttünk lévő világ szokásostól eltérő észlelését, az önfejlesztést. Ez a megközelítés nem csak a gyermek, de a pedagógusaiak szemléletváltozását is eredményezheti, ha az esemény végeztével a festmény tulajdonosa a minden napi tanulását biztosító intézmény. A munkájukat ellátó pedagógusokra a programban résztvevő magatartásproblémákkal élő tanulók önkéntelenül is hatást gyakorolnak, érzékenyítik őket, és tanáraik a személyiségük megfigyelése során végigkísérhetik azt a folyamatot, ami az esetükben nem a hátrányok leküzdésére, hanem a folyamatos mozgással egybekötött és jól működő kognitív funkciók használatára, belsőjük kivetítésével járó vizuális látásukra épül és fókuszál.



A fő mondanivaló, a téma megfestése

(Forrás: saját kép)

- 7. nap: A falfestmény felavatása és átadása a széles nyilvánosságnak

Ez az alkalom egy hosszú folyamat (Az igénytől függően 6-9 hónap) és program méltó lezárásának a fázisa, mely a módszer kiteljesedését, kicsúcsosodását, a gigantikus, minimum 40 m², de gyakran a 60-80 m² falfestmény széles nyilvánosságnak történő átadását, a programban részt vevő gyermekek értékteremtő munkájának megköszönését, valamint a program méltó módon történő lezárását jelenti. Az intézmény munkatársai, valamint a gyermekek részéről nagyon várt spirituális esemény ez az alkalom. A Mural Painting Programon kívül esőket elsőként a festés folyamata, majd az ezt követő avatóműsor érdekli.

A csoport tagjainak hozzátartozói a gyermekek élménybeszámolóiból, a részfeladatok során készített hangulatképekből gyakran nyernek már előzetesen is közvetett információkat és tájékoztatást, így annak lezárásában való részvételre is jellemzően fogékonyak. A falkép készülését is végigkísérhette a széles nyilvánosság (ez lehet az utca embere, illetve a szülők és az intézmény munkatársai) és meghívás alapján a gyermekek szüleivel együtt történik annak ünnepélyes felavatása is, az időjárástól függően egy adott napon, ami tervezetten a festés 7. napja. Ennek az alkalomnak az egyik spirituális jellegét itt is a fokozás adja: Értékelve az elért eredményt tartalma általában először az intézményvezető köszöntő és köszönőbeszédében, ezen kívül az iskola többi tanárának ötletére támaszkodva a tanulók által bemutatott táncos, hangszeres, zenés produktumokban, vers szavalás, vagy külső meghívottak performanszaiban, illetve egy-egy saját élmény megosztásában realizálódik. Az iskola tanulói és pedagógusai részéről azok is szerepet vállalnak, akik a festmény kivitelezésében nem voltak jelen, és így valójában az egész iskola tanulóifjúsága magáénak érezheti ezt a testet-lelket-szellemet megmozgató egy órás programeseményt.

Nem ritkán a nyomtatott, vagy vizuális média is megjelenik, ilyenkor a gyermekek előzetes tevékenysége érezhetően nyomatékot kap, a kortársak között különleges szerep jut az alkotóknak, akik nagy élvezettel állnak a különböző médiumok interjúztatása elé és számolnak be a megélt tapasztalataikról, szimbólumaikról. Az ünnepi esemény moderátora általában az intézmény egyik pedagógusa, aki a program vezetőjével megosztva ezt a feladatot követi végig a zárónapot. Részletezve értékelik az elmúlt időszakot, beszélnek a gyermekek által kiválasztott szimbólumokról, majd név szerint egyenként kihívja magához a résztvevőket, valamint jutalmazással értékeli a programban vállalt feladataikat. Érdekes megtapasztalni a gyermekeknél itt is a nagyfokú személyiségváltozást, miszerint a hétköznapi napokban számukra nagyon fontos külső jegyek háttérbe szorításával, a legkézenfekvőbb öltözköztetésüket, a festékes pólójukat magukon

hagyva, magukra öltve vesznek részt az avatáson. Az első fő, aki átveszi az elismerő oklevelét egy hosszú szalaggal a kezében odaáll a falfestmény elé, majd sorban követik a többiek, a fal egész szélességében kifeszítve a szalag többi részét. Ezt követően a programvezető kiválasztása alapján, a belső műhelymunkában a legmotiváltabb, valamint a falfestés során is a legtöbbet vállaló, a másokért legtöbbet tevő, vagy a legnagyobb személyiségváltozáson áteső gyermekek közül két fő, az ünnepély zárásaként egy ollóval közösen elvágja a szalagot.

Ezzel a gesztussal lezártak tekinthető a program.

Általánosan elmondható, hogy azoknál a gyermekeknél a leghatásosabb egy ilyen programban és záró eseményén való részvétel, akik a kortársaiktól eltérően az élet egyéb területein sok kudarcsemménnyel, stigmákkal élnek, és főként az iskolai tanulási teljesítményük, beilleszkedési problémák tekintetében hátrányaik folyamatosan kumulálódnak. Értik és érzik, hogy a programban való részvételükkel nem öncélú cselekvést hajtottak végre, hanem egy magasabb szintű célnak adtak értelmet. Tetteikkel és döntéseikkel ezt szolgálták, mely hosszú távon bevésődik emlékezetükbe, intézményi integrációjukat segítve személyiségük ki tud teljesedni.



Avatóünnepség
(Forrás: saját kép)

- Az állandóság biztosítása

Nagyon fontos megemlíteni, hogy a gyerekek/fiatalok kezük munkája egy ajándék iskolájuk felé. Az általuk elkészült falfestménnyel, annak gigantikus méretével, harsány, a gyermeki lélekhez közelálló színvilágával és elgondolkodtató témájával nem csak látványt adnak, hanem hatást is gyakorolnak a külvilágra. A tervezetten 10-15 évig látható produktum hosszú távon

tükrözi az odajáró fiatalok belső világát, indirekt módon üzennek a leendő tanulóknak és szüleiknek. A társadalom értékelése visszatükröződik a résztvevők személyiségében, ezáltal a folyamat is körbeér. Ennek ellenére, vagy éppen ezért egy ilyen nagyfokú, hosszú folyamatnak a végétével űr marad a gyermekekben és még többször szeretnék átélni a program hatásaként jelentkező Flow-élményt¹⁶. E hiánynak az átmeneti kitöltését szolgálják a belső műhelymunka plakátjaiból és a folyamat során készített fényképekből szervezett, saját intézményen kívül eső vándor és állandó iskolai kiállítások, valamint a fal használata különböző rendezvényekhez: iskolai ünnepélyek, díjátadó események.

A program újraélésének lehetőséget adnak egyrészt a saját intézmények, vagy más intézmények mural csoportjába való bekapcsolódások. A tanulók többségénél a folyamat nagy áttörést jelent az intézményi kötődésük és integrálódásuk tekintetében. A végeredmény hosszútávon, a festék minőségétől, és az egyéb szocio- és környezeti hatásoktól (például ráfirkálás, UV-sugárzás) függően akár 10-15 éven keresztül is képes betölteni szerepét, megtestesíteni a társadalommal való vizuális kapcsolatot. Egyéni szinten mentális, fizikai és érzelmi hatást gyakorolnak a résztvevők személyiségére.



Elkészült falkép a globalizáció és fenntartható fejlődés témakörben

(Forrás: saját kép)

¹⁶ A flow egy olyan átszellemült állapot, amelyet az öröm és boldogság érzése jellemez. Akkor élhetjük át, amikor teljesen belefeledkezünk egy tevékenységbe.

Csikszentmihályi Mihály: A flow felfedezése és jelentősége, Sapientia EMTE, Csíkszereda
URL: <https://www.youtube.com/watch?v=d8SwIMRltQ> (2023. 04. 15.)

3. A kutatási anyag és módszerei

3.1. A kutatási anyag, kutatási kérdéskör

Kutatásom fő témája a kiemelt figyelmet igénylő általános iskolai tanulók tanulási teljesítményére, beilleszkedési nehézségeire reflektáló komplex vizuális nevelés módszereinek használata, hatékonysága.

A szociológia, a pszichológia, a neveléstudomány egyaránt használja a digitális bennszülöttek fogalmát, és ma már a vizuális nevelés sem képzelhető el a digitális technológia használata, a virtuális világ bevonása nélkül. Nem célom a technológián belül annak részletezése, hogy melyik eszközökről van szó (például okostábla, mobiltelefon, laptop, tablet és más infokommunikációs eszköz), ezért ezeket összesített fogalomként IKT-nak nevezem és a továbbiakban is mesterséges jelzővel illetem. Különös figyelmet szánok azonban annak megválaszolására, hogy a mesterséges vizuális nevelés digitális platformjai közül milyen súlyozással és milyen céllal használják a (gyógy)pedagógusok a legnépszerűbb felületeket. Emellett használnak e, mikor és milyen mértékben természetes vizuális nevelési módszereket a tanulók ismereteinek bővítésében, képességeik fejlesztésében, vagy az egész személyiséget építő terápiás hatásként. Fontos számomra annak megválaszolása is, hogy a természetes vizuális nevelés használata során mennyire befolyásolt az alkotó folyamat, vezetett vagy egyedi megoldásokon alapszik a produktum, mennyire tud érvényesülni a tanulók közötti interakció, egymás segítése, az egymástól tanulás folyamata, észlelnék e pozitív személyközi kapcsolatépítést a kiemelt figyelmet igénylő társakkal szemben az alkotó tevékenység során?

Indokoltnak tartom az alábbi feltételezéseimet további kérdésekkel is kiegészíteni:

- Feltételezem, hogy a (gyógy)pedagógusok többsége hosszú ideje van a pályán, általános jól-létük fokozatosan romlásával, korosztályuk egyre távolabb esik az általuk tanított gyermekek korától, ami értékrendbeli és kommunikációs különbséget, valamint emocionális kihívást jelent számukra. Érzékelik e problémaként ezt a (gyógy)pedagógusok? Okoz e bennük kimerültséget, fáradtságot, stresszt, közérzetromlást, kiégést ez a növekedő korosztálybeli különbség vagy a tanítványok egyéni szükségleteinek figyelembevétele, különös tekintettel a kiemelt figyelmet igénylő gyermekekre. Ha igen, kapnak e az intézmény részéről kellő támogatást, van e olyan kezdeményezés, mely erre a kihívásra válaszol? Segít e a mesterséges vagy a természetes vizuális nevelés tanórai használata leküzdeni ezeket a távolságokat? Változik e a pedagógusok közérzete a természetes vizuális nevelés tanórai használata alatt?

- Feltételezem, hogy a tanulók szeretnek játszva alkotni, és sokkal több órában igényelnék a művészeti eszközök tanórai használatát, mint amennyit a pedagógusok megteremtenek számukra. Kérdésként fogalmazódik meg részemről, hogy szívesen alkalmaznak-e tanáraik a saját tantárgyuk tanítása során természetes vizuális nevelést, képzőművészeti elemeket, kielégítik-e a tanulók alkotói vágyát, igényét?

- Feltételezem, hogy a tanulók többsége napi 6 órát vagy annál többet használja az IKT-t és a személyes képernyőjét, azaz a mobiltelefonját iskolán belül, a tanulók vizuális észlelése gyorsabbá vált a digitális eszközök használatával, gyorsan megtanulják és jól kezelik ezeket az eszközöket, azonban rajtuk keresztül olyan sok információ áramlik feléjük egy tanítási napon, hogy gyakran csak az átlagos, vagy az átlag felett teljesítő tanulók egyéni megoldásaiban köszönnek vissza a látottak, hallottak, és az átlagtól gyengébben teljesítő tanulók esetében sokszor sodródás, szellemi kimerültség, tanulási motivációjukban visszaesés tapasztalható. Érzékelnek-e a (gyógy)pedagógusok ehhez hasonló jelenséget, és látnak-e összefüggést?

- Feltételezem, hogy a digitális technikai eszközök kész képelemei háttérbe szorítják a tanulók kreativitását, kísérletező, alkotó egyéni gondolkodását és problémamegoldását. Kérdés számomra, hogy pedagógiai szempontból nézve az infokommunikációs technológia által nyújtott mesterséges vizuális nevelés nagyarányú, vagy kizárólagos tanórai használata mellett megtartják-e a tanulók érdeklődésüket a tananyag tartalmának természetes úton történő feldolgozása iránt, nem veti-e vissza egyéni ötleteiket, nem tapasztalható-e a tanulók önbizalomhiánya egy adott alkotói tevékenységben való részvétel során?

- Feltételezem, hogy a pedagógusok a kényelmi szempontokat és a saját érdeklődési körüket is figyelembe veszik, amikor háttérbe szorítják a manuális művészeti eszközök tanórai használatát. Kérdésként merül fel bennem, ennek igazolása, azaz van-e hatással a két módszer alkalmazására vagy nélkülözésére a személyes érdek?

- Feltételezem, hogy a képzőművészethez kapcsolódó élménypedagógiai módszerek közül a Mural Painting outdoor program kamaszkorú tanulókkal való használata nem csak a természetes vizuális nevelés szempontjából hatékony és jelentős, hanem terápiás jellegű hatása van a tanulók mentális egészségének javításában, az iskolai szocializáció segítésében, a tanulók szabálykövető magatartásának kialakításában. Mit tapasztaltak ezzel kapcsolatban a módszert alkalmazó (gyógy)pedagógusok.

- Feltételezem, hogy a Mural Painting Program kültéri falfestésének megvalósítása mind egyéni, mind intézményi szinten hasznos. Tesznek-e, és mit tesznek a (gyógy)pedagógusok a program fenntarthatósága érdekében?

A fentiek megválaszolásához 14 fő interjú alannyal, (gyógy)pedagógussal készítettem félig strukturált interjút, akik között 11 fő többségi általános iskolában dolgozó (gyógy)pedagógus, és 3 fő a pécsi ÉLTES EGYMI gyógypedagógus munkatársa.

A megkérdezettek, jól ismerik a dolgozatban bemutatott Mural Painting Programot, és gyógy-pedagógiai (pszichopedagógiai) szemszögből nézve semmiképpen nem elhanyagolható az érintett interjúalanyok ez irányú élményeinek közvetlen, személyes megismerése, benyomásaik rögzítése, melyektől azt remélem, hogy őszinte válaszaikkal közelebb jutok annak megértéséhez is, hogy a mesterséges vizuális nevelés mellett kellőképpen ki tudják-e elégíteni a tanulók természetes vizuális igényét, milyen mértékben tud érvényesülni a Mural Painting Program komplex terápiás jellege, illetve segített-e a Program a beilleszkedési problémákkal küzdő kiemelt figyelmet igénylő gyermekeket/tanulókat integrálni iskolájukba?

3.2. Kutatási kérdések

3.2.1. Kutatási kérdések a (gyógy)pedagógusok felé:

1. Hogyan érzi magát jelenleg a hivatásában?
2. Hány éve dolgozik a jelenlegi munkahelyén?
3. Okoz-e nehézséget Önnek a tanítványai és a saját kora közötti távolság?
4. Megfelelően támogatja-e az intézmény a szakmai munkájában?
5. Az alább felsoroltak közül, melyek jelentenek az Ön számára kihívást a munkájában (A felsorolásban egynél többet is megjelölhet!)
6. Milyen arányban alkalmazza az alábbi tanítást-tanulást segítő szervezési módokat, eszközöket?
7. Mennyire ismeri a kiemelt figyelmet igénylő tanulók egyéni szükségleteit?
8. Ön szerint a természetes vagy a mesterséges vizuális nevelésnek van prevenciós, valamint terápiás jellegű hatása a tanulók egészséges személyiségének alakításában?
9. Mennyire érzi magához közelállónak a kreatív, alkotó természetes vizuális nevelési módszerek, technikák tanórai használatát?
10. Szokott-e kizárólag csak IKT-ra épített tanórákat tartani?
11. Ha használ IKT-t, milyen felületeket használ a leggyakrabban és milyen célból?
12. Ön szerint összesen naponta hány órát használják a tanulók az intézményi digitális technológiát és a személyes képernyőt?

13. Ön szerint a tanórákon alkalmazott nagy mennyiségű mesterséges vizuális nevelés jó irányba befolyásolja-e a tanulók mentális egészségét?
14. Az IKT használatán kívül alkalmaz-e természetes vizuális nevelési módszereket?
15. Használja-e Ön a KIP módszert, a Kreatív Partnerség Programot, vagy a Mural Painting belső műhelyének egyes elemeit a tanórai témafeldolgozások során?
16. Ön szerint általános iskolai keretek között hány órában kellene természetes vizuális neveléssel tanítani?
17. Szokott-e együtt alkotni a gyermekekkel/tanulókkal a tanórán és a tanórán kívül?
18. Kérem, az alábbi lehetőségek közül válassza ki, hogy milyen körülmények között alkot együtt a tanulókkal?
19. Kérem, sorolja fel, hogy Ön szerint a Murál Painting outdoor élményprogramnak melyek a legfontosabb pedagógiai és terápiás hatásai a tanulók számára?
20. Az Ön által tapasztalt Murál Painting outdoor élményprogram mely hatásokkal járul hozzá a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek integrációjához?
21. Általános iskolai keretek között melyik tanulói korosztálynak ajánlaná leginkább a Murál Painting Programot?
22. Kérem, fejtse ki, hogy Ön szerint mi a Murál Painting Program legfőbb érdeme és jelentősége intézményi szinten?
23. Kérem, fejtse ki, hogy mit jelentett a pedagógiai munkájában a Mural Painting Programban részvétel?
24. Ha alkalom kínálkozik, szívesen részt vesz újra Mural Painting Programban?
25. Hogyan tudják megőrizni a Mural Painting Program fenntarthatóságát?

3.3. A kutatási kérdések elemzése

1. kérdés:



(Forrás: saját szerkesztésű diagram)

A fenti kördiagramban is jól látható, hogy a megkérdezett 14 fő pedagógusból csak egy fő érzi nagyon jól magát a hivatásában. Külön kérdésre elmondta, hogy a jelenlegi munkahelye előtt olyan intézményben dolgozott, ahol nagyon sok magatartási problémával, deviáns viselkedéssel szembesült, ezek kezelése nagy kihívást jelentett minden pedagógus számára, megosztó együttműködés volt tapasztalható, rendkívül sok stresszt okozott benne. Jelenlegi iskolai környezete azért tetszik számára, mert mind az iskola vezetését mind a tantestületet egy irányú pedagógiai munka jellemzi, kiszámítható, következetesen betartható szabályokkal végzik a gyermekekkel való nevelési feladatokat. Úgy érzi, hogy a munkahelyén összetartó közösségnek a része, ahol ő maga is ki tud bontakozni, ami a tanulókkal való együttműködésében és az oktatás eredményességében is visszatükröződik.

A „többnyire jól” választ adó 4 fő összességében szereti azt az intézményt, ahol tanít, hivatásukban elkötelezettek, ugyanakkor kivétel nélkül mind a 14 fő pedagógus megemlíttette a tanulók egyre súlyosabb alkalmazkodási és kommunikációs problémáit, az egyre heterogénebb tanulócsoportok képességstruktúrájának megfelelést. Megemlíttették az egyre nagyobb létszámot felölölő kiemelt figyelmet igénylő tanulók mennyiségét, akik közül a többség a kerettanterv elvárásainak és a napi önálló életvitelt segítő gyakorlatnak is nehezen tud megfelelni.

A 6 fő „változó” jelölést adó pedagógus adta a legátfogóbb képet hivatásának nehézségeiről és pozitívumairól egyaránt, melyeket az alábbiakban foglaltam össze:

Nehézségek: A kiemelt figyelmet igénylő tanulók számára kis létszámú osztályokban tanítás lenne az ideális, mivel úgy érzik, hogy a sokféleség miatt (például diszfunkciók, pszichés fejlődési zavar) az eddigieknél is több órában lenne szükség a személyre szabott figyelem biztosítására, az egyidejű sokféle differenciálásra, miközben a tipikusan fejlődő gyermekekre is igaz, hogy önállóságukban fejlesztésre szorulnak. Ezen felül megjelölték a külső szakemberek (például iskolai szociális munkás, iskolapszichológus, gyógypedagógus) hiányát, a meglévők túlterheltségét, a fokozott bürokratikus rendszernek, az adminisztratív terheknek megfelelést, ami a tanórai felkészülés, tervezés rovására történik. A hat főből többen (4 fő) jelezték a közös tantestületi programok és a közös szakmai megújulás igényét, mivel egyre inkább tapasztalható, hogy a pedagógusok között is, valamint a pedagógusok és a tanulók között is nagy a különbség. Az intézmény saját humánállományához tartozó gyógypedagógusok megemlítették, hogy sok esetben vannak bevonva szükségszerűen megoldásra váró spontán helyzetekbe, sokszor úgy érzik, hogy a kompetenciájukon kívül eső feladatokat is el kell látniuk, és e választ adók köréhez tartozók is általános stresszként élik meg az adminisztratív, ügyviteli munkájuk bővülését, a tanulói devianciák fokozott emelkedését és szükségszerű kezelését, a tanításhoz igényelt anyag és eszközellátottság hiányát, és azok önálló megteremtésének kényszerűségét. Pozitívumként kiemelték a közösségi nevelést, a tanulókkal való szervezett szabadidős programok, kirándulási és egyéb (például tábori) tevékenységeket, a tömbösített nyári pihenőidőt.

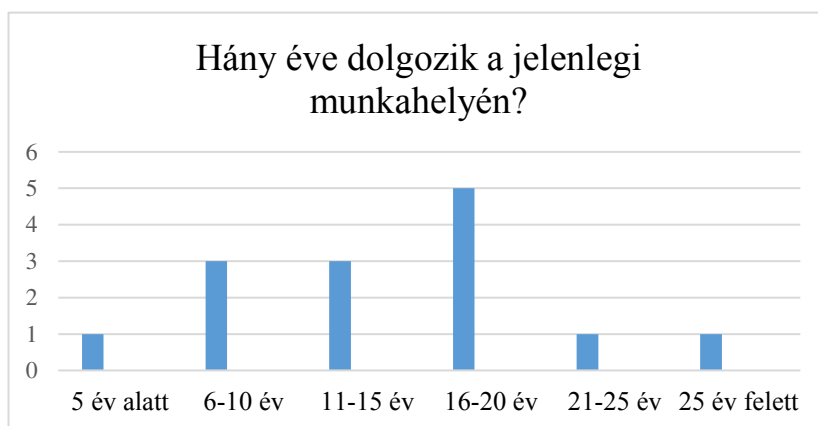
Egyeseknél hangsúlyt kapott az összetartó tanári közösség, egymás munkájának és pszichés támogatásának a megsegítése, a pozitív vezetői attitűd, ami ez esetben támogató, jó munkahelyi légkörről árulkodik.

Kiemelném még, hogy az utóbbi kettő kategóriába tartozók nem emeltek ki semmilyen pozitív elemet a munkájukban. A 2 fő „többnyire nem jól” választ adó gyógypedagógus nehézségként megjelölte, hogy a fejlesztésre szoruló tanulók közül egyre többen vannak, akiknél a bizonytalan primer szociális háttérük miatt az iskolai magatartásuk romlása is tapasztalható. Ez az esetek nagy részében iskolai teljesítményük, tanulási motivátlanságuk romlásával jár. Úgy érzik, hogy a fejlesztő foglalkozások eredményessége főként a kamaszkorú tanulóknál rövid időre szól, vagy stagnál, egyre többször kell a tanóra alatt a gyermekekkel nem csak a kortárskapcsolataik nehézségeiről, de a családjukban megélt nehézségekről is beszélgetni, amire nincs közvetlen hatásuk. Ebben az időszakban valamilyen manuális tevékenység segítségével próbálják a gyermekek számára könnyebbé tenni a beszélgetést. Nehézségként megemlítették még a

csoportos fejlesztő tevékenységek és a tanulói hiányzások magas számát is. A pedagógusok között, 1 fő volt (51 éves férfi), aki a pályáján eltöltött 24 éve alatt 22 éve dolgozik a jelenlegi munkahelyén, ami sorrendben a második. A munkában eltöltött idejét eddig csak pedagógusként végezte. Elmondása alapján a nevelés-oktatás folyamatában eltöltött időszaka alatt ő szintén folyamatosan romló mentális állapotot tapasztal a gyermekek/tanulók esetében, ami pedagógiai munkájára is kihat, fokozott tehetetlenséget érez magában a helyzet javítására. A pedagógus fluktuáció szintén nagyon zavaró számára, ami nem csak az állandóság hiányát, de a tantestület családi légkörének megszűnését is jelenti az intézményen belül. Esetében a pályaelhagyás gondolata hullámlzó időszakokban számára is felmerül, egyre kevésbé tud megújulni és egyre távolabb érzi magától azt az intézményt, amit valamikor nagyon szeretett. Összetett hivatásbeli nehézségein kívül megfogalmazta saját szakmai kiegészését.

A fenti differenciálás nehézségeire, eredménytelenségére utalva észrevételezem, hogy a kiemelt figyelmet igénylő tanulók felzárkóztatását jelentő tervszerű és rendszeres tanórai tevékenységei az érintett tanulók érdeklődésének is megfelelnek e? Ellenkező esetben kimondatlanul is kihatnak a tanulókkal végzett pedagógiai munkára, bizonytalanná, bizalmatlanná, szorongóvá, elégedetlenné, örömtelenné és motiválatlanná teheti nem csak a gyermeket, de az őt tanító pedagógust is a saját munkájában, és ellenkezőleg is igaz, ha a pedagógusok a differenciálás során a tanulók meglévő erőforrásaira, érdeklődési körére támaszkodnak, valamint humorral, empátiával és a tanulók képességének megfelelő színes, változatos feladatokkal készülnek a tanórákra, remélhetőleg fogékonyabbá, bevonhatóbbá válnak tanulóik is az újonnan elsajátítandó tananyag iránt. Ezek eléréséhez az intézményen belül fontos szerep jut az előítéletmentességgel járó közösségi nevelésnek is.

2. kérdés:

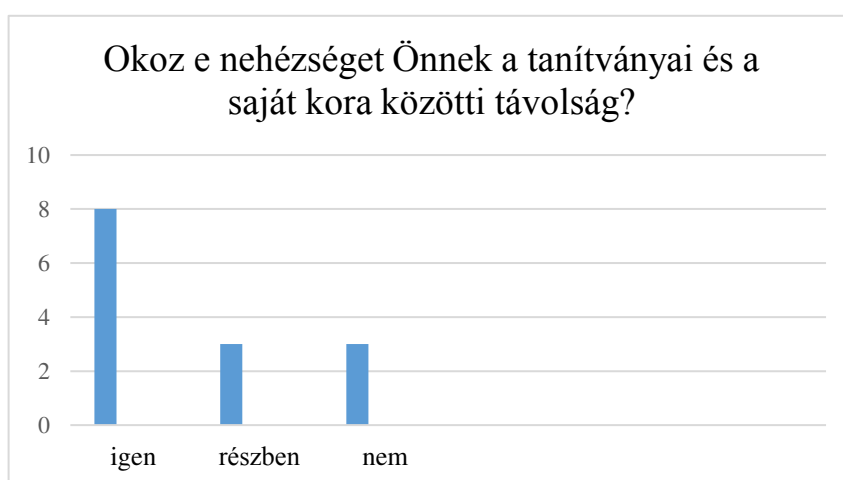


(Forrás: saját szerkesztésű diagram)

Az oszlopdiagram kimutatja, hogy a megkérdezett pedagógusok többsége hosszú idejű tapasztalattal rendelkezik. Ebből 1 fő van olyan pedagógus, aki 5 évet megelőzően még nem volt ott a jelenlegi munkahelyén, 3 fő 6-10 éve és szintén 3 fő 11-15 éve dolgozik az intézményben. A megkérdezettek alig több, mint harmada (5 fő) mondhatja el magáról, hogy 16-20 éve dolgozik ugyanazon a munkahelyen és két fő pedig azt meghaladóan. Bár a megkérdezettek közül többen is vannak, akiknél több intézményváltás is történt, és ez a táblázat nem ad releváns képet arról, hogy milyen idősök a választ adó pedagógusok, de még így is elmondható, hogy a fele nagyon távol van a tanítványaik korától.

Ez lényegében magyarázatot ad arra is, hogy, többen vannak olyanok, akik hosszú távon látják tanítványaik magatartásváltozását, látnak felnőni egy-egy gyermeket, jó vagy rossz benyomásaik vannak saját intézményük változásában is, és folyamatában látják a beérkező és kimenő tanítványok közötti különbségeket.

3. kérdés:



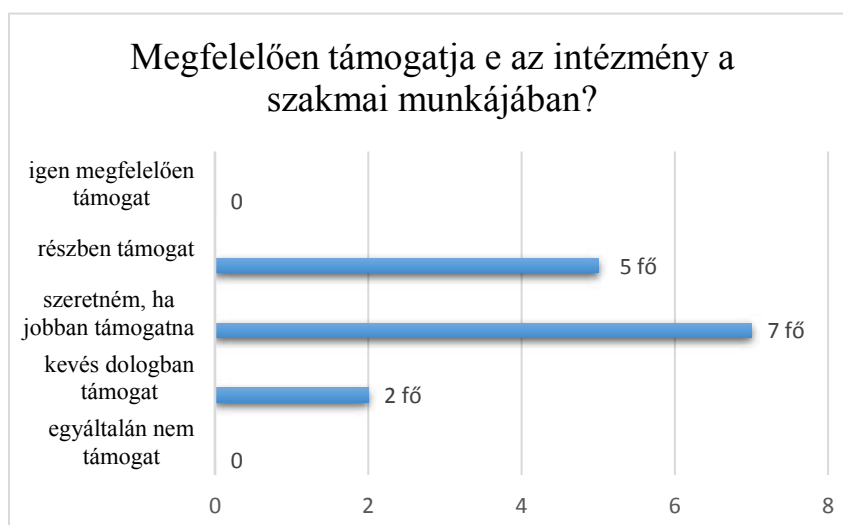
(Forrás: saját szerkesztésű diagram)

A megkérdezett pedagógusok közül 3 főt különösen kiemelnék. A technika és tervezés tantárgy tanára (férfi) több, mint 25 éve pedagógus és 8 éve vezeti jelenlegi munkahelyét, valamint 1 fő digitális kultúra tanára (férfi), aki 24 éve pedagógus és 22 éve egy munkahelyen dolgozik (lásd 1. kérdés). Mind a két pedagógus egyetértésben megemlítette, hogy az egyik legnagyobb kihívást számukra a tanulók egymás közötti és a tanáraikkal szemben folytatott kommunikációs stílus és konfliktuskezelés jelenti. Utóbbi pedagógus az elmondása szerint is a kiégés jeleit mu-

tatja, mind a szakmai megújulásában, mind a tanulókkal való együttlétében kielégületlen, türelmetlen, nem tud már kiteljesedni jelenlegi tevékenységében. Két főt még feltétlenül kiemelek, akik a pályán eltöltött idő szerint szintén az idősebbek közé sorolhatók, mind a ketten sok éves tapasztalattal rendelkeznek, az egyikük nyugdíj előtt álló tanárnő, tantárgya a vizuális kultúra. Ez a negyedik munkahelye. Elmondása alapján mindig nagyon nehéz volt számára a váltás, ugyanakkor ezekben az időszakokban sokat segített rajta, hogy a hivatásán belül nagyon változatos kreativitással rendelkező, sok örömet adó gyermekkel tudott találkozni, akiktől új inspirációkat nyert. Szívesen vesz részt olyan iskolai élményprogramokban, melyek innovatívak, melyek kimozdítják a hétköznapi tevékenységekből. Külön megemlítette a Mural Painting Programban hosszú ideje végzett gyakorlatát. Kiemelte a programból, hogy a tanítványaival való együttalkotás során, mind fizikailag, mind szellemileg is közel kerül hozzájuk. A program lehetőséget biztosít számára, hogy ne csak önmagát, de tanítványait is új, a tantermen kívül, a szokásostól eltérő környezetbe helyezze, esetleg a város más intézményének alkotó gyermekközösségét is megismertesse. Az alkotó tevékenységben rejlő örömen kívül a közös élmény pozitív kapcsolódási pontokat jelent a tanár-diák viszony alakításában, közelebb kerül tanítványaikhoz, mely hosszú időn keresztül motivációt eredményez a további munkájában. Véleménye alapján a tanulás ezáltal mindig kölcsönös számára.

Egy másik pedagógus, akit kiemelnék, történelem tantárgyat tanít. Elmondása alapján hobbija a képzőművészet és a barkácsolás, ami mindig többet ad számára, mint egy-egy tárgy vagy alkotás létrehozása. Irányultságát nagy előszeretettel használja a tantárgyának tanítása alatt is. Nehézségeit leginkább az jelenti számára, hogy egyre hosszabb időre van szüksége a gyermekek önbizalmának erősítéséhez, hogy saját alkotásaikat is értékesnek lássák, valamint az alkotó folyamat és az azzal járó tanulás játékot jelentsen számukra.

4. kérdés:



(Forrás: saját szerkesztésű diagram)

A beszélgetések alatt a kérdéseimre kapott 14 válaszból kiderül, hogy az interjú alanyainak jelentős hányada, 5 fő, úgy érzi, hogy intézménye nem teljesen felel meg igényeinek, „részen támogató”, de ennek ellenére arra törekszik, hogy a szakemberek a feladataiknak eleget tudjanak tenni. A „szeretném, ha jobban támogatna” kategóriába sorolták a legtöbben magukat: a munkahelyek szellemisége mindenki számára megfelelő, ennek ellenére a pedagógusok többsége megerősítette az 1. kérdés válaszait, miszerint néhány tanuló magatartásának tanórai kezelésében kellene számukra a legnagyobb segítség. Úgy érzik, sokszor magukra vannak hagyva, csak a szükségszerűen gyors megoldást igénylő helyzetekben van részen támogatás. Előkerült a zsúfolt osztálytermek fizikai átalakításának igénye, a megfelelő infrastrukturális környezet megteremtése, a tantermek felújítása, melyek több intézményben is gondot jelentenek a tanítás során. Kiemelték még a tanórához szükséges kis értékű anyag-eszköz ellátottság hiányát, a megfelelő mennyiségű szakember és a multidiszciplinák nélkülözését. Ezen kívül a tanár-diák személyközi kapcsolat hatékony építését szolgáló élménypedagógiához kapcsolódó tevékenységek anyagi támogatását. Két fő pedig úgy érzékeli, hogy intézménye és fenntartója nagyon kevés dologban foglalkozik a pedagógusok személyes igényével, ami a pedagógusok egy részét kimerültté, motiválatlanná teszi hivatásának lelkes gyakorlásában.

5. kérdés: **Az alább felsorolt pontok közül, melyek jelentenek az Ön számára leginkább kihívást a munkájában? (Egynél többet is megjelölhet!)**

1. A magas tanulói osztálylétszám
2. A tanítás-tanulás szervezés és a tanulói létszám összehangolásával
3. A tanórai differenciálás sokrétősége
4. A kerettanterv összehangolása a tanulói képességekkel
5. A digitális technológia tanórai használata
6. A tanulók szociokulturális háttere
7. A szülőkkel való kommunikáció
8. A tanulók tanulási motiválatlansága
9. A tanulók adaptív magatartásának és a kortársak közötti kommunikációjának nehézségei
10. A tanulói hiányzások magas óraszám
11. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő tanulók teljesítménye
12. A sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók órai teljesítménye
13. A figyelemhiányos, hiperaktivitás zavarral (ADHD) élő tanulók tanórai teljesítménye
14. Deviáns magatartás kezelése és az asszertív kommunikáció
15. A kreativitást igénylő spontán kihívások, váratlan események

A felsorolt pontokra kapott válaszok kimutatása táblázatban															
pon- tok	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.
összes válasz	14 fő	9 fő	8 fő.	12 fő.	2 fő	4 fő	7 fő	14 fő.	14 fő	4 fő	14 fő	6 fő	14 fő	9 fő	9 fő

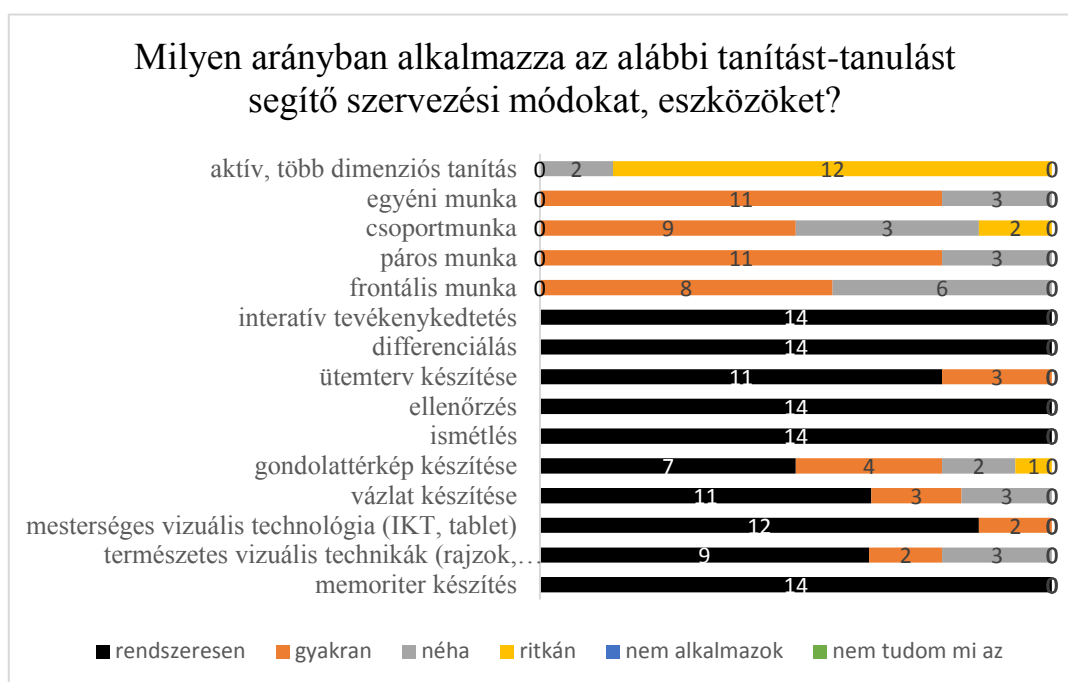
(Forrás: saját szerkesztésű táblázat)

Kiemelem a felsorolásban szereplő pontok közül a kérdésre kapott magas számú válaszok egymással való korrelációját. A választ adók egyértelműen megjelölték, hogy a magas tanulói osztálylétszám, a tanulók tanulási motiválatlansága, a kerettanterv összehangolása a tanulói képességekkel, a tanulók adaptív nehézségei, a BTMN és az ADHD tüneteivel élő tanulókkal való foglalkozások és órai teljesítményük, valamint a deviancia kezelése jelentik a pedagógusok számára a legnagyobb kihívásokat.

Érdekes volt hallani az utazó gyógypedagógusok véleményét a magas osztálylétszám zavaró hatásaival kapcsolatban: miszerint a magas tanulói osztálylétszám az általuk fejlesztett gyermekek zöménél csak felerősíti az alapjaiban is gyenge érdekérvényesülésüket, ami tanítványaik romló magatartásában realizálódik. A kiemelt figyelmet igénylő tanulók emelkedő létszáma miatt a fejlesztések során is egyre inkább háttérbe szorulnak a megismerést jelentő, bizalmat építő, beilleszkedést segítő egyéni beszélgetések, az egész személyiséget építő egyéni terápiás jellegű alkotótevékenységek, amire azonban nagy szükség lenne a fejlesztő foglalkozások alatt. A tanulókkal való munkájuk nehezített körülményeként a gyógypedagógusok megjelölték a magas tanórai hiányzást, ami az egyéni fejlesztések ütemezését és eredményességét befolyásolja. Pozitívumként kiemelték azonban, hogy a növekvő csoportlétszám miatt sokkal több páros játéktevékenységet, feladatot, mikro csoportos (4 fő/alkalom) alkotó, manuális tevékenységet építenek be a fejlesztő foglalkozásokba. A megkérdezettek összlétszámához viszonyítva 12 fő jelölte meg a kerettanterv és a tanulói képességek és tevékenységek összehangolásának nehézségét, mely kimondottan magas szám. Ezek a számok igazolják azt a feltételezést, hogy a pedagógusok nagy része ideálisabb feltételekkel szeretne nevelni-oktatni, és több esetben a kiemelt figyelmet igénylő tanulókról gondoskodás-tanítás-oktatás az eltérő képességstruktúra miatt kihívást jelent számukra. A tanulók sokrétű, személyre szabott differenciálása lehet csak eredményes. A megkérdezettek a magas osztálylétszám miatt a tanítás-tanulás szervezés folyamatában a differenciálás során, pedagógiai asszisztencia nélkül az egyszerűsége törekvést kiemelten fontosnak tartják, ehhez nagy segítséget adnak a digitális technológia használatával elérhető különböző kész sémák játékos felületei.

Meglátásom beigazolódott, miszerint a pedagógusok egy része a magas osztálylétszám miatt és a nehezen tanuló, gyenge képességű gyermekek tanulási motivációinak felkeltése céljából az egyszerűen kivitelezhető differenciálási lehetőségek kihasználására törekszik.

6. kérdés:

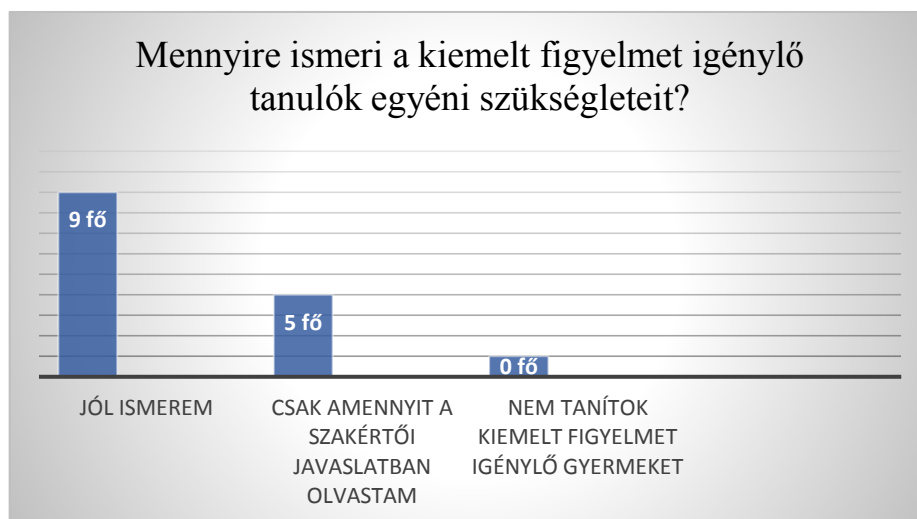


(Forrás: saját szerkesztésű diagram)

Levonható következtetés volt számomra, hogy nincsenek itinerek, minden kísérletezés, differenciált tanulásszervezés, személyre szabott megfigyelés, megismerés és asszertív kommunikáció lehet célravezető a (gyógy)pedagógiában. A másik megfigyelés, hogy a gyógypedagógusok egyrészt az egyéni vagy a páros munkában érzik komfortosan magukat, ezek a tanulást segítő módszerek tudnak a legnagyobb hatékonyságot eredményezni az általuk foglalkoztatott tanuló körében. A többségi tanítók/tanárok pedig a frontális munka mellett egyaránt magas számmal alkalmaznak aktív, több dimenziós tanítást, interaktív tevékenykedtetést (személyközi vagy IKT használatával), egyéni, személyre szabott differenciálást, ütemterv készítését, a folyamatos ellenőrzést, az ismétlést, memoriter készítést. Láthatóan a megkérdezettek kevesebben alkalmaznak a tanórákon rendszeresen természetes vizuális nevelési módszereket (saját rajzok, illusztrációk, ábrák, színezők) mint mesterséget. A választ adók között az utazópedagógusok, akik egyéni, vagy páros munkában, esetleg mikrocsoportban is előnyben vannak a többségi pedagógusokkal szemben, kisebb rákészüléssel, spontán helyzetekben is tudnak manuális tevékenységekhez nyúlni, nyitottságuktól, rugalmasságuktól függően. Kültéri élménypedagógiai műhelymunkában azonban ők kevésbé vesznek részt, mint az állandó team tagjai, ugyanakkor

meghívás alapján a tanulók és a kollégák jobb megismerése, az intézménybe való bekapcsolódás miatt szívesen csatlakoznak a különböző kezdeményezésekhez. Sajnálattal a 14 főből 1 fő nem ismerte a többdimenziós pedagógia fogalmát, visszakérdezett a jelentésére.

7. Kérdés:



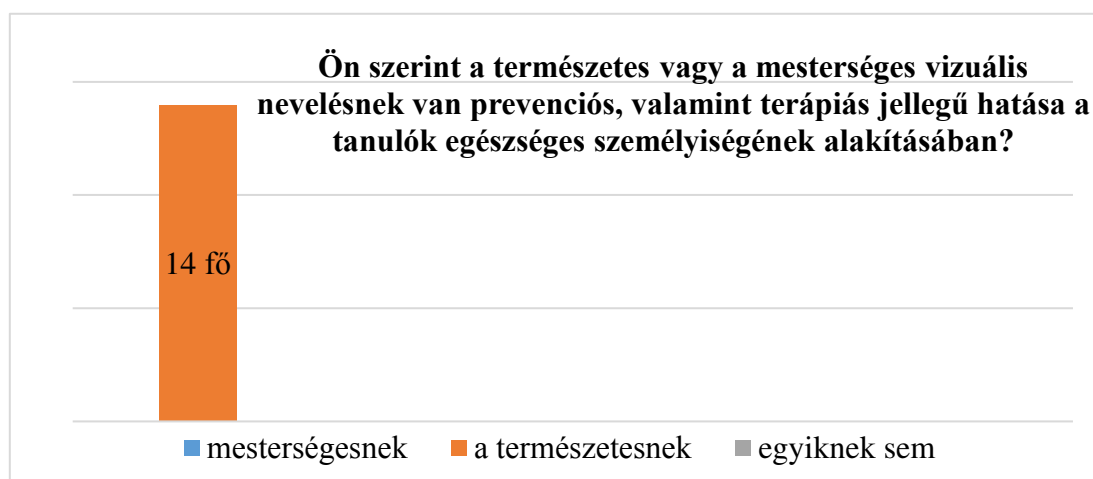
(Forrás: saját szerkesztésű diagram)

A választ adók közül nem volt olyan (gyógy)pedagógus, aki úgy nyilatkozott volna, hogy nem ismeri a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek egyéni szükségleteit. A gyógypedagógusok kivételével a többségük megjelöli saját kompetenciahiányát is, amikor egyrészt nem mélyülnek el a kelleténél jobban az érintett tanulók megismerésében, valamint a 14 főből 5 fő számára az érintett tanulók szükségletének kielégítése elsősorban a leginkább kézenfekvő, a szakértői véleményben megfogalmazottakat és szükségesen betartandó javaslatokat jelenti, amikor az érintett tanuló(k) fejlesztéséről esik szó. Külön kérdésre több pedagógus összesített véleménye alapján elmondható, hogy a tanulók többségének a képessége sokkal jobb, mint amit az iskolai teljesítmények tükröznek, és ez igaz a kiemelt figyelmet igénylő tanulókra is. A kerettanterv elvárásai, a tantárgyak követelményéből származó megfelelési kényszer és az arra szánt elégtelen időmennyiség, a magas osztálylétszámokban tanulás csak visszafogja őket abban, hogy saját tempójukban, önmagukhoz képest legyenek sikeresek. A digitális kultúra tanára elmondta, hogy tantárgya általános népszerűséget jelent nem csak a tipikusan fejlődő, de a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek körében is, akik közösen tantárgyi kapcsolódással, különböző témák

feldolgozásával szeretnek párban böngészni egy-egy odaillő felületen. Vannak azonban a tanulók között súlyos pszichés fejlődési zavarral élők, akik az IKT használata közben változó intenzitással, de feszültté válnak. A legtöbb digitális kultúra tantárgy tanítása közben felerősödik bennük az igény az otthoni játékszokások iskolai használatára, valamint a személyes képernyő, azaz a mobiltelefonon elérhető videók nézegetésére. Ezek hiánya meghatározza tanórai cselekvésüket és viselkedésüket is, folyamatos elégedetlenség jellemzi őket, esetükben egy-egy zenei aláfestéssel elkészített digitális alkotás kellőképpen leköti a figyelmüket és kreativitásukat, megnyugtató megoldást szokott eredményezni számukra. Esetükben nagyon nagy szükség lenne nem csak és kizárólag a felzárkóztató tevékenységekre, de valamilyen terápiás hatású, intenzív művészeti foglalkozásokra is, melyeknek nincs közvetlen kapcsolata a tantárgyi megsegítéshez, annál inkább a komplex személyiségfejlesztéshez, ahol kreatív énjük, erősségeik is felszínre tudnak törni, tehetségük is ki tudna bontakozni.

A választ adó utazó gyógypedagógusok kritikát fogalmaztak meg az integrációt felvállaló állami iskolák befogadó szemléletével kapcsolatban, miszerint vannak olyan pedagógusok, akiknek az attitűdjében a személyválogatás erősebb, mint a tanulók természetes elfogadása. Egyöntetű véleményük alapján ameddig az oktatást felvállaló rendszer nem képes megteremteni a nehezen tanuló és kezelhető gyermekek integrációjához szükséges fizikai és humán környezeti háttérrel, addig az egyedi megoldásokat megengedő inklúzió is csak utópia. Az eltérő fejlődésű gyermekek ezekben az intézményekben csak kevés helyzetben fognak funkcióalapú pedagógiai megoldásokkal találkozni, mert mindig lesznek olyanok, akik hátrányaikra koncentrálnak, és sérültségükön nem képesek javítani. Ezek a gyermekek sok esetben teljesen elveszítik a bizalmukat a környezetükben lévő felnőttekkel szemben, akik a személyiségfejlődésükre csak egyirányú, negatív hatást tudnak gyakorolni, stigmatizációjukat erősítik bennük. A velük való találkoásaiktól állandósul a frusztrációjuk és tüneteikkel eszkalálódik a probléma, nem képesek egyedül kijönni ezekből a stresszhelyzetekből. A szakértés során is kimutatott romló teljesítményük miatt folyamatos megsegítést igényelnek, illetve szüleik kénytelenek lesznek megtalálni az őket elfogadó, terápiájukat jelentő, iskolai kereteken kívül eső szegregált megoldásokat (terápiás lehetőségek, külön órák), a legtöbbször már nagyon későn.

8. kérdés:

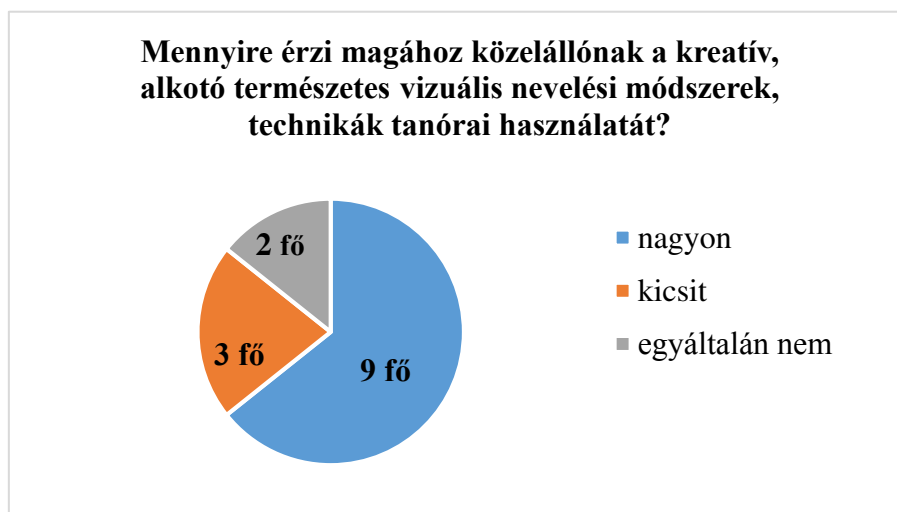


(Forrás: saját szerkesztésű diagram)

A választ adó 14 fő pedagógus közül mindenki teljesen megegyező, egyöntetű választ adott a feltett kérdésre. A természetes vizuális nevelés a tanulók egészséges személyiségének alakításában egyaránt jelentkezhet elsődleges prevenciós, valamint terápiás hatással is. Az általuk elmondottak alapján ezek:

- az alkotással nyerhető teremtő képesség és az azzal járó öröm megélése,
- az individuum, a belső világ, az érzelmi intelligencia megmutatása,
- az egyéni vagy közös alkotás, értékteremtés során átélt önszabályozás és szocializációs képesség javulása, önmaguk és társaik megismerése, megértése,
- az önfejlesztés és mások megsegítése, a társas tanulás
- a verbális és nonverbális kommunikációs képesség javulása,
- egy-egy közös kiállítás során a nyilvánosság előtt való megjelenés, önmaga vállalása,
- a hibázás elfogadása, a szorongás és gátlás csökkentése legyőzése,
- a problémamegoldó gondolkodás,
- a kihívásra reflektálás,
- a vágyott végeredmény előállításához szükséges figyelmi fókusz megtartása
- a finommotorika javítása, az anyag- és eszközhasználat ismeretei

9. kérdés:



(Forrás: saját szerkesztésű diagram)

Az összes 14 fő megkérdezetthez képest 9 fő válaszolta azt, hogy „nagyon”, ami magas létszámnak mondható 3 fő, hogy „kicsit” és 2 fő, hogy „egyáltalán nem” érzi magához közelállónak a természetes vizuális nevelési módszerek, technikák tanórai használatát. Felső tagozaton a vizuális kultúra tantárgyon kívül a legtöbb alkalommal a technika és tervezés, a magyar nyelv és irodalom, a természetismeret, a hon- és népismeret, valamint a történelem tantárgyat tanító pedagógusok használják a leggyakrabban a természetes vizuális nevelés lehetőségeit, technikáit.

Érdekes volt számomra a hon- és népismeret tantárgyat tanító pedagógus válasza, melyben kifejtette, hogy gyermekkorától eredően nem szereti az olyan tevékenységeket, melyekben visszaköszönni látja saját ügyetlenségét. Jellemzően minden kiesik a kezéből, sokszor megsérül, türelmetlen a kivitelezésben és ez a végeredményen is meglátszik. Felmenői között sem volt kielégítő motiváció számára. Úgy érzi, hogy tanítványainak nem tud pozitív példa lenni a manuális kreatív ötletek megvalósításában, hátrányait nyíltan vállalja feléjük, ami ritkán frusztrációt okoz benne. Ezen kívül megemlítette a tanóra kevés 45 perces idő mennyiségét, a művészeti foglalkozások előkészüléséhez szükséges felkészülési időt, az anyag és eszközellátottság hiányát. Ennek ellenére főként a tantárgy témáinak feldolgozásához, különböző illusztrációk készítéséhez egyéni, páros vagy csoportos rajzok létrehozásával használja a képzőművészeti technikákat. Nagy segítséget ad számára a tanítás szervezésében, hogy a gyermekek többsége szereti és igényli ezeket az alkotó tevékenységekkel párosult tanórákat, ő pedig humorral kezeli

a hátrányát, gyenge képességeit, melyek sok vidám hangulatú, örömteli percet is jelentenek tanítványai és maga számára is. Az elkészült sokszínű, változatos alkotások dicsérete is elengedhetetlen a tanítványok eredményességéhez és a velük való kapcsolatának építéséhez. Tantárgyi megsegítést főként az interneten elérhető végtelen képi elemből válogatva merít, a másolás lehetőségének biztosításával, de további támaszt jelent számára, hogy szabadon engedi egy-egy gyermek kezűgyességének, tehetségének, kreatív gondolatainak képi kivetítését is. Szükség esetén a kevés, rendelkezésre álló heti egy tanóra időmennyiségét a következő alkalom bevonásával bővíti ki.

A „nem” választ adó testnevelés és a digitális kultúra tantárgyakat tanító pedagógusok (2 fő) nem kötődnek a manuális művészettel összefüggő tevékenységek tanórai használatához, de elismerik annak szükségességét és a személyiségre gyakorolt pozitív hatását.

10. kérdés:



(Forrás: saját szerkesztésű diagram)

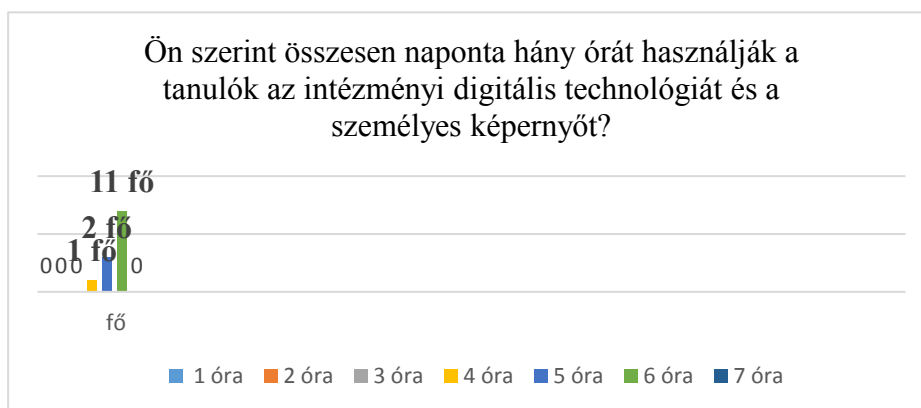
A választ adó 14 fő közül az utazó gyógypedagógusok köréből kerültek ki azok, akik nem használnak kizárólag IKT-t a tanórán, ezzel ellentétben annál több manuális foglalkoztató, non-verbális és verbális feladatot terveznek be a fejlesztő foglalkozásokba. A többi pedagógus esetében sűrű azoknak az alkalmaknak a száma, amikor kizárólag az IKT használatával tervezik meg a tanórai feladatokat, mivel a tananyagok jól kiegészíthetők a modern infokommunikációs eszközökkel, jelenti ez például egy-egy képi dokumentum, régi film archívumok bemutatását, de jelenti a saját készítésű, szintén archiválható, interakcióra épített játékos felületeket is.

11. kérdés: **Ha használ IKT-t, milyen felületeket használ a leggyakrabban és milyen célból?**

A 14 fő (gyógy)pedagógus által leggyakrabban használt mesterséges vizuális felületek: okosdoboz.hu, Wordwall, flipchart (saját készítésű), manó softver család, learningapps.org, youtube (film, értelmező, magyarázó bejátszások), napi-kviz.hu, matific, flippity.net, illetve a zöd táblát helyettesítő egyszerű IKT-használatot igénylő sima, vonalas, rácsos felületek. A pedagógusok jól ismerik, és széles körben alkalmazzák az interneten vagy digitálisan elérhető oktató felületeket, ugyanakkor ők maguk is felhívják a figyelmet arra, hogy az oktatás számára kimeríthetetlen a paletta, ennek fejlődésével párhuzamosan képezik digitális kompetenciájukat, mivel tovább szaporodva, újabb és újabb oktató felületek kerülnek majd bevonásra a tanítás-tanulás folyamatába. Azzal, hogy a jövőben az eddigieknél is több digitális taneszközzel fognak találkozni a pedagógusok és a tanulók egyaránt, azt kívánja meg, hogy a gyermekek megszerzett képességéhez mérten ennél is nagyobb felelősséggel legyenek kiválasztva azok a felületek, melyek eredményesek lehetnek majd a tananyag elsajátításra, a további ismereteik és tudásuk bővítésére.

Az IKT kizárólagos vagy nagy óraszámú használatának legfőbb indokaként az alfa generáció változatos multimédiához és szórakozáshoz kötött érdeklődési körét, a digitális felületek hétköznapi használatának szükségességét, az egyszerű differenciálás lehetőségét, a gyors és széles körű információs adatbázist, a nagymennyiségű tananyag szerteágazó ismereteinek innovatív prezentálását és az interakciós, játékos lehetőségeket jelölték meg.

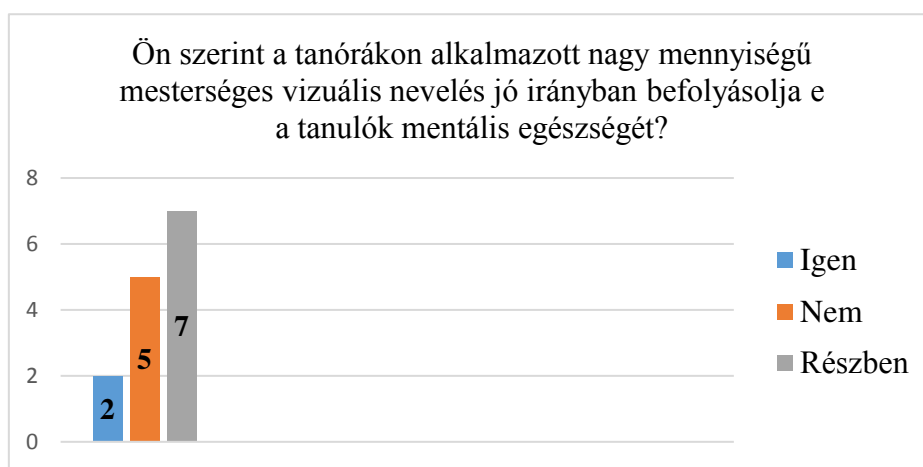
12. kérdés:



(Forrás: saját szerkesztésű diagram)

Az oszlopdiagramban jelölt válaszadók közül 11 fő 6 órát, 2 fő 5 órát, 1 fő pedig 4 órany-nyiségre gondol a tanulók digitális technológia napi használatára vonatkozóan. A testnevelés kivételével 11 fő válaszában megjelenik az összes közismereti és készségtárgy, a délutáni napközi és tanulószoba elfoglaltságai, valamint a személyes képernyő, azaz a mobiltelefon használata is. Az intézményi 5 és a 4 óra időmennyiséget válaszul jellemzően azok a pedagógusok adták, akik nem csak közismereti, hanem készségtárgyakat is tanítanak és ott kevésbé érvényesül a mesterséges vizuális nevelés.

13. kérdés:



(Forrás: saját szerkesztésű táblázat)

A megkérdezett 14 fő (gyógy)pedagógus egyszavas válaszai mellett igény és lehetőség kínálkozott a vélemények bővebb kinyilvánítására is, így az összegző táblázat mellé az alábbi kiegészítés adom: Minden pedagógus elismerően nyilatkozott a modern technológia használatáról, és hangsúlyozták, hogy a jelenlegi oktatási rendszerben elvárt pedagógiai kompetencia a mesterséges vizuális eszközök felhasználó szintű ismerete. Nagy felelősségük van azonban abban, hogy a rendelkezésre álló tanítási időben milyen felületeken keresztül, mennyi időben biztosítják a tananyagot tanulóik számára, hogyan, milyen módszerekkel tudják bevonni a nehezen tanuló gyermekeket, és milyen módszerekkel és feladatokkal biztosítják számukra a differenciált tanulást, hogy jól érezzék magukat a tanórák alatt és az iskolai környezetükben.

Az a 2 fő, aki a feltett kérdésre kizárólag az „Igen” választ adta, az IKT-ről általánosan nyilatkozott, és leginkább a tipikusan fejlődő gyermekek mentális és intellektuális fejlődésére

gondolt. Kivétel nélkül mind a két pedagógus kiemelten méltatta az IKT fejlődésével járó tanítási-tanulási lehetőségeket, annak sokrétűségét, különösen az azonnal rendelkezésre álló, interneten elérhető kapcsolódási pontokat, a legnépszerűbb gyors kvízzjátékokat, a kérdés-felelet feladatokban rejlő gyors tudásszondát, vagy a felmerülő órai kérdésekre megkereshető gyors reflektálás lehetőségeket. Pozitívan kiemelték továbbá, hogy a tanulók világlátása, érdeklődési köre az IKT által nyújtott lehetőségekkel folyamatosan távol, olyan gyermekek/tanulók számára is kinyitja a világot, akiknek nincs lehetőségük személyesen és természetes formában megtapasztalni a látottakat, hallottakat. A rögtön megszerezhető információk mozgalmassá, interaktívvá teszik a tanórákat, és a játékos helyzetek megteremtésével a tanulók nagy hányada élvezi és szereti a digitális technológiát. A legtöbb logikai feladat megoldásához gyermekbarát színes felületek használatával jutnak el, melyek nem csak lekötik figyelmüket, de végig interaktívvá teszi őket, ezáltal nem csak befogadói, de alakítói is a tanórának. Használatuk során a legtöbb tanuló reflektál a hallottakra, látottakra, a változatosság kreatív gondolkodást kiváltva a gyermekekből további kutatásra motiválja őket, az információkat a tanulók többsége jól alkalmazza más-más tanórák tananyagaival összekötve, és fogékonyra is teheti őket az új kreatív gondolatok megszületésére is, amitől jól érezhetik magukat a tanórákon.

A „Nem” választ adók száma 5 fő volt, ebből 3 fő utazó gyógypedagógus. A fenti érdekek mellett a válaszaikban kifejtették, hogy a pedagógusok többsége az általuk létrehozott digitális tananyag mellett indokolatlanul sokat használják és népszerűsítik az interneten elérhető kész interaktív felületeket. A legtöbbször azonban ezek kész tartalmak a tipikusan fejlődő gyermekek/tanulók értelmi színvonalához igazodnak, a felületekhez hozzárendelt időkeret a gyors fel-fogóképességre, ritmusváltásra, kreatív gondolkodásra készíti a tanulókat. Ezekből többnyire hiányzik az atipikusan fejlődő gyermekek/tanulók személyre szabott, tartalmi és időbeni differenciálásának szükségessége, és ezért a gyorsan és nagy mennyiségben kapott digitális tananyagok a kiemelt figyelmet igénylő tanulók esetében nem csak az elsajátítandó tananyag bevéssével szemben megkérdőjelezhetők, de az így kapott információkkal a képességeik fejlődése is hátráltatott. Ez a fajta vizuális nevelés, a nem megfelelő differenciálás vagy annak hiánya negatív befolyással van az atipikusan fejlődő gyermekek tanórai együttműködésére, mentális fejlődésére, egészségére. Okként jelölték meg az egyedi, sajátos diszfunkciókat, specifikus tanulási zavarokat, melyek az atipikusan fejlődő tanulók esetében gátló, szorongást okozó tényezők ahhoz, hogy teljesítsék az átlagos, vagy átlag feletti kognitív képességeket igénylő modern, változatos internetes megoldásokat. Az integráltan nevelkedő, tanulási gyengeségekkel, nehézségekkel, pszichés fejlődési zavarokkal élő gyermekek még játékos helyzetben is,

már a feladatok elvégzése előtt érdektelenséget mutatnak azok megoldására, ha úgy érzik, hogy bizonytalanságuk vagy tudatlanságuk a társaik szeme előtt kerülnek felszínre, bemutatásra és az osztálytársaikkal közösen átélhető játékos problémamegoldásból kimaradnak. Ezen kívül a kész elemek, a sémák használata részükről véletlenszerű, találgatásokkal járó megoldásokat szül, a tanulási hatékonyság, a képességeik fejlődése hátráltatott. A hibázási és a gyors javítási lehetőség pedig nem csak kényelmet jelent számukra, de a feladatokhoz társuló időkeret gondolkodás nélküli, értelmetlen kapkodást is. Hosszú távon elveszítik tanulási motiváltságukat, hátrítják a feladatokat, figyelmük elkalandozik a tanórán, vagy unatkoznak, viselkedésükben inaktívvá válnak, vagy romboló magatartást alkalmaznak, mely frusztrálttá teszi őket és rossz irányba változtatja az érintett tanulók iskolai viselkedését.

Részletes és átfogó magyarázatot adott az a 7 fő „Részben” választ adó (gyógy)pedagógus is, akik további különböző szempontok figyelembevételével világítottak rá az alábbiakra: A fentiekben már részben kifejtett pozitív válaszok mellett minden tanulóra vonatkoztatva hangsúlyozták, hogy a világlátás és játékos tanulás bővülése mellett a gyorsan és készen kapott vizuális elemek folyamatosan stimulálnak, melyek érezhetően negatívan hatnak nem csak a tanulók finommotorikai, grafomotorikai készségeinek fejlődésére, de csökkenti önálló alkotóképességüket, tapasztalatszerzési igényüket a különböző anyagok és eszközök megismerésére, motiválatlanná teszi őket nem csak az egyedi megoldások, hanem az egyszeri, maradandó eredmények megszületésében, csökkenti önbizalmukat, önértékelésüket. Ezek a meglátások az atipikusan fejlődő, különösen az enyhe intellektuális képességzavarral élő tanulók esetében még inkább igazak. A képességzavaraikkal járó hátrányaik (például a nyelvi alapok, a gyenge olvasási, szövegértési, vizuális tájékozódási vagy a nehezített logikai, számolási képességek, a tartós figyelem hiánya és a hiperaktivitás) ezáltal nehezen tudnak csökkenni. Esetükben nem ritka az sem, hogy a kevés, vagy hiányzó valóságos tapasztalatszerzés lehetősége miatt a virtualitásban szerzett ismeretet élik meg valóságnak, ezért az interneten elérhető lehetőségek közül az önbizalmukat nem romboló és a lehető legegyszerűbben használható, egyszerre kevés információt adó vagy nem túl bonyolult, az aktuális képességeiknek megfelelő felületek lesznek sikeresek számukra, és ezekből új ötletet meríthetnek egy adott későbbi feladat elvégzéséhez. A tanulókat a mentális egészségük érdekében egyre inkább, minél többször szükséges lenne kimozdítani az osztálytermi, zárt környezetből, és motiválni őket a természetes úton megszerezhető tapasztalatok minél többszöri átélésére, melynek része az így szerzett élmények vizuális nevelési módszerekkel való közös feldolgozása is. Az egyéni megoldások is jobban felszínre tudnak törni, a

kreativitás is jobban ki tud bontakozni a személyiségük pozitív fejlesztésében, ha a hanggal és képzőnnel nem mindig befolyásoljuk gondolkodásukat.

14. kérdés:

Az IKT használatán kívül alkalmaz e természetes vizuális nevelési módszereket?	
Igen (főben megadva)	Nem (főben megadva)
14 fő	0 fő

(Forrás: saját szerkesztésű táblázat)

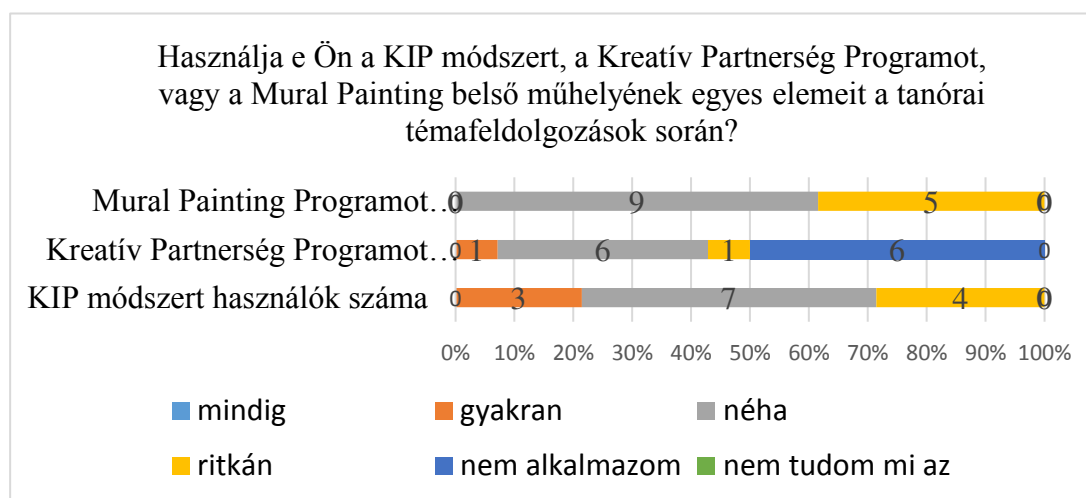
A megkérdezett pedagógusok közül mind a 14 fő alkalmaz természetes vizuális nevelési módszereket, többségük önálló tanóra keretén belül és változó intenzitással.

Szóbeli magyarázatukban hangsúlyozták, hogy a gyermekek/tanulók ismereteinek bővítésében, a digitális hang és képzőn mellett szükséges, hogy minél több természetes környezetből is kapjanak ingereket. A bennük kialakuló önálló vizuális jelek felszínre törésének is helyet kell biztosítani. Ezek az alkalmak a kreatív gondolatok és szabad asszociáció a non verbális kommunikáció alatt láthatóvá válnak, emellett fejleszti az önálló és a társas gondolkodást, így az egyéni megoldások és az egymástól tanulás együtt tud érvényesülni, valamint előjönnek a tanulók képessége közötti különbségek is.

Az egyik legérdekesebb választ a testnevelés tantárgyat tanító pedagógus adta számomra: aki kiemelte, hogy a vizuális nevelést sok esetben általánosítják, a művészeti neveléssel párosítják, miközben számos ága létezik és használatos a pedagógiában. A sportban is használatos például a vizuális kommunikáció elemeinek a használata, melynek egyik nagyon fontos célja, hogy a tanulók képesek legyenek a testnevelés által a különböző sportágakra jellemző sajátos vizuális nyelvet elsajátítani és használni. Ezek szükségesek például a vizuális percepció, a test-séma, a harmonikus mozgás, a ritmus, vagy a társas kapcsolatok kialakításában is.

A kirándulásaik, túráik révén pedig nagyon sok olyan erdei vizuális jellel, szimbólummal találkozhatnak, melyek elsőre magyarázatra szorulnak. Megismerésük fontos, a jelek gyakori lerajzolásával nem csak rögzülnek az ismeretek, hanem felkelthető a fiatalokban azok értéke, megbecsülése, a velünk élő környezet megóvása, elkerülve az ártó, romboló magatartást.

15. kérdés:



(Forrás: saját szerkesztésű diagram)

A válaszadók közül mindenki ismeri és részese volt már a felhozott programoknak. A három komplex program közül a Murál Painting Programot (MPP), ezen belül annak belső műhelymunkájának módszerét ugyan csak néha használják, de az összlétszámhoz képest magas (9 fő) számmal a különböző témák feldolgozásának megkönnyítésére, megjelenítésére, a vizuális ábrázolás és absztrahálás, valamint páros munkában, kis csoportos foglalkozás során a szociális kompetenciák gyakorlására a pedagógusok. Hátránya, hogy sok előkészület kell hozzá, pozitívuma, hogy a Program nincs levédve, használatához nem kötik a pedagógusokat képzések, így szabadabb számukra a kísérletező megoldások elérése is, de ennek ellenére a módszert alkalmazók mindegyike nagy tisztelettel beszél annak belső és betartandó lépéseiről, ami indokolt, hogy eredményesen és jól szolgálja a tanulókkal való munkát és a módszer megismertetését, melynek másodlagos célja a tanulók kimozdítása eredeti környezetükből.

Nagyon érdekes volt hallgatni a pedagógusok arra vonatkozó lelkes beszámolóját, ahogy a Programot alkalmazó pedagógusok intézményközi együttműködés alapján meg szokták szervezni tanulóik kimozdítását. Ennek célja, hogy a tanulók más körülmények között, más gyermekközösségekkel együtt alkotva tudják megtapasztalni, hogy ki mit gondol egy adott témáról. A vizuális kultúra tanárai egymással egyetértésben hangsúlyozták, hogy ezek az alkalmak a legtöbb pozitívumot az eltérő fejlődésű gyermekek számára jelentik. Azzal, hogy nem ismerik a különböző intézményben tanuló fiatalok egymást, valamint a tantárgyhoz kapcsolódó eredményességüket, a közös alkotás során magabiztossá válhatnak, előítéletek nélküli barátságokat

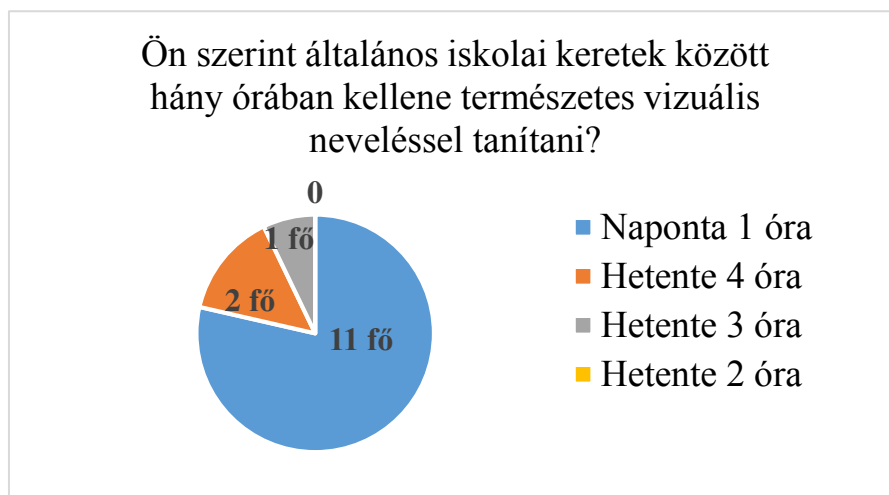
köthetnek, és csakis a közös alkotás folytán tapasztalt élmények a mérvadók, ami sok esetben pozitív viselkedésváltozásnak is az eredője. Ugyanakkor az utazó gyermekeknek egyben segít felismerni más intézmény és új alkotó közösség szabályait is, valamint azt, hogy milyen alkalmazkodási nehézségeikkel kell megküzdeniük nekik és az ott tanuló gyermekeknek, más megközelítésben pedig olyan lojalitást eredményezhet eredeti iskolájuk felé, amit addig nem is ismertek magukban.

Ezt követi a KIP – módszer. Ennek oka, hogy amíg az Mural Painting Programban a témafeldolgozáshoz különböző korosztályok egyidejű jelenlétével is lehet dolgozni, addig a KIP módszerben ez mikrocsoportban, választott felelősökkel és közel azonos korú gyermekekkel zajlik. Ennek ellenére a válaszadók között a „gyakran” kifejezéssel élő 3 fő arra hivatkozott, hogy egy nagy létszámú osztályban ez a modell a felelősök választásával világos, irányított keretek között, játékos módszerekkel nagyon jól érzékelteti a tanulók számára, hogy mikor, mi lesz a feladata, anélkül, hogy fegyelmezni kellene őket. A 7 fő „néha” választ adó más módszereket is jól ismer és alkalmaz. A KIP módszer használata során a csoportos ábrázolások és gondolatok kivetítésére sok esetben alkalmaznak a pedagógusok manuális művészeti elemeket, anyagokat, eszközöket (csomagoló papír, dipatekercs, A/2 méretű rajzlap, olló, ragasztó, vízfesték, ecset, színesceruzák).

A Kreatív Partnerség Program a pedagógusok elmondása alapján a fenti két programhoz hasonlóan szintén kimagaslóan hatékony tud lenni a tanulói kompetenciák fejlesztésében, de módszerének fő profilja a kultúra, a kreatív szemlélet és a művészet közvetítése, mely különböző művészek és pedagógusok együttműködésén alapszik. Ennek kivitelezése intézmények közötti együttműködési feltételhez, felhasználói képzéshez kötött, kevés lehetőséget biztosít az önálló programfelhasználásra. A művészek szokatlan módon reflektálnak egy adott osztályközösség problémájára, a művészet eszközeivel közvetítenek és mutatnak be iskolai és azon kívüli megoldásokat a tanulók számára egy-egy tantárgyhoz kapcsolódó információk befogadására, a tananyag elsajátítására, szocializációjuk megsegítésére. Ez a program egy adott iskolán belül akkor tud hosszú távon jól működni, ha az adott iskola és az adott művészt alkalmazó programgazda között tartós, folyamatos megállapodás születik. Az a 8 fő pedagógus, aki erre a „gyakran”, „néha” és a „ritkán” szóval válaszolt ennek az intézmények között létrejövő megállapodásnak köszönhetően ismeri és használja a módszert az adott tanórán.

Mind a három programban a témafeldolgozás függvényében, a képzőművészetben, a különböző képillusztrációk készítésén kívül egyaránt használatosak a fotográfia, a szobrászat (mintázás), a film, és a színházi élmény is.

16. kérdés:

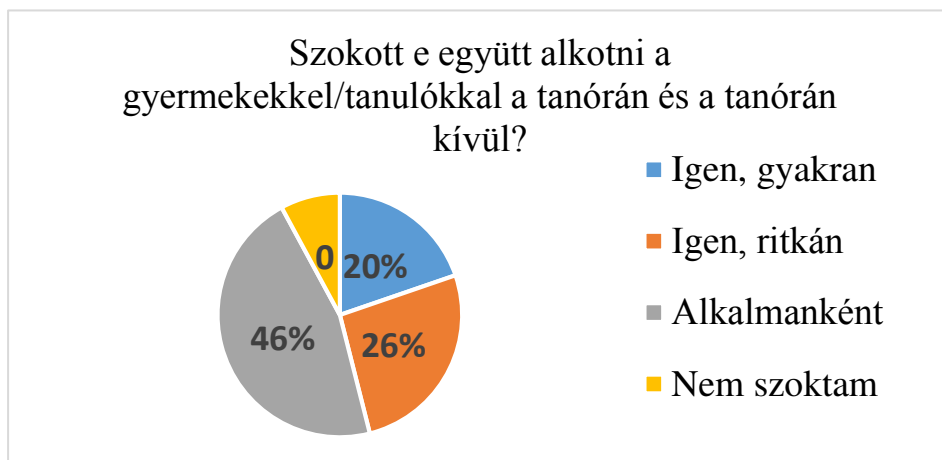


(Forrás: saját szerkesztésű diagram)

Az ábra jól mutatja a pedagógusok belső igényét. Mind a 14 fő (gyógy)pedagógus úgy nyilatkozott, hogy a jelenleg rendelkezésükre álló órakeret nagyon kevés, időben sokkal többet kellene fordítani a természetes környezet megismerésére, annak természetes vizuális módszerekkel történő feldolgozására, a természetes anyagok használatára. Főként, amikor a gyermekek/ fiatalok a pályaválasztás előtt állnak, szükségeszerű lenne minél több alkalommal teret adni a manuális tevékenységek gyakorlásának. A pedagógusok közül 11 fő a napi használatot javasolja, de igen magas óraszámot kapott a hetente 4 órás tanórai vagy egyéb szabadidős elfoglaltság keretein belül megvalósítható vizuális nevelés is.

Szemmel láthatóan senki nem jelölte meg a hetente 2 órás időintervallumot, miközben tudva-levő, hogy az általános iskola felső tagozatán a 7-8. osztályban hetente 1-1 órában van a vizuális kultúra, valamint a technika és tervezés tantárgy.

17. kérdés:



(Forrás: saját szerkesztésű diagram)

A válaszok alapján összességében a pedagógusok keveset alkotnak együtt a tanítványaikkal. Az a 20 % (3 fő), aki az „Igen, gyakran” választ adta, rendszeresen alkalmazza a közös kreativitást, mint tanítási módszert. Kiemelték, hogy ezeken az órákon a gyerekek sokkal felszabadultabbak, interaktívabbak, 1 fő pedig külön hangsúlyozta, hogy szereti a tanulók egyéni megfigyeléseit, és viszont. Ilyenkor az érzik a gyermekek, hogy egy közösség részesei, bátrabban nyúlnak új megoldásokhoz, motiváltakká válnak az új dolgok befogadására és kipróbálására is. Nagyon élvezik a vele való közös munkát, gyakran egy nagy „játsszóterré” változik a tanterem, ahol ő egy a többiek között. A csoportfeladatok során ügyelnie kell, hogy mindegyik csoportmunkájában részt tudjon venni, senki ne érezze hátrányban magát.

A 26 %-ot kitevő 4 fő pedagógus, aki az „Igen, ritkán” választ adta, kérdésre kritikaként megfogalmazta, hogy sajnos kevés alapanyag áll a tanulók rendelkezésére, sokszor a pedagógusnak kell rendelkezésre bocsátani egy-egy alkotó tevékenységhez szükséges kisebb eszközt vagy alapanyagot.

A 46 %-ot jelentő 7 fő „Alkalmanként” választ adó pedagógusok többnyire az iskola által tervezett projekt napok, vagy pályázati programok részeként szokott tanítványaival együtt alkotni.

Nagyon pozitív volt számomra, hogy a választ adók közül nem volt olyan pedagógus, aki nem szokott együtt alkotni tanítványaival.

18. kérdés:



(Forrás: saját szerkesztésű diagram)

A (gyógy)pedagógusok legnagyobb része tanórán (13 fő) valamint egyéb szabadidős tevékenységek között (9 fő) alkot együtt a tanulókkal. Ez utóbbinál leginkább a tematikus kirándulásokat, vagy egy-egy spontán udvari játék alatti kialakuló beszélgetés közben eltöltött időt értették. Ilyen tevékenység például az aszfalt rajz vagy az asztali színezők. A szakköri tevékenységbe csak két fő pedagógus vesz részt, viszont általános válasz volt, hogy a különböző iskolai projekteken és egy-egy tábori körülmények között szívesen alkotnak együtt a gyermekekkel a megkérdezett pedagógusok. Ennek okaként a bő időkeretet, valamint a rendelkezésre álló anyagellátottságok jelölték meg.

19. kérdés: **Kérem, sorolja fel, hogy Ön szerint a Murál Painting outdoor élményprogramnak melyek a legfontosabb pedagógiai és terápiás hatásai a tanulók számára?**

A kérdésre kapott legrelevánsabb válaszok az alábbiak voltak:

1. Lényegre törő témafeldolgozás és problémamegoldás,
2. Komplex művészeti nevelés, pozitív viszonyulás a képzőművészethez és a technikákhoz
3. Komplex személyiségfejlődés
4. Fantázia, kreativitás, alkotói szabadság és gondolkodás fejlődése
5. A finommotorika javulása, a bal- és jobb agyfélteke tevékenységei

6. Szociális készségek, képességek javulása
7. A viselkedés transzferálhatósága
8. Erkölcsös és etikus magatartás kiváltása
9. Az esztétikumra törekvés
10. Közösségfejlesztés hatásával az aktiválás, az integráció előmozdítása
11. Egymás elfogadása és az egymástól tanulás képességének javulása
12. Önállóság, önbizalom, az ön- és a csoportérdek érvényesülése
13. A kognitív és mentális képességek javulása (például figyelem, érzelem, értelem, kommunikáció, emlékezet, állóképesség, monotonitás, célorientáltság, önmérséklet, indulatkezelés, szorongás csökkentése, leküzdése)
14. Kimozdulás lehetősége a megszokott tantermi és tanórai keretektől
15. A világlátás bővülése, a szemléletformálódás a valósághoz kapcsolódik
16. Az elmélet és a gyakorlat összekapcsolódik
17. A produktum láthatóságával, minőségével a közvetlen környezettől és a nyilvánosságtól a gyermek társadalmi elismerést kap
18. Az intézményhez való pozitív viszonyulás kialakulása, erősödése

Ennél a kérdésnél leginkább arra voltam kíváncsi, hogy a (gyógy)pedagógusok milyen értékekre koncentrálnak, milyen fókuszpontokat jelölnek meg a program során, és miért tartják fontosnak az általuk is megismert és alkalmanként használt Mural Painting Program tapasztalatait átadni tanítványaiknak.

Megjegyzem, hogy ennél a pontnál a 14 fő pedagógus bár hasonló véleménnyel és szemlélettel rendelkezve sorolta fel a számukra kiemelten fontos programsajátosságokat, általános és átfogó pontokat, de itt nem egy-egy hasonló magyarázat gyakorisága és sorrendisége, hanem a válaszok sokszínűsége a releváns. Egy fő gyógypedagógus megemlítette például az alkotó folyamatban az erkölcsi és etikai nevelést. Visszakérdezésemre, miszerint mit ért ezalatt a program alkalmazása során, azt a kiegészítő magyarázatot kaptam, hogy a gyermekek/tanulók az iskolájukban, a különböző tanulási folyamat által többször találják magukat egyéni versenyhelyzetekben, ami azt eredményezheti, hogy például más ötletét magukénak könyvelik el, vagy súlyosabb formában más munkáját kigúnyolják, tönkreteszik, megrongálják, negatívan minősítik a különböző egyéni előnyhöz jutás reményében. Ennek a programnak az alkalmazása során azonban ez a számukra személyiségromboló deviáns magatartás teljes mértékben érvényét

veszti, hiszen nincs egyéni értékelés, és mindenki csakis a másik társával együtt jut előrébb, a közös siker elérése és megélése lesz a kívánt elérendő cél és morál.

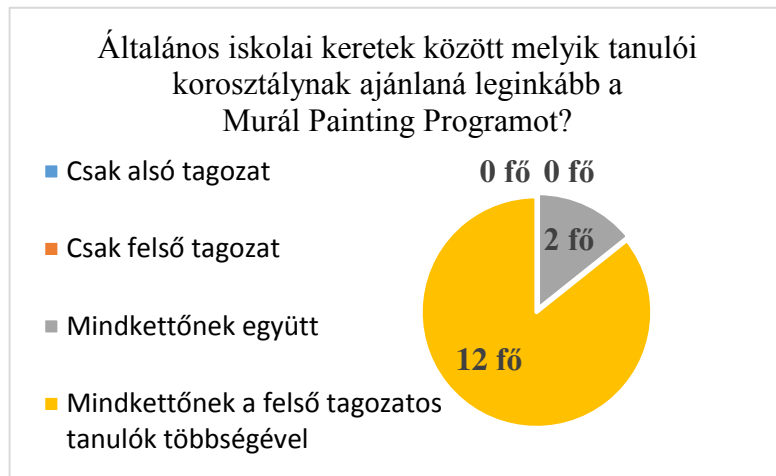
20. kérdés: Az Ön által tapasztalt Murál Painting outdoor élményprogram, mely hatásokkal járul hozzá a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek integrációjához?

Ebben a kifejtést igénylő válaszokban a (gyógy)pedagógusok többféleképpen mutattak rá a módszer használata és a kiemelt figyelmet igénylő tanulók integrációja közötti összefüggésekre, azaz, hogy a tapasztalataik alapján, melyek voltak azok a pontok, amivel nagymértékben segítették az érintett tanulók iskolai beilleszkedését. Ezek az alábbiak voltak:

1. A produktum elkészítése nem hétköznapi, átlagos kihívás. Ez mindenképpen vonzóvá teszi a programban való részvételt azok számára is, akik általában kivonják magukat az iskola közösségi életéből.
2. A kijelölt, megfesteni kívánt felület gigantikus méretű. Egy ekkora festmény elkészítése nem csak a tanulók számára jelent kíváncsiságot, hanem a velük foglalkozó pedagógusoknak is innovatív, izgalmas feladat. Ezen kívül az épület falán nyomot hagyni sok kamaszkorú, devianciára hajlamos gyermek/fiatal számára jelenti vágyának (lásd graffitik) egyfajta kielégülését.
3. A módszer lépéseinek betartása, a program vezetése, irányítása felnőtt segítséget igényel a tanulók és a pedagógusok együtt alkotnak. Ennek során az atipikusan fejlődő gyermek azt láthatja, hogy pedagógusa egy lesz abból a csoportból, melyben ő is alkot, aki azt közvetíti számára, hogy mindenki tudására egyformán van szükség, senki nincs előnyösebb helyzetben a másik rovására, nincs intolerancia és diszkrimináció. Az alkotás során egy gyermek/tanuló sincs egyedül, magára hagyva, empatikus szemlélettel, a társas, egymástól tanulás lehetőségét kihasználva folyamatosan kapcsolatban vannak egymással a gyermekek és tanáraik. Összhangban van az integráció és az arról alkotott, azt felvállaló intézményi elképzelés.
4. A program megvalósítása funkcionális megközelítéssel, szemlélettel vonja be a gyermekeket/ fiatalokat a szükséges tevékenységekbe, végig ez van szem előtt tartva, minden résztvevő esetében.

5. Az alkotás folyamatában a program komplexitásának köszönhetően a differenciált tevékenység is természetes úton alakul ki, mely a részfeladatok miatt folyton változik, folyton mozgásban van.
6. A tanulók nem a tantervi követelményeknek megfelelően végzik a tevékenységeket, hanem saját elvárásaiknak, mely belső kényszer és erős motiváció. Nagyságát saját maguk határozzák meg, nem okoz bennük olyan feszültséget, melynek ne tudnának megfelelni, nincsenek halmozott, rossz megoldások és személyiségük ezáltal ki tud teljesedni.
7. A művészettel, képzőművészettel való kapcsolatuk szabadon zajlik, egyaránt ki tud alakulni, erősödni bennük az önmegvalósítás és az önérdek-érvényesítés, valamint ezáltal a kiemelt figyelmet igénylő tanulók önbizalma, valamint ezzel párhuzamosan az a terápiás folyamat, mely során folyamatosan csökken belső frusztrációjuk, pozitívan alakulhat személyiségük, valamint az intézménnyel való kapcsolatuk is fejlődni tud.
8. Mindenki a saját tudásszintjén járul hozzá a végső produktum elkészüléséhez, változó intenzitással, már a folyamat alatt látványként megjelenik számukra a befektetett munkáért járó jutalom és megerősítést kap a siker, mely eredmény katartikus élményt ad számukra.

21. kérdés:



(Forrás: saját szerkesztésű diagram)

A megkérdezett pedagógusok válasza alapján az alkotók összetételében a szocializáció és a következetesen használt asszertív kommunikáció tanulása és gyakorlása érdekében a vegyes korosztály lenne az ideális. A végeredményt, mely nem ritkát eléri a 60-80 m²-es méretű falfestmény is, általános iskolai keretek között a 12-14 éves korosztály tevékenységével lehet a

leghatékonyabban, és minőségében a legszebben kivitelezni, de ettől függetlenül a program módszertanát már minél korábban ajánlott gyakorlatban megismertetni.

22. kérdés: Kérem, fejtse ki, hogy Ön szerint mi a Mural Painting Program legfőbb érdeme és jelentősége intézményi szinten?

A kérdésre az alábbi átfogó válaszok születtek:

A Pécs peremrészén elhelyezkedő Bártfa Utcai Általános Iskola igazgatója és tanítói, tanárai, valamint a Pécs-somogyi Vadgesztenye Általános Iskola Mural Painting Programban jártas pedagógusai elmondták, hogy ahogyan a tanulók, úgy az intézmények is megküzdnek a figyelemért és a kiemelkedésért. Ennek az utcai képzőművészetnek a használata az oktatási intézményt is hozzásegíti ahhoz, hogy a gyermekekkel végzett pedagógiai tevékenység egy része maradandóságának köszönhetően folyamatosan láthatóvá váljék, kiemelkedjenek a többi városi intézmény közül, de elsősorban abban a környezetben, ahol fizikailag működnek. Annál is inkább fontos ezt megemlíteni, mivel a szabad iskolaválasztási versenyben a tanulmányaikat kezdő, 6 éves gyermeküket nevelő családok, mint leendő iskolaválasztók, nagy nehézséget mutatnak annak eldöntésére, hogy a preferencia rendszerüknek megfelelően a leendő iskolás gyermekük hol kapja majd a legjobb, legtöbb, legkülönlegesebb nevelés-oktatást.

Más intézményben tanító pedagógusok hangsúlyt adtak annak, hogy a szülők ma már nem csak a honlapról szeretnének tájékozódni az iskolák belső életéről. A tanulók által készített, harsány színekkel és gigantikus mérettel domináló utcai, vagy utcára néző falfestmény látványa vonzóvá teheti számukra azt az oktatási intézményt, melyben gyermekük tanul, és az értékteremtő, innovatív program végeredménye által pozitív befolyást lehet gyakorolni rájuk annak érdekében, hogy bevonódjanak az iskola életébe, és részt vállaljanak annak alakításában.

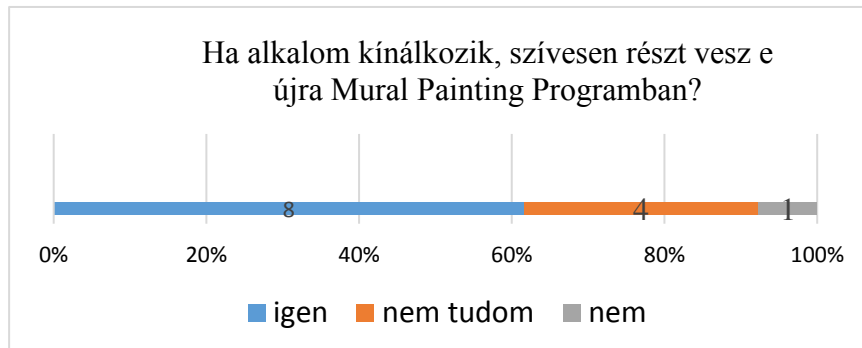
23. kérdés: Kérem, fejtse ki, hogy mit jelentett a pedagógiai munkájában a Mural Painting Programban való részvétel?

A 19. kérdéshez hasonlóan ennél a kérdésnél is leginkább arra voltam kíváncsi, hogy a (gyógy)pedagógusok milyen értékekre és fókuszpontokra koncentrálnak, mit jelent a pedagógus számára a Mural Painting Programban való részvétel?

Ezt tartalmazza a 14 fő pedagógus sokszínű alábbi összesített válasza pontokba szedve:

1. Örömmel és vidámsággal teli manuális foglalkozásokat
2. Innovációt, kihívást és katartikus élményt
3. A szabadidős elfoglaltságot
4. A vizuális nevelés komplexitásának gyakorlását
5. A tanulókkal való kapcsolat építését
6. A kiemelt figyelmet igénylő tanulók integrációjának segítségét
7. A szociális képességek, az erkölcsös és etikus magatartás előmozdítását
8. Empátia gyakorlását
9. A tanulók közötti együttműködés elősegítését, a közösség fejlesztését
10. A csoportérdek és a gyermek egyéni alkotói szabadságának szem előtt tartását
11. Önbizalom építését (a saját és a tanulóét egyaránt)
12. Az elmélet és a gyakorlat összefüggéseinek komplexitását, prezentálását
13. Komplex készség és képességfejlesztést
14. vizuális élménypedagógiát
15. Az intézményi keretek tágítását, intézményi lojalitást

24. kérdés:



(Forrás: saját szerkesztésű diagram)

Ebben a kérdésben leginkább a személyes motivációk kaptak helyet. Az „igen” választ adó (gyógy)pedagógusok nagyon pozitív véleménnyel és hozzáállással nyilatkoztak a programban való részvételükről.

Véleményük kifejtésében nagy hangsúlyt kaptak: a tanítványaikkal való tematikus és a kötetlen élményprogramban való részvétel és az alkotás közben folytatott mély beszélgetések, a tanár-diák kapcsolat pozitív irányú változása, a szakmai kihívás és megújulás, valamint a közösen végzett munka öröme, értéke, maradandósága, a kollegális viszony építése. A „nem tudom” választ adó pedagógusok a hivatkozásaikban főként az alábbiakat jelölték meg: fizikai

állapot, a rendelkezésre álló szabadidő és az aktuális munka leterheltsége. Egy fő pedagógus - aki elmondása alapján több, mint 12 alkalommal volt részese egy-egy falfestmény elkészülésének Pécs különböző területein - kihangsúlyozta, hogy meglátása szerint nem feltétlenül indokolt ugyanannak a tanulónak és a (gyógy)pedagógusnak sem egy éven belül kettőnél több falfestmény elkészítésében részt venni. Annál is inkább, mert egy ilyen kép elkészülése nem csak szellemi jelenlétet igényel, hanem fizikailag is nagyon sokat kivesz az emberből, nem lenne jó, ha ez a képzőművészeti gyerekbarát módszer a tanulók és a (gyógy)pedagógus számára munkát, kimerültséget jelentene, valamint időt kell hagyni a folyamat alatt megélt élmények leülepedésének, az azt követő hiányérzetnek, az újabb falfestmény elkészülését jelentő „sóvárgásnak” is. Az 1 fő „nem” választ adó pedagógus nem kívánta megindokolni választát.

25. kérdés

Hogyan tudják megőrizni Mural Painting Program fenntarthatóságát?
A szakköri tevékenységek, projekt napok keretén belül a Program belső műhelymunkájához tartozó elképzelt és valós épületek falterveinek készítésével
A Program belső műhelymunkájához tartozó 3-4 m ² nagyságú „lepedőplakát”, azaz vászonplakátok készítésével
„Lepedőplakát”-kiállítás megszervezésével intézményen belül és azon kívül
Pályázati lehetőségek és civil kapcsolatok elérésén keresztül újabb falfestmény(ek) létrehozásával intézményen belül és azon kívül
Az elkészült falfestmény(ek) funkcióval ellátásán keresztül (például tanulók jutalmazása, gyermekbarát projektek megvalósítása)

(Forrás: saját szerkesztésű táblázat)

4. Összegzés, záró következtetések

Rendkívül sok érzést és különleges, hasznos tapasztalatot szereztem a 14 fő (gyógy)pedagógussal készített interjú során, melyeknek az elkészítéséhez nemcsak egyeztetésre, fizikai jelenlétre volt szükség, de sok alkalmazkodásra, empátikus hozzáállásra is részemről.

A szakemberek személyes megszólításával közvetlen belátást nyerhettem az iskolák fizikai, környezeti és humán adottságaiba, azokba az intézményekbe, melyekben a megkérdezett (gyógy)pedagógusok tanítanak, megélik a munkájuk örömét, a felmerült kihívásokat, nehézségeket, megismerhettem a szakmájukban és a vizuális nevelésben rég óta tapasztalt pedagógusok gondolatait a mai digitális világ oktatásban betöltött szerepéről.

Folyamatosan halljuk, hogy az elmúlt évekhez képest jelenleg mekkora pedagógushiánnyal küzdenek az oktatási intézmények. Ehhez a romló állapothoz többek között hozzájárul a (gyógy)pedagógus szakemberek jól-léte, közérzete, mely mindenképpen javulásra szorul, amit az interjú alanyai is megerősítettek számomra. A feltett kérdéseimre mindenki kedvesen és nyitottan válaszolt, azonban érezhetően jól esett számukra, hogy kiadhatták feszültségeiket, és felkínálkozott a ventilálás lehetősége is. Egy-egy beszélgetés után mind pozitív, mind negatív hatások egyaránt értek, és összességében elmondható, hogy a különböző helyeken tanító pedagógusok és gyógypedagógusok nagyon változatos képet adtak arról, hogy a jelenlegi munkahelyükön hogyan érzik magukat, a pályán eltöltött idő és a hivatásukban észlelt változások mennyire módosították pályakezdő elképzeléseiket, hogyan, milyen módszerekkel tudnak a szükséges változásokkal lépést tartani, tudásukat felfrissíteni, aktualizálni, és ehhez hozzájárul e a mesterséges és a természetes vizuális nevelés.

Mint leendő gyógypedagógus kíváncsi voltam arra, hogy a megkérdezett (gyógy)pedagógusok, akik többnyire különböző tantárgyak tanításaihoz kapcsolódnak, milyen nehézségeket jelölnek meg hivatásuk végzése során, és ez összefüggésben van e a növekvő számmal megjelenő kiemelt figyelmet igénylő tanulók speciális gondoskodásával, nevelésével, oktatásával, fejlesztésével. Több kérdésben visszatérő és egyező válaszokból egyértelműen kiderült számomra, hogy a pedagógusok részéről folyamatos kihívásként van jelen az átlagtól eltérő, sajátos tendenciával fejlődő, pszichés fejlődési zavarral élő gyermekek/tanulók iskolai, tanórai magatartásproblémáival járó tünetek kezelése. Hivatkozásként megjelenik önkritikus hozzáállásukban, hogy kevésnek, tudásukat elégtelennek, hiányosak látják ehhez, vagy nincs eszközük, tapasztalatuk, kompetenciájuk, növekedik tehetetlenségük, a problémák sürgető megoldását

igénylik, mely problémák kihatnak a tanórán nyújtott pedagógiai tevékenységekre, azok minőségére, a szakmai megújulásuk motivációjára. A legtöbbször külső segítséget is igényelnek (például gyógypedagógustól, iskolapszichológustól, iskolai szociális munkástól, de nem ritkán szülői engedéllyel civil szervezetek szakembereitől) mindehhez. Ezzel egyenes arányban van néhány pedagógus részéről az a szegregációt jelentő kíváncsi, hogy a viselkedészavarral, egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek/tanulók a saját hiányait, hátrányaikat, beilleszkedési nehézségeiket, iskolai tanulási teljesítményzavarukat más szakemberek segítségével, terápiás formában legyenek hivatottak pótolni.

Levonva a konzekvenciát, számomra azt is jelentik a fentiek, hogy nagyobb bizalmat szavaznak ebben az esetben a kívülről érkező megoldásoknak, mint a magukból eredő, megértő szándékkal és attitűddel járó utaknak. Hozzáteszem, hogy összességében a többségi iskolák pedagógusai az intellektuális képességük miatt hátrányban lévők teljesítményének javulásához, nehézségeinek csökkentéséhez sem ismernek kellő differenciáló módszereket, vagy ha igen, akkor nem hatékonyan alkalmazzák azokat.

Abban egyetérttek azonban a megkérdezett pedagógusokkal, hogy a beilleszkedési nehézségekre hajlamos gyermekek/tanulók esetében a fenti problémákat a magas tanulói létszám és a zsúfolt osztálytermekben tanítás csak felerősíti. Folyamatosan szükség van ezért olyan innovatív, tanítást segítő, osztálytermeken kívüli élménypedagógiai módszerekre, melyek kompenzálják ezeket a zárt tereket, egyszerre felelnek meg a modernitásnak és a tanulók érdeklődési körének, kielégítik az alfa generációhoz tartozó, atipikusan fejlődő gyermekek/ fiatalok mentálhigiénés szükségleteit, terápiás hatásként kínálja fel a gyakorlati, tapasztalati nevelést. Nem csak a tanulók ismereteinek, tudásának bővítését jelenti mindez, hanem a kérdésekre adott válaszokból is kiderül, hogy az élménypedagógia, mint nevelési és tanítási stratégia a pedagógusok számára is rendkívül fontos megújulási és szemléletformálási terep. Ez a szakmai kiégésük, valamint a pályaelhagyás ellen is hat.

Szintén jó hatással van az intézményben dolgozó pedagógusok szakmai megújulására, hogy néhány vezető az iskola-civil kapcsolatoknak és különböző pályázati forrásoknak köszönhetően, valamint az iskolák közötti verseny kényszere miatt motiváltabbá és nyitottabbá vált a külső kapcsolatból érkező innovatív, gyermekbarát ötletek befogadására, mint 10-15 évvel ezelőtt.

Összképet kaptam arról ezáltal, hogy miért van nagy jelentősége az olyan projektek kipróbálásának, bevezetésének, gyakorlásának és fenntartásának egy adott intézményben, mint a Mural Painting Program, mely komplexitásával (például ingergazdagságával, egyedi méretével,

tematikusságával, a közösség fejlesztő, kollektív identitás megteremtésével) mind egyéni, mind intézményi szinten megfelel ezeknek a kívánalmaknak. A pedagógiai szempontokat figyelembe véve pedig az optimumra törekedve fokozatosan hozzájárul a személyiség fejlődéséhez, növekedéséhez, használatával még az impulzív, túlmozgásos gyermekek esetében is kimagaslóan jó eredményeket lehet elérni, amit ebben a dolgozatban az interjú alanyai, a Mural Painting Programot alkalmazott pedagógusok válaszain keresztül és a módszer ismertetésével sikerült bemutatni.

Érdekes beszélgetéseket folytattam a pedagógusokkal a modern infokommunikációs technológia (IKT) tanórai használatáról, és azon keresztül a pedagógiai tevékenységüket segítő mesterséges vizuális dömpingről. Mivel a hospitálásaim alatt nem kaptam kielégítő magyarázatot ezeknek a különböző fajtájú felületeknek a jellemzőiről, ezért kíváncsi voltam arra, hogy a pedagógusok számára miért oly népszerűek és indokoltak a nagymértékű alkalmazásuk. Annál is inkább indokolt volt ennek megválaszolása számomra, mivel a tanulmányi időszakom alatt tapasztalt élmények és a látott, használt néhány digitális felület kétségeket keltett bennem a tanulók eredményes tanulását és fejlődését illetően. Utalok itt az olyan tanórák vezetésére, melyek az IKT kizárólagos használatára épültek, és a diszfunkciókkal küzdő tanulók sikertelenségét, az interaktív feladatok visszautasítását eredményezte, vagy a differenciálás spontán, néhány internetes felület könnyen kiválasztható elemei által nyújtott információjának mennyiségén alapultak, a megoldások találgatásaival. A tematikus játékban való közös megoldás megtalálása számukra láthatóan frusztráló tényező volt, pedig a játékos tanulás örömeinek átélése az egyik elismert feladata ezeknek a felületeknek.

A (gyógy)pedagógusok többsége mind a mesterséges, mind a természetes vizuális nevelési módszert kedveli, kiemelve azok pozitív sajátosságait. Az interjúk során elfogadható válaszokat kaptam arra vonatkozóan, hogy néhány mesterséges vizuális digitális elemnek a rendszeres alkalmazása mennyi és milyen hasznosságot hordoz magában. Mivel nem számoltam azzal a hozzáadékkal, hogy a tematikus ismeretek közlése mellett a színes felületek milyen logikai úton vezetik a tanulók figyelmét, hogyan segítik azok fókuszban tartását, a feladatokhoz rendelt időkeret hogyan szolgálja a gyors problémamegoldó képesség javulását, és az egy megoldás felé vezető út a szabálykövetés tanulását, ezért az előzetes nézetem módosult arra vonatkozóan, hogy indokolt e minden tanórán az IKT technológia által elért felületek használata. A tematikus játék élményének megtapasztalása fontos tényező, és a tanulókat arra ösztönzi, hogy befoga-

dók, motiváltak legyenek az új ismeretekre még akkor is, ha nem feltétlenül sikerül elsőre megtalálni az abban rejlő megoldást, nem utolsósorban, ezekben a megoldáskeresésekben ki lehet szűrni a tanulók szükséges fejlesztési irányait is.

Kritikaként azonban a megkérdezett (gyógy)pedagógusok is elismerik, hogy a gyenge képességű, a diszfunkcióval küzdő, illetve a mentálisan sérült gyermek/tanuló esetében a gyakran előforduló sikertelen megoldások és a feladványokhoz rendelt időkeret miatt megszülető kapkodó, találgató válaszok a játék élményéből elvesznek, számukra nem minden esetben nyújt örömet egy-egy program. Előfordul, hogy a kudarckerülésük miatt, valamint a figyelmük, mint végrehajtó funkció fejlesztésre szorulása miatt nem szívesen vagy egyáltalán nem vesznek részt a feladatmegoldásban, ezért háritásként unalmasnak találják azokat.

Előzetes meglátásommal egyező véleményt kaptam a 12. és 13. kérdés válaszaiban, miszerint a tanulók eltérő képességstruktúrája miatt a digitális eszközök és az általuk nyújtott mesterséges vizuális elemek alkalmazásának a felelős kiválogatása, kontrollálása és a tanórákon használt időbeni súlyozása indokolt. Annál is inkább, mivel nagyon sok tanórán keresztül találkoznak mesterséges felületekkel, valamint időben ennél többet töltenek el a személyes képernyők előtt. A gyermekeket/tanulókat a mesterséges online világ felől az élet egyéb, valósággal kapcsolatos, alkotói szabadság és a különböző anyag- és eszközhasználattal kísérletezés, vagy érzelmi, hangulati kihívásainak megoldása felé, a társas, kooperatív együttműködések és a szükséges egymástól tanulás felé is szükséges fordítani és az így szerzett játékörömeket meg tapasztalni. Ezeket a természetes utakat a kiemelt figyelmet, a különleges bánásmódot igénylő gyermekek magatartásának változtatása érdekében, a tanulók mentális érettsége és a kronológiai koruk távolsága miatt, integráltan, a tanórák alatt is, a páros vagy csoportos tevékenységekben is meg kell tennünk, kiegészülve az egyéni gyógyító nevelésüket jelentő, fejlesztő és terápiás jellegű gyógypedagógiai foglalkozások fokozott használatával. A kortársakkal átélt felfedező közös manuális alkotói tevékenységek gyakori használata, az ezzel járó folyamatok minél szélesebb körű alkalmazása nem csak a kapott információk feldolgozását jelenti, de a személyiség javulásában és tanulmányi előmenetelükben is eredményes lehet, sőt a bennük rejlő művészi tehetség kibontakoztatására, vagy például a deviáns magatartásuk projekciójára is szolgálnak. Ezzel összhangban sajátos látásmódjuk születik, egyedi megoldásokkal, fejlődésükkel pedig lehetőséget adunk egy-egy kiállításon való részvételben, széles körű nyilvánosságot adva számukra tehetségük bemutatására, mely öngyógyító kompenzáció az iskolai tanulási teljesítménykudarcok mellett. Várhatóan ez az egyik kitörési lehetőség a stigmák csökkentésére, megszüntetésére. Ennek pozitív eredménye pedig segíti figyelmüket a szűkebb és tágabb

környezetük felé fordítani, elhelyezni magukat a világban, mely sok esetben saját iskolájukat jelenti.

Ezt támasztotta alá, és rendkívül motiváló volt számomra a vizuális kultúra tantárgy pedagógusával való beszélgetés. Személyesen megtapasztalni optimista szemléletét, vidámságát, pozitív kisugárzását, valamint látni a gyermekekkel végzett sokszínű intézményi dekorációt és a Mural Painting Programban a gyermekekkel/tanulókkal végzett pedagógiai tevékenységének végeredményét, hitelesen árulkodott szenvedélyes hivatástudatáról, szakmai motiváltsága és személyisége nagy hatással volt rám, pozitív példa gyógypedagógiai pályám elindulásában.

Az interjúztatás alatt kapott sokoldalú meglátások, melyek a kérdésekre válaszként érkeztek, rávilágítottak arra, hogy a pedagógia, mint szolgáltatás, és ahhoz rendelt eszközök, módszerek folyamatos mozgásban van, vannak, és az ehhez szükséges változást rugalmasságunkkal, nyitottságunkkal, alkalmazkodó képességünkkel mi magunk teremjük meg, mely frissességet, megújulást ad számunkra és diákjaink számára is. A szakirodalmak feldolgozása, mint elméleti háttér segítette, hogy tágabb értelemben ráláthassak a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek/tanulók edukációjának problémakörére. A szükséges információkon kívül alázatra int, hogy hosszú távon el tudjam látni gyógypedagógiai, ezen belül a leginkább érdeklődésemet jelentő pszichopedagógiai hivatásomat a jelenlegi módszertani intézményben.

5. Hivatkozások, irodalomjegyzék

1. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC törvény 4§ 13. [1]
URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (2023.03.05.)
2. A pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről szóló 15/2013. (II. 26.) EMMI-rendelet 5.7.§ [1]
URL: <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=A1300015.EMM&targetdate=&printTitle=15/2013.+%28II.+26.%29+EMMI+rendelet> (2023.03.05.)
3. Borbélyová Diana et al.: A vizuális nevelés elmélete és gyakorlata az alapiskola alsó tagozatán, Művészetpedagógiai Füzetek III, [ISBN 978-80-8122-368-6], Komárom, Selye János Egyetem, 2020. p. 199.
4. Csíkszentmihályi Mihály: A flow felfedezése és jelentősége, Sapientia EMTE, Csíkszereda
URL: https://www.youtube.com/watch?v=_d8SwIMRltQ (2023. 04. 15.)
5. Freund Tamás: Tudomány és művészet, Tanulási folyamatok és belső világunk, In. Magyar szemle, Új Folyam, 2006. (15. évf.) 11-12. sz. 146 p.
URL: https://magyarszemle.hu/data/Lapszamok/2006/MagyarSzemle_2006_Resz6.pdf (2023.08.17.)
6. Funarte, Mural Poducido Diseñado y elaborado por: Proyecto EcoArte, Septiembre-2021.
URL: <https://www.funarte.org.ni/index.php/component/k2/item/305-como-nace-un-mural> (2023.03. 16.)
7. Iskolakultúra (Szemle): Az atipikus fejlődés alapvető kérdései, 2020.11. p. 95-107.
URL: http://misc.bibl.u-szeged.hu/57407/1/iskolakultura_2020_011_095-107.pdf (2023. 09.16.)
8. Katona Krisztina: A Mural Painting Módszer, In: Parola, 2008. 3. sz. p. 28.
URL: http://www.kka.hu/Kozossegi_Adattar/parolaar.nsf/274d67036bb315838525670c008147c9/a4c3bc5c90696b01c125751f003ba62b?OpenDocument (2023. 05. 12.)
9. Katona Krisztina et al.: Életre keltett falak, Zöld-Híd Alapítvány, [ISBN 978-963-06-6441-7], Pécs, 2008. p. 9-11.
10. Kárpáti Andrea – Kossa Mária Valéria: A vizuális nevelés világszerte, Bp.: Tankönyvkiadó, 1984. p. 172-184.
11. Konfliktusok kezelése az asszertivitás módszerével
URL: <https://semmelweis.hu/gytk/files/2019/12/Asszertivita%CC%81s-jo%CC%81.pdf> (2023. 02.04.)

12. K. Nagy Emese: A Komplex Instrukciós Program
URL: <https://komplexinstrukcio.hu/index.php/tanulmanyok?layout=edit&id=12>
(2023.03.16.)
13. Krausz Éva et al.: Pszichopedagógia, Korrekciós nevelés I., Bp.: Nemzeti tankönyvkiadó, 2004. p. 74.-76.
14. Lehosik Marianna: Asszertív kommunikáció
URL: https://www.youtube.com/watch?v=_efdET73lfo (2023. 04. 05.)
15. Lovász Károly: Élménypedagógia, Szeged: Lectum Kiadó, 2005. p. 40-49.
16. Martin Lipton – Jeannie Oakes: A tanítással változó világ, 2. köt., Bp.: Educatio, 2008. 235 p.
17. Martin Lipton – Jeannie Oakes: A tanítással változó világ, 2. köt., Bp.: Educatio, 2008. 26 p.
18. Merényi György et al.: Művészeti nevelés, Tanári kézikönyv, In: Vizuális kultúra – vizuális nevelés, Bp.: Nemzeti tankönyvkiadó 1999. 37. p.
19. Merényi György et al.: Művészeti nevelés, Tanári kézikönyv, In: Vizuális kultúra – vizuális nevelés Bp.: Nemzeti tankönyvkiadó, 1999. p. 31.-139.
20. Mesterházi Zsuzsa – Szekeres Ágota: A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése, Bp...: 2019. p. 372.
21. Szabó Sára G. – Gombos Péter: Hogyan írjunk (és gépeljünk) szakdolgozatot, Kaposvár: Profunda Könyvek, 2009. 80 p.

6. Mellékletek

6.1. Kutatási kérdések a (gyógy)pedagógusok felé (25 kérdés)

1. Hogyan érzi magát jelenleg a hivatásában?
2. Hány éve dolgozik a jelenlegi munkahelyén?
3. Okoz e nehézséget Önnek a tanítványai és a saját kora közötti távolság?
4. Megfelelően támogatja e az intézmény a szakmai munkájában?
5. Az alább felsoroltak közül, melyek jelentenek az Ön számára kihívást a munkájában (A felsorolásban egynél többet is megjelölhet!)
6. Milyen arányban alkalmazza az alábbi tanítást-tanulást segítő módszereket?
7. Mennyire ismeri a kiemelt figyelmet igénylő tanulók egyéni szükségleteit?
8. Ön szerint a természetes vagy a mesterséges vizuális nevelésnek van prevenciós, valamint terápiás jellegű hatása a tanulók egészséges személyiségének alakításában?
9. Mennyire érzi magához közelállónak a kreatív, alkotó természetes vizuális nevelési módszerek, technikák tanórai használatát?
10. Szokott e kizárólag csak IKT-ra épített tanórákat tartani?
11. Ha használ IKT-t, milyen felületeket használ a leggyakrabban és milyen célból?
12. Ön szerint összesen naponta hány órát használják a tanulók az intézményi digitális technológiát és a személyes képernyőt?
13. Ön szerint a tanórákon alkalmazott nagy mennyiségű mesterséges vizuális nevelés jó irányba befolyásolja e a tanulók mentális egészségét?
14. Az IKT használatán kívül alkalmaz e természetes vizuális nevelési módszereket?
15. Használja e Ön a KIP módszert, a Kreatív Partnerség Programot, vagy a Mural Painting belső műhelyének egyes elemeit a tanórai témafeldolgozások során?
16. Ön szerint általános iskolai keretek között hány órában kellene természetes vizuális neveléssel tanítani?
17. Szokott e együtt alkotni a gyermekekkel/tanulókkal a tanórán és a tanórán kívül?
18. Kérem, az alábbi lehetőségek közül válassza ki, hogy milyen körülmények között alkot együtt a tanulókkal?
19. Kérem, sorolja fel, hogy Ön szerint a Murál Painting outdoor élményprogramnak melyek a legfontosabb pedagógiai és terápiás hatásai a tanulók számára?

20. Az Ön által tapasztalt Murál Painting outdoor élményprogram mely hatásokkal járul hozzá a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek integrációjához?
21. Általános iskolai keretek között melyik tanulói korosztálynak ajánlaná leginkább a Murál Painting Programot?
22. Kérem, fejtse ki, hogy Ön szerint mi a Murál Painting Program legfőbb érdeme és jelentősége intézményi szinten?
23. Kérem, fejtse ki, hogy mit jelentett a pedagógiai munkájában a Mural Painting Programban részvétel?
24. Ha alkalom kínálkozik, szívesen részt vesz újra Mural Painting Programban?
25. Hogyan tudják megőrizni a Mural Painting Program fenntarthatóságát?

6.2. Mural Painting kiegészítő képanyag

1-2. kép: Ötletelés és plakát készítése (belső műhelymunka)



Forrás: saját kép



Forrás: saját kép

3. kép: Plakátkiállításra készülés (belső műhelymunka)



Forrás: saját kép

4. kép: Lepedőplakát festése - (belső műhelymunka - Vallási sokszínűség témakör)



Forrás: saját kép

5-6. kép: falterv megrajzolásának és színtervének véglegesítése a falméret felosztása (belső műhelymunka Társadalmi összefogás témakör - Vörösiszap-katasztrófa – Devecser-Kolontár-Somlóvásárhely)



Forrás: saját kép



Forrás: saját kép

7. kép: Falfestés (outdoor program) - A munkafelület lealapozása kültéri homlokzatfestékekkel



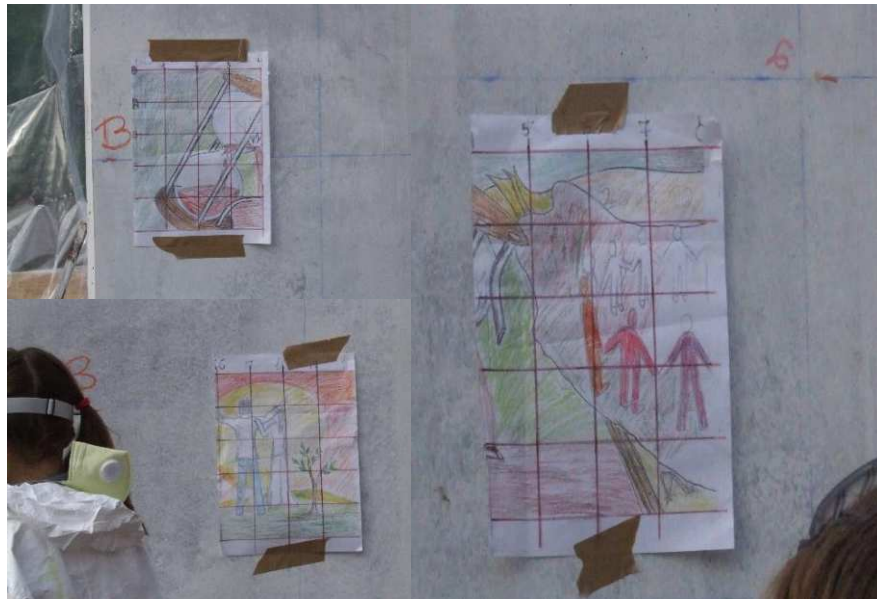
Forrás: saját kép

8. kép: Falfestés (outdoor program) - A munkaterületek felosztása a falterv alapján

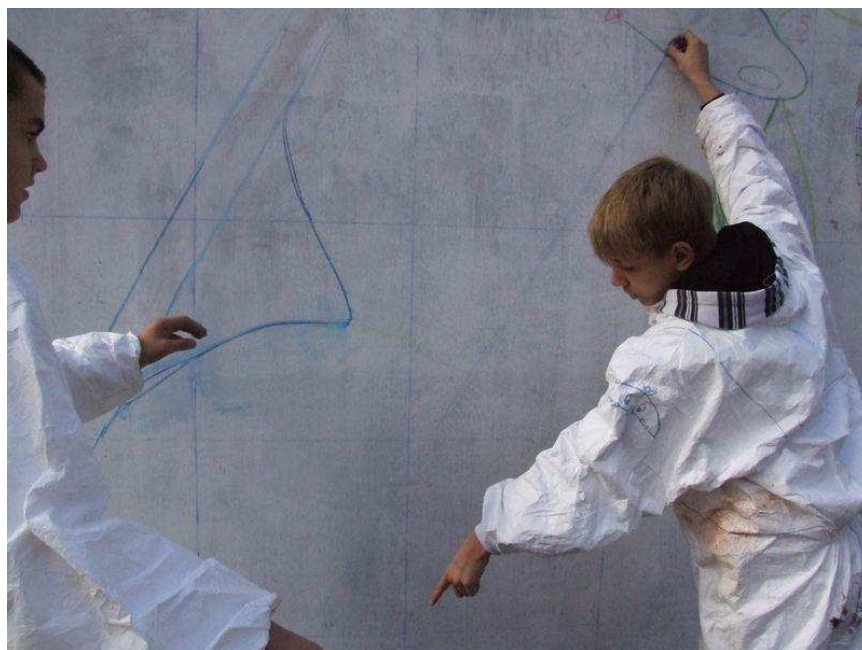


Forrás: saját kép

9-10. kép: Falfestés (outdoor program) A falterv méretarányos felosztása és felrajzolása krétával



Forrás: saját kép



Forrás: saját kép

11-12. kép: Falfestés - (outdoor program) - A falterv felrajzolásának rögzítése kültéri falfestéssel



Forrás: saját kép



Forrás: saját kép

13-14. kép: Falfestés (outdoor program) -A kép háttérének megfestése a színterv alapján



Forrás: saját kép



Forrás: saját kép

15. kép: Falfestés (outdoor program) - Mérföldkő - A tervezett falkép elemeinek és az addig elvégzett folyamatnak az újraértékelése



Forrás: saját kép

16-19. kép: Falfestés - (outdoor program) A kép fő mondanivalójának megfestése falterv és színterv alapján



Forrás: saját kép



Forrás: saját kép



Forrás: saját kép



Forrás: saját kép

20-21. kép: Falfestés zárása (outdoor program) – Csoportkép - A fal átadása a széles nyilvánosságnak



Forrás: saját kép



Forrás: saját kép

22-25. kép: Falfestés (outdoor program) - Kész falképek



Forrás: saját kép Tematikus szabadidő témakör –
(Pécs-Somogy, iskola udvar)



Forrás: saját kép – Szociális háló témakör
(Pécs-Somogy, Kodály Zoltán Művelődési Ház)



Forrás: saját kép – Esélyegyenlőség témakör
(Pécs-Vasasi Általános iskola – tornaterem külső fal)



Forrás: saját kép – Vallási sokszínűség témakör
(Mezőszél Utcai Általános Iskola, Pécs –játsszó udvar)

NYILATKOZAT

a szakdolgozat nyilvános hozzáféréséről és eredetiségéről

A hallgató neve: **Dr. Tímárné Réti Tímea Csilla**

A Hallgató Neptun kódja: **OIOUBS**

A dolgozat címe: **A mesterséges és természetes vizuális nevelés és hatásai az általános iskolai integrációban** (A Mural Painting Program, mint komplex vizuális alternatíva a kiemelt figyelmet igénylő tanulók megsegítésében)

A megjelenés éve: **2024.**

A konzulens intézetének neve: **MATE Kaposvári Campus Neveléstudományi Intézet**

A konzulens tanszékének a neve: **Anyanyelvi és Gyermekekultúra Tanszék**

Kijelentem, hogy az általam benyújtott **szakdolgozat** egyéni, eredeti jellegű, saját szellemi alkotásom. Azon részeket, melyeket más szerzők munkájából vettem át, egyértelműen megjelöltem, és az irodalomjegyzékben szerepeltettem.

Ha a fenti nyilatkozattal valótlan állítottam, tudomásul veszem, hogy a záróvizsga-bizottság a záróvizsgából kizár és a záróvizsgát csak új dolgozat készítése után tehetek.

A leadott dolgozat, mely PDF dokumentum, szerkesztését nem, megtekintését és nyomtatását engedélyezem.

Tudomásul veszem, hogy az általam készített dolgozatra, mint szellemi alkotás felhasználására, hasznosítására a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem mindenkor szellemi tulajdon-kezelési szabályzatában megfogalmazottak érvényesek.

Tudomásul veszem, hogy dolgozatom elektronikus változata feltöltésre kerül a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem könyvtári repozitori rendszerébe. Tudomásul veszem, hogy a megvédett és

- nem titkosított dolgozat a védést követően
- titkosításra engedélyezett dolgozat a benyújtásától számított 5 év eltelte után

nyilvánosan elérhető és kereshető lesz az Egyetem könyvtári repozitori rendszerében.

Kelt: **2024. év 10. hó 12. nap**



Hallgató aláírása

NYILATKOZAT

Dr. János Róni Főnök Csilla

(hallgató Neptun azonosítója: OIOUBS) konzulenseként nyilatkozom arról, hogy a szakdolgozatot áttekintettem, a hallgatót az irodalmi források korrekt kezelésének követelményeiről, jogi és etikai szabályairól tájékoztattam.

A záródolgozatot/szakdolgozatot/diplomadolgozatot/portfóliót a záróvizsgán történő védésre javaslom / nem javaslom¹.

A dolgozat állam- vagy szolgálati titkot tartalmaz: igen nem²

Kelt: 2014. év október hó 14 nap


belső konzulens

Róni Csilla
/intézkető/

¹ A megfelelő dolgozattípus meghagyása mellett a többi típus törlendő.

² A megfelelő aláhúzendő.

³ A megfelelő aláhúzendő.