

DETRE ZSUZSA<sup>1</sup>**Kreativitás és neuropedagógia**

*Korunk módszertani paradigmaváltása új kihívások elé állítja a pedagógusokat az anyanyelvi és a vizuális nevelés terén is. Írásomban olyan – a tehetséggondozás során alkalmazható – szövegfeldolgozó feladatsort tárok fel, melynek neuropedagógia-szemléletű módszertani ajánlásai a gyermeki idegrendszer kutatási eredményein alapulnak. Tanulmányom első részében érintem a tehetség fogalmát, összetevőit, az alkotó folyamathoz szükséges komplex kognitív készségeket mint tehetségfaktorokat, kiemelve a kreativitást. Ezt követően bemutatom a mese funkcióinak és motívumainak, valamint a vizuális tevékenységek gyakorlatainak neuropedagógiai vonatkozásait. A tanulmányt a nyelvi és vizuális kompetenciákat fejlesztő gyermekirodalmi szöveg feldolgozásával zárom, amely bemutatja a kreatív személyiséggé válás és az alkotó magatartás kialakulásának lehetőségeit.*

**Bevezető gondolatok**

Tanulmányomban az irodalmi, az anyanyelvi és a vizuális nevelésben rejlő kreatív lehetőségeket tárom fel neuropedagógia-szemléletű megközelítésben. A három terület integrációjának célja a kreatív gondolkodás elsajátítása, a kreatív látásmód kialakítása és a kreatív cselekvésre ösztönzés. Tanulmányom megírásának első motivációs tényezőjeként a tehetségfejlesztést említem, ahol a tehetségígéretnek gondozásában látom az olvasási készségek és az olvasóvá nevelés pozitív irányú változásának egyik hatását. Érdekes azonban a fejlesztő munkát más nézőpontból is megközelíteni. Adott egy gyermekközösség, melyet gondozunk, nevelünk, tanítunk, majd felfigyelünk a gyermek „másságára”, diagnosztizáljuk átlagfelettségét, és újra gondozzuk. Ez utóbbi gondozás azonban már konkrét, tervezett. Itt jelenik meg a tehetségígéret erősségeinek és gyengeségeinek fejlesztése, mely írásom témájául is szolgál. Tehetségfejlesztő szaktanácsadóként és tanítóként is megerősíthetem, hogy a gyermek kiváló képességei átlagon felüli teljesítményeiben nyilvánulnak meg. Ezekhez a teljesítményekhez, cselekedetekhez a gyermeknek szüksége van fejlett, jól működő kognitív folyamatokra (érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, gondolkodás), valamint alkotókedvre, egy bizonyos kognitív kompetenciára, ami nem más, mint a kreativitás. Írásom második ösztönző ereje ennek a tehetségfaktornak köszönhető. Akik dolgoztak már tehetségígérettel, azok pontosan tudják, hogy a világlátás sajátos módjával rendelkező, a világot megváltoztatni akaró kreatív gyermek nem

<sup>1</sup> tanító, Székesfehérvári Teleki Blanka Gimnázium és Általános Iskola; pedagógiatanár MA, Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, [detre21@gmail.com](mailto:detre21@gmail.com)

alkalmazkodik, hanem létrehoz (Gyarmathy, 2006). Ehhez az alkotáshoz magasabb rendű kognitív készségekre, vagyis az intelligenciára, a nyelvi problémamegoldó készségre és a kreativitásra van szüksége, melyek kreatív személyiségjegyeket is feltételeznek. Ezek a személyiségvonások az átlagostól eltérő minőségűek, intenzitásúak, ezért sokszor tapasztalható a tehetség velejárójaként nem várt pedagógiai helyzet is: előfordul, hogy a módszertani repertóár csődöt mond egy-egy tehetségből fakadó probléma, krízis megközelítésében, kezelésében és megoldásában. Itt lép be tanulmányom harmadik motivációs tényezőjeként a neuropedagógia. *„A kisgyermeknevelés tudománya és gyakorlata jelentős mértékben túlmutat saját határain. Egy új interdiszciplináris tudomány van a láthatáron, ami a gyermekkori neurológia kutatási eredményeinek, a gyermekkori idegélettan elméletének és a kisgyermekkor pedagógiájának – közelmúltban felerősödött – párbeszédéből született. Az újszülött tudomány neve: kisgyermekkor neuropedagógia”* (Varga, 2015, p. 2). Az új attitűd, szemléletmód elsajátításához azonban ismernünk kell a közelmúlt vagy az azt megelőző kutatások eredményeit, konklúzióit.

#### *Az agyi érés és a tanulás körforgása*

Salamon Jenő tanulmányában (1983) a fejlődéslélektan klasszikusainak (Wallon, Vigotszkij, Piaget) kutatási eredményeiből kiindulva alkotta meg azt az álláspontját, hogy az értelem fejlődése a mozgással, cselekvéssel, és nem az érzékeléssel kezdődik. Az idegen nyelvű neuropedagógiai szakirodalmakban is nagy jelentőséget tulajdonítanak a mozgásnak, cselekvésnek mint a megismerés támogatójának. Salamon is kitért az érésre, annak életkorok szerinti, genetikailag programozott, a tanulásban közrejátszó szerepére. *„az érés és a tanulás ugyanolyan dialektikus kölcsönhatásban biztosítják a fejlődést, mint az öröklött és a környezetből szerzett tulajdonságok. Az idegrendszer érettsége valóban feltétele annak, hogy a gyermek alkalmas legyen valamely új ismeret vagy gyakorlati tevékenység elsajátítására. Nem lehet a gyerekeknek bármikor, bármit és bárhogyan megtanítani”* (Salamon, 1983, p. 69). Ez az idézet neuropedagógia-szemléletű törekvéseim helyes irányát jelenti, vagyis azt a tényt, hogy nekünk, pedagógusoknak meg kell ismernünk a gyermeki idegrendszer működését, az agy kognitív és érzelmi jellemzőit, hogy értő módon tudjuk fejleszteni, gondozni a gyermekeket. Következzen néhány – nemcsak kisgyermekkel foglalkozó szakemberek számára is – érdeklődésfelkeltő megállapítás a jelen agykutatásának eredményeiből és a tanulást, mint megismerési folyamatot vizsgáló kutatások nézeteiből:

*„A mai álláspont szerint az emberi agy kölcsönhatások gazdag szövődéke, nem lehet a testet a lélektől elválasztani”* (Varga, 2015, p. 11–18).

A gyermeki agy hálózata folyamatosan épül. Míg születéskor egy idegsejt kb. 2500 szinapszissal, kétévesen már 15000-rel rendelkezik (Varga, 2015).

Az újszülött veleszületett kognitív képességekkel jön a világra (innátizmus), agya képes információ-feldolgozásra (Nahalka, 2002).

Az újszülött már rendelkezik „naiv elméletekkel”, vagyis adaptív (Nahalka, 2002).

A csecsemő agya primitív oksáfgfogalmakat képes alkotni (Nahalka, 2002).

Az újszülött rendelkezik tudással, egy veleszületett világmodellel, világképpel, ami alkalmas lesz a jelenségek értelmezésére, előrejelzésére, a cselekvések irányítására (Nahalka, 2002).

Az első három évben a kisgyermek idegsejtjei között 700 új kapcsolat jön létre minden másodpercben (Varga, 2015).

Hároméves korára a gyermek agyi hálózata rendkívül fejlett, de a nem használt szinapszisek a harmadik életév után elpusztulnak (Varga, 2015).

Ez az utolsó megállapítás visszafordíthatatlansága a legmotiválóbb tényező lehet korunk pedagógusa számára, hogy egyrészt preventív irányítójaként, másrészt tudatos tervezőjeként és szervezőjeként „[...] legyen tisztában a gyermekek fejlődésének és tanulásának sajátosságaival, legyen képes olyan tanulási feltételeket teremteni, amelyek elősegítik a gyermekek intellektuális, szociális és személyes fejlődését” (Varga, 2011, p. 10). Mindezek ismeretében magától értetődik a következő kérdés: ki a neuropedagógus? Hazánkban ilyen végzettséggel rendelkező szakember még nincs. Minden bizonnyal a módszertani megújulásra nyitott, a gyermeki idegrendszer megismerésére vállalkozó pedagógusok közül kerülnek majd ki a köz-eljövő neuropedagógusai, akik személyiségükben, cselekedeteikben korszerűek, kreatívak lesznek, mivel:

- 1) Fontos számukra a gyermekkel kialakított pozitív kapcsolat, mert a közös munkához bizalomra van szükség, hiszen személyiséget formálnak, miközben érzelmeiket szabaddítanak fel, erősítik meg és formálnak át.
- 2) Tevékenységre, tanulásra hangolják a gyermeket, mert tudják, hogy „a tanulás [...] az aktív, megismerő elmében zajlik, építve a gyermekben már meglévő tudásbázisra, a folyamatosan változó, bővülő agyi struktúráira, amit a szakirodalom a „mentális térkép” vagy „világmodell” kifejezéssel definiál” (Varga, 2011, p. 7).
- 3) Konstruktivista szemléletűek, mert a meglévő információkra építenek, használatba állítva a gyermekek előzetes tudását.

- 4) Cselekvéssel, mozgással, zenével segítik a dopamintermelést, mely aktivizálja az agy jutalmazó mechanizmusát.
- 5) Alkalmazzák a fejlesztő értékelést, így téve a gyermeket érdekeltté a változásra, fejlődésre.
- 6) Tudják, hogy „[...] a valóságról az agyunk teremti meg a képet, komoly munka által, az érzékelés kulcsingereiből és építőköveiből, illetve az érzelmek, a motiváció és a korábbi élmények és tapasztalatok hatása alatt” (Varga, 2015, p. 11–18).
- 7) Integrálják az agyat horizontálisan és vertikálisan is, így serkentve az agyi hálózatok kommunikációját, összekapcsolódását (Siegel és Payne, 2014).

A felsorolt attitűdök, cselekvések, pedagógiai folyamatok előnyben részesítik a mozgást, a cselekvést, hatnak az érzékekre, miközben mozgósítják az agyi funkciókat. A hazai szakirodalomban Gyarmathy Éva (2007) kutatási eredményei és az általa bemutatott módszertani fogások kiválóan alkalmasak a tehetséges gyermekek fejlesztésére is. „*A diákok mindig többet tanulnak meg abból, ahogyan tanítják őket, mint abból, amit tanítanak nekik*” (Gyarmathy, 2007, p. 210).

Összefoglalva tehát az agyi érés meghatározza a gyermekek megismerő, kognitív funkcióit. A pedagógusok ezt az érési folyamatot és az agyi plaszticitást (formálhatóságot) kihasználva beleszólhatnak a gyermeki idegrendszer működésébe, segítve az agyi hálózat kiépülését megfelelő módszerek, elmetudatos stratégiák (Siegel és Payne, 2014) alkalmazásával és az optimális tanulási feltételek biztosításával. A kognitív fejlődést mozgással, cselekvéssel, az érzékszervek bekapcsolásával segíthetik elő, miközben az agyi területeket integrálják horizontálisan és vertikálisan is.

#### *A kreativitás mint kognitív képesség és tehetségfaktor*

A kifejezés latin *creare* szóból ered, melynek jelentése: *alkotni, megteremteni*. A kreativitás sokoldalú és bonyolult emberi viselkedés, attitűd. Sokoldalú, mert annyiféle kreativitás létezik, ahányféle emberi tevékenység (Gyarmathy, 2006). A kreativitás leginkább a folyamat, a személyiség, a produktum és a környezet oldaláról közelíthető meg (Landau, 1976). Ezt tárom fel az irodalmi, az anyanyelvi és a vizuális nevelés integrációjával, figyelembe véve a személyiségbeli feltételeket, vagyis az alkotásra serkentő tulajdonságok kifejlődését. Elsőként a motivációt említem mint tehetségfaktort, mert nélküle nem indul meg az alkotó folyamat. Ezen kívül rendelkeznie kell a gyermeknek még speciális képességekkel, amelyek az átlagfelettségét bizonyítják, és szükséges még a gyermek feladat iránti elköteleződése is. Ezek

együttes megléte alapján beszélünk tehetségről, illetve kisgyermekek esetében tehetségígéret-ről. Meg kell említenem a nevelési feltételeket is, hiszen az alkotómunkához szükséges képességeket és tulajdonságokat, valamint a kedvező körülményeket a kisgyermeknevelő, az óvodapedagógus és a tanító fejleszti ki és biztosítja. Mintát ad, serkent, megtanít, és hagy is kreatívnak lenni. E feltételeket kell figyelembe vennem a kreativitás kibontakoztatásához, mert adott a társadalmi igény, a gyermekek potenciális lehetőségei, a nevelésnek pedig be kell töltenie a funkcióját (Gergencsik, 1987).

*„Ha az ember egy kicsit töri a fejét, akkor eszébe jut sok minden, ami másnak még nem jutott”* (Janikovszky, 1976). Az idézet gyermeki egyszerűséggel ismeri el a máshogy gondolkodást, a gyors problémamegoldást, melyek a következő tulajdonságokat feltételezik: környezet iránti nagyfokú érzékenységet, másságot és önállóságot a gondolkodásban, nonkonformitást a viselkedésben, kitartó, elkötelezett feladatvégzést az érdeklődési körön belül. Ezekre a meglévő személyiségjegyekre egyrészt támaszkodunk fejlesztő munkánk során, másrészt pedig erősíteniük, fejleszteniük is kell ezeket, hogy mind magasabb fokon működjenek.

A kreativitást fejlesztő munkánk célcsoportjai a következő gyermekek lehetnek: már diagnosztizált tehetségígérettek, alulteljesítő átlagon felüli gyermekek, akiknek tehetségükkel kapcsolatos gyengeségeit kell kompenzálni ahhoz, hogy erősségeit ki tudja bontakoztatni, végül az érdeklődő átlagos képességű gyermekek, akikből előbújhat a tehetség csírája.

Második osztályban kezdjük kiemelten tanítani anyanyelvünket. Elmeséljük tanítványainknak, hogy édesanyánk nyelvét beszéljük, ezen gondolkodunk, álmodunk. Így próbáljuk számukra érthetővé tenni, amit mi, felnőttek így határozunk meg: a nyelv nem más, mint gondolatcsere, érzelmi egy húron pendülés. A kisgyermek kész, megörökölt fogalmakkal találkozik nyelvi érése során, nekünk kell a határokat tágítani, a nyelvet mint kifejezőeszközt kézzelfoghatóvá és minőségileg magas szinten használhatóvá tenni számára. Az anyanyelvi nevelésnek át kell szőnie a teljes oktatási-nevelési folyamatot az életkori sajátosságok figyelembevételével, adaptív pedagógiai szemléletben. A nyelvtanulás (az idegen nyelveké is) a mindennapi kommunikációs helyzetekben történik. Ez egy természetes folyamat, mely a beszélgetésre épül. A kommunikáció a beszélgetéssel kezdődik, nem pedig a beszéddel. A legfontosabb, a meghatározó szerep tehát az édesanyáé és a családé, majd a bölcsőde, óvoda következik, ahol kortársak között újabb nyelvi ingerek érik a gyermeket. E színtereken kezdődik a nyelv elsajátításának első fázisa, vagyis a hang- és szókincsfejlesztés időszaka. Innen aztán mondókákkal, kiszámolókkal, versekkel, rövid mesékkel jól feltarisznyálva léphet az iskolába, ahol tudatos,

nyelvi kreativitást fejlesztő, alkotó magatartásra ösztönző tevékenységek biztosítják tehetségének kibontakozását.

### **A mese funkcióinak és motívumainak neoropedagógia-szemléletű jellemzői**

Az óvodás, a kisiskolás ön- és világmegértésének nélkülözhetetlen eleme a játék és a mese. A játék a világról szerzett benyomások cselekvéses és szimbolikus rendezése. A mese ugyanezek verbális és szimbolikus konstrukciója. Mindkettő lehetőséget ad a mindenség befogadásának gyermeki módjára. Az irodalom legfontosabb feladata az önmegismerés, a beavatódás a körülöttünk lévő világba. A mesék révén azt kell a gyerekekkel megéreztetnünk, hogy a történetek róluk, rólam, rólunk, nekik, nekem, nekünk szólnak. Segítenek eligazodni a világban, az érzelmeinkben, indulatainkban.

A mese képekre, szimbólumokra, akciókra fordítja le a világ jelenségeit, s ad lehetőséget a feszültségek elaborációjára: az emlékezetben őrzött érzelmeket feldolgoztatja. A mese megszólítja a gyermeket: vertikálisan és horizontálisan is integrálja az agyi területeket, beindítja a kognitív folyamatokat és az érzelmeket. Szimbólumaival megnyugtatja őt, megerősíti, hogy amit érez, az általános és emberi, tehát mással is megtörténik: érzelmekre hat és hagyja az érzéseket megélni. A szereplők cselekvéseivel oldja a bűntudatot a gyermekben: a felső agyterületek kognitív funkciói kontrollálják az alsó agyi réteg emócióit. Kiutat mutat arra, hogyan kell megküzdeni a problémákkal: kapcsolódás a konfliktuson keresztül, vagyis lehetőséget ad a konfliktuskezelésre. Értékrendje egyértelmű, nem tesz lehetővé átmeneteket: emlékeztet az emlékekre, ezáltal személyiséget formál. Kétpólusú értékszerkezete biztonságosan irányítja a gyermeket a jó felé úgy, hogy a jót és a rosszat az azt megjelenítő szereplők külső és belső tulajdonságaival is érzékelhetővé teszi: a testi érzetek, a gondolatok és az érzelmek megfigyeltetése segíthet abban, hogy a gyermekek állást tudjanak foglalni a jó tulajdonságok, cselekedetek mellett, elítélve a rosszat és a helytelent.

A mesét a gyermek szereti, élvezi, mert a mesei motívumok, fordulatok összhangban vannak pszichés fejlődésének jellegzetes gondolati, indulati, szemléleti vonásaival. Ezt a tényt kell figyelembe vennünk, amikor a mesei mondanivalót nevelési céljaink szolgálatába állítjuk. A következőkben összevetem a mesei motívumok tartalmát a neoropedagógia-szemléletű nevelési módszerekkel.

- 1) A minden minden lehet és az átváltozás motívuma, amikor minden bármivé alakulhat és visszaváltozhat, így kompenzálva a mesehős kiszolgáltatottságát: önmagára hangolja a gyermeket személyes kompetenciákat erősítve.

- 2) Az ellentétek preferenciájának motívuma: amelyben a feltűnően eltérőt jól meg tudja különböztetni: vizualizáltatja, elmesélteti az ellentétes tulajdonságokat, cselekedeteket.
- 3) Az ismétlés folyamatosságának és biztonságának motívuma, amely megkönnyíti a gyermek számára a cselekmény követését és az átélés folyamatosságát: kognitív folyamatokat, ezen belül főként a figyelmet, emlékezetet és a gondolkodást fejleszti.
- 4) A veszély–megmenekülés motívuma, ami a gyermek életkorából, helyzetéből eredő kiszolgáltatottságot, tehetetlenséget próbálja kompenzálni a „veszélybe kerülés és megmenekülés” elképzelésével, melyben a mesék főhőse is erényei vagy csoda révén a mesei igazságszolgáltatásból mindig részesül: megnevezteteti és történeté formáltatja a problémát, miközben érzelmeket szabadít fel.
- 5) A kompenzálás motívuma, mely során a mesében elégtételt nyer a mesehős: érzelmeket nyit meg és kompenzál.
- 6) A vágyteljesítés motívuma, mely segítségével a mese optimista világképe elősegíti a gyermek vágyainak beteljesedését: érzelmeket szabadít fel.

Az irodalmi nevelés személyiségfejlesztő hatása akkor lehet eredményes, ha az irodalmi anyagot nem fokozzuk le alkalmazott irodalomná. El kell érnünk, meg kell engednünk, hogy a szöveg emocionálisan, esztétikumával hasson és örömet szerezzen! Bele kell ízlelnünk, szagolnunk, simítanunk, hallgatóznunk mesébe, mert ezek hiányában megtorpan az átlag felettség kibontakozása.

A magyar nyelv bonyolult és rejtelmes, igen kreatív (Nagy és Péntek, 2000), s ha megfelelő időt fordítunk az átlagosnál jobb képességű gyermekek nyelvi fejlesztésére, akkor megdöbbentő kreatív energiák szabadulhatnak fel a nyelvhasználatban. Feladatsoraim a nyelvi képességek, készségek fejlesztését célozzák a következő jegyek segítségével:

- fluencia (könnyedség): ösztönös és céltudatos nyelvi tevékenység, mely a szavak szintjén a meghatározott betűkből való szóalkotást, a gondolatok szintjén a címadást, az asszociációk szintjén a szinonimák és ellentétes jelentésű szavak alkalmazását a mondatok szintjén pedig a kérdés–feleletet, a beszédhelyzeteket, a nyelvi produkciót jelenti.
- flexibilitás (mozgékonyosság): kommunikációs gyakorlatokban a nyelvi problémaérzékenységet mutatja.
- originalitás (egyediség): ami feltételezi, hogy a tanuló ugyanazt a tartalmat más beszédhelyzetben, eltérő hangnemben, terjedelemben, szövegtípusban képes előadni.

Itt engednem kell, hogy összefusson a verbalitás és a vizualitás egymást nélkülözni nem tudó, segítő, és kiegészítő szerepe. Fontosnak tartom, hogy az alkotó gondolkodásra nevelés ne maradjon elszigetelt, hanem ölelje fel az élet minden területét, így segítve az egyediséget, az elgondolkodtatót, a kételkedőt, meghökkentőt és a humorosat. Engedje hibázni is a gyermeket, mert a tévedés próbálkozások láncolatát indíthatja el, ami megint csak utakat keres az újhoz, az egyedihez!

### **A vizuális nevelés neuropedagógia szemléletű jegyei**

Megváltozott a fejlesztendő készségek, képességek fontossági sorrendje a vizuális nevelésben is. Míg korábban kiemelt szerepe volt a manuális készségnek, a pontos megfigyelésnek, a reproductív vizuális memóriának, addig az újabb elvárások az önállóságot, az eredetiséget, a fantáziát, a rögtönző készséget, a produktív és problémaalapú gondolkodást tartják fontosnak. A vizuális nevelés tananyagába többek között bekerült a vizuális nyelv, a vizuális kommunikáció (Bodóczky, 1998), melyeket felhasználok gyakorlataimban, bátorítva a gyermeket a rugalmasságra, az elemző képességre, a tanulni tanulásra, a kreatív gondolkodásra és a társakkal való kooperációra. Ezek a gyermekek felé irányuló törekvések a pedagógusok számára nem ismeretlen feladatok, de mindenképpen metodikai átgondolást igényelnek. *„Az alkotás-alkatás igényének felkeltése, az önálló, kreatív gondolkodás fejlesztése, mint cél nem új a vizuális [...] nevelésben. Megvalósítása minden másnál nagyobb erőfeszítést igényel a tanártól, mivel [...] önmaga fejlesztésével is állandóan foglalkozik. [...] nagyfokú fogékonyságot, toleranciát, alkotó magatartást (pedagógiai kreativitást) követel a tanártól: készséget a megújulásra, új gondolatok befogadására, [...]”* (Bodóczky, 1998, p. 16).

Mivel az anyanyelvi és a vizuális nevelésnek a befogadás és a kifejezés egyaránt célja, a tanítás-nevelés úgy lehet csak hatásos, ha ezek jelentős részét olyan gyakorlati feladatok alkotják, melyeknek ismérvei a következők:

- A feladatok mindig szimultán hatásúak, tehát több agyi területet mozgósítanak.
- Konkrétak, világosan megfogalmazottak.
- Nincs előre meghatározott „legjobb” megoldásuk, serkentik a problémaközpontú gondolkodást, problémaalapú szemléletet.
- Utat nyitnak és engednek a személyes ízlésnek, kritikának.
- Lehetőséget adnak a meglévő ismeretek, értékek továbbgondolására, megújítására.
- Játékosak, humorosak, így érzelmeket generálnak.



- Lehetőséget biztosítanak az óvodán, iskolán kívül szerzett ismeretek hasznosításához.
- Építenek az előzetes tudásra.
- Segítik, élményszerűvé teszik a tanulást.
- Elegendő időt biztosítanak az egyéni tempónak.
- Személyes és szociális kompetenciákat árnyalnak, finomítanak.
- Készségeket, jártasságokat alakítanak.
- Kognitív kompetenciákat erősítenek.
- Agyi integrációt hoznak létre.

Feladataim összeállításához olyan kreatív művészeket kellett keresnem, akik műfajukban egyedül álltak. Így esett a választás Lázár Ervinre, és gyermekkönyveinek illusztrátorára, Réber Lászlóra. Egy foglalkozástervvel kísérlem meg megtartani a mai gyermekek mesékbe vetett hitét, csodákra való igényét, mert „[...] a posztmodern kor tele van bizonytalansággal, a mai tömegkultúra minden ízében támadja a gyermeki ártatlanságot, a televízió, a számítógép, az internet, a fogyasztói társadalom értékromboló világa azt sugallja számunkra, hogy meg kell védeni a gyermeket a tömegkultúrától” (Varga, 2009, p. 18).

### **Lázár Ervin A fába szorult hernyó című elbeszélésének feldolgozása**

1-4. osztályosoknak ajánlom a mesekönyv illusztrációjával.

A ráhangoló ellegű előzményekkel a témára és a tanulásra hangolom a gyermeket. Olyan ismereteket dolgoztatok fel, melyek ráépülnek előzetes tudására, majd a gyakorlatokkal segítem az új ismeretek beépítését.

A lepke fejlődésének megfigyelése, erről folyamatrajz készítése.

Madár- és békaperspektívák megismerése, rajzos tevékenység.

Beszélgetés az egymásra utaltságról, egymás kiségetéséről: *Voltál-e már szorult helyzetben? Voltál-e már úgy, hogy „csak egy picurka hiányzott” megoldáshoz?*

Az utánzó játékokkal kihasználom a mozgás tanulást segítő, memóriát bekapcsoló, érzelmeket felszabadító erejét és a humort:

- Kezüikkel, tenyerükkel utánozzanak egy hernyót, ahogyan araszol, felágaskodik, körülnéz, majd folytatja útját.
- Játsszák el, hogy találkozik két hernyó, s megszemlélik, üdvözlők, kikerülnek egymást, egyezkednek, szövetkeznek, vitatkoznak, egyetértenek, egymással. Csak a test beszéljen!

Hangjátékok: *bömböl, ordít, szepeg sír, zokog, rí, sír-rí, itatja az egereket, keservesen sírdogál*. Beszéljük meg, milyen szituációkban cselekszünk így és miért. Az érzelmeket a probléma súlyosságának, kicsiségének oldaláról fejtjük ki!

Az állatok hangján is jelenítsék meg a felkiáltást (dörmögte, rivallta, mekegte, kiáltotta, makogta, recsegte, cincogta).

„*Ej, ki lehet?*” kérdése, „*Mentsük meg!*” felszólítása különböző hangfekvésekben (basszus, tenor, szoprán), érzelmi telítettséggel, majd kórusban is egyszerre.

„*Mi fáj?*” drámajáték: egymás nevét kiáltják, majd elhangzik a kérdés. A válasz az állatra jellemző, humoros kifejezés legyen. Pl: „*Farkas, mi fáj? A bundámban a bolha foga!*” „*Katica, mi fáj? A hetedik pöttyöm közepel!*”

A rátermettségi gyakorlatoknál központba állítom a problémát, majd a megoldáshoz mozgósítom az intelligenciát és a kreativitást.

A beszélgetés a kommunikációt, a személyes és szociális kompetenciák fejlesztését segíti. A felvetett kérdések: *Kinek előnyös ez a helyzet? Ki a vesztese? Miért? Melyik állat lennél szívesen? Melyik nem lennél? Miért?*

Segítsenek egymáson, készítsenek megmentési tervet attól függően, hol szorult fába a hernyó (erdei, mezei, sivatagi, őserdei fába, épp a tanteremben, tornateremben, villamoson, hídon). Használjanak a helyszínrre jellemző tárgyakat. Vitassák meg, hogy miért járt sikerrel vagy sikertelenséggel a megszabadítás, ki mennyire vette ki belőle a részét.

Fordítva, más nézetből szemlélve: változtassák meg az állatok sorrendjét, testtartását, a térformát (homlokán, farán, orra hegyén, farka végén áll, ül, ágaskodik, bakot tart, guggol). Bújjanak az állat bőrébe, mutassák be érzelmeiket, helyzetüket, aggodalmaikat.

Perspektívaváltás: rajzolják meg, mit lát a medve, ha felfele bámul; mit lát a kecske, ha körbenéz; mit lát a katica, ha lefelé, felfelé, körbekémlél; mit lát a hernyó azon a kis résen.

A feladatsorok a tehetségfaktorok közül a speciális képességeket, ezen belül a nyelvi könnyedséget, mozgékonyt és eredetiséget várják el és fejlesztik tovább. A kommunikáció a fejlesztő munkám alapja, hiszen az elejétől a végéig átszövi a foglalkozást; beszélteti önállóan és közösen is a gyermeket, majd a beszédet mozgásformákhoz, szituációkhoz kötve megtámogatja a gyermek kifejezőkészségét és nyelvi bátorságát is. A helyzetfelismerő és drámajátékot alkalmazó gyakorlatok a kognitív folyamatok és készségek fejlesztése mellett a személyes és szociális kompetenciák alakulását, finomítását segítik, míg a nézőpontváltó feladatok a téri tájékozódást és a térrendezést erősítik. A nyelvi és vizuális gyakorlatok előhívják és támogatják az intelligenciát mint olyan komplex kognitív készséget, amely lehetővé teszi a

gyermek célszerű cselekvését és a környezethez való alkalmazkodását (Wechsler, 1939), valamint a környezetének megváltoztatására irányuló kreatív törekvéseit.

## Összegzés

A pedagógiai paradigmaváltás időszakát éljük, mely új követelményeket, elvárásokat generál az oktatásban és nevelésben egyaránt. Azt már régóta tapasztaljuk, hogy a gyermekek tanulása és információfeldolgozása megváltozott, bizonyos kompetenciák előtérbe kerültek, míg mások megerősítésre várnak. Kiemelt helyre került a tehetség, kialakultak olyan szakmai csoportok, amelyek az átlagon felüli gyermekek gondozását tűzték ki célul. A változó világ miatt a gyermekekhez vezető utak is átalakultak. Megnyugtató gyermek-neurológusoktól hallani, hogy a gyermeki agy plaszticitásából adódóan befolyással lehetünk mi, pedagógusok a gyermeki idegrendszer működésére, megváltoztatva annak struktúráját. Ez a lehetőség új távlatokat nyit meg a pedagógiában, de növeli a felelősséget is, hiszen új, a korábitól eltérő szemléletre van szükség, mely más perspektívában látja a pedagógiai folyamatokat és a pedagógiai folyamatok szereplőit egyaránt. Előtérbe kell kerülnie a kreativitásnak mint személyiségvonásnak, cselekedetnek, biztatva a gyermeket az alkotásra és a másként gondolkodásra az oktatás és nevelés minden területén.

## BIBLIOGRÁFIA

- Bodóczy István (1998): *Vizuális nevelés II. Feladatgyűjtemény és tanári kézikönyv a 7–12. évfolyamok számára.* Budapest: Helikon Kiadó.
- Gergencsik Eszter (1987): *Kreativitás és közösség.* Pszichológia – Nevelőknek. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Gyarmathy Éva (2006): *A tehetség – Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Gyarmathy Éva (2007a): *A tehetség. Háttéré és gondozásának gyakorlata.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Gyarmathy Éva (2007b): *Diszlexia. A specifikus tanulási zavar.* Budapest: Lélekben Otthon Kiadó.
- Janikovszky Éva (1976): *A nagy zuhé.* Budapest: Móra Könyvkiadó. 14. p.
- Landau Erika (1976): *A kreativitás pszichológiája.* 2. kiadás. Budapest: Tankönyvkiadó.

- Lázár Ervin (1995): A fába szorult hernyó. In: *A Hétfejű Tündér*. Budapest: Osiris Kiadó. 17–22. p.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Konstruktivizmus és pedagógia. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nagy L. János – Péntek János (2000): *A kreatív nyelvhasználat és az iskola*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Salamon Jenő (1983): *Az értelmi fejlődés pszichológiája*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Siegel, Daniel – Pyne, Bryson Tina (2014): *A gyermeki elme*. Agyfejlődés, konfliktusok, támogató szülői stratégiák. Budapest: Ursus Libris.
- Szököl, István (2015): Quality management system in educational process. In: Gómez Chova, L. – López Martínez, I. – Candel Torres, I. (eds.): *8th International Conference of Education, Research and Innovation*. Seville (Spain) : IATED Academy, pp. 7282-7285. ISBN 978-84-608-2657-6
- Szököl, I (2015): The Methods and the Ways of Pedagogical Evaluation. In Hájková, E. – Hasilová, K. (eds.): *XXXIII. International Colloquium on the Management of Educational Process*. Brno : Univerzita obrany, Fakulta vojenského leadershipu, p. 22. ISBN 978-80-7231-995-4
- Szököl, I (2010): Differenciális tanítási módszer az IKT oktatásában. In Kovátsné Németh M. (eds.): *V. Kárpát-medencei találkozó Apáczai emlékére*. Győr: Magyar pedagógiai társaság, pp. 142-147. ISBN 978-963-7123-21-4
- Varga László (2009): Gyermeklét a 21. században. In: Kállai Ernő – Kovács László (szerk.): *Megismerés és elfogadás*. (pp. 10–20.) Budapest: Nyitott Könyvműhely.
- Varga László (2011): A legokosabb befektetés a jövőbe: a gyermeknevelés. *Magiszter*, 4. sz. 5–20. p.
- Varga László (2015): Új tudomány születőben: Kisgyermekkorú neuropedagógia. In: György Juhász, Ádám Nagy, Terézia Strédl, Anita Tóth-Bakos (szerk.): *A Selye János Egyetem 2015-ös „Innováció és kreativitás az oktatásban és a tudományban” Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete*. (pp. 11–18.) Komarno: Szlovákia: Selye János Egyetem.
- Wechsler (1939): *Az intelligencia fogalma*. [online]  
[http://mtk.bme.hu/anyag/ora/MV\\_6\\_w.pdf](http://mtk.bme.hu/anyag/ora/MV_6_w.pdf) [2015. november 21.]

DETRE ZSUZSA  
KREATIVITÄT UND NEUROPÄDAGOGIK

*Wir durchleben die Zeit des pädagogischen Paradigmenwechsels, der neue Voraussetzungen und Erwartungen in der Ausbildung und der Erziehung ebenso erzeugt.*

*Wir erfahren es seit langem bereits, dass das Lernen der Kinder und ihre Datenverarbeitung sich geändert haben, und bestimmte Kompetenzen sind in den Vordergrund getreten, während andere auf eine Bestätigung warten. Das Talent ist zum betonten Platz gekommen, und Berufsgruppen wurden gebildet, die die Sorge von überdurchschnittlichen Kindern zum Ziel gesetzt haben. Wegen der sich ändernden Welt haben sich die Wege, die uns zu den Kindern führen, auch geändert. Es ist beruhigend von Kinderneurologen zu hören, dass wir, Pädagogen, wegen der Plastizität des kindlichen Gehirns die Funktion des kindlichen Nervensystems beeinflussen können, was zur Veränderung seiner Struktur führt. Diese Gelegenheit öffnet neue Perspektiven in der Unterrichtsmethode, aber sie vergrößert unsere Verantwortung auch, da eine neue und verschiedene Ansicht nötig ist, die es ermöglichen könnte, sowohl die pädagogischen Prozesse als auch die Figuren dieser Prozesse unterschiedlich zu betrachten. Die Kreativität – als eine Persönlichkeitseigenschaft, eine Handlung und eine Weltsicht – muss in den Vordergrund treten, die das Kind zur Schaffung und der Meinungsverschiedenheit auf allen Bereichen der Ausbildung und der Erziehung anregen kann.*