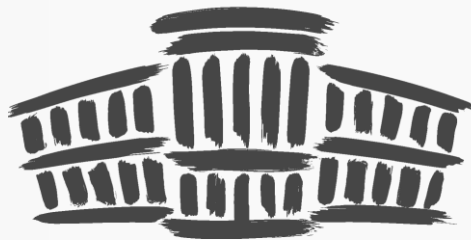


СУБОТИЦА
SZABADKA
SUBOTICA
SUBOTICA
2024



13. МЕЂУНАРОДНА МЕТОДИЧКА КОНФЕРЕНЦИЈА

КОМПЕТЕНЦИЈЕ

13. NEMZETKÖZI MÓDSZERTANI KONFERENCIA

КОМПЕТENCIÁK

13. MEĐUNARODNA METODIČKA KONFERENCIJA

КОМПЕТЕНЦИЈЕ

13TH INTERNATIONAL METHODOLOGICAL CONFERENCE

COMPETENCES



13. Међународна методичка конференција

КОМПЕТЕНЦИЈЕ

Зборник радова

Датум одржавања: 7–8. новембар 2024.

Место: Универзитет у Новом Саду, Учитељски факултет на мађарском наставном језику,
Суботица, ул. Штросмајерова 11., Република Србија

13. Nemzetközi Módszertani Konferencia

КОМПЕТENCIÁK

Tanulmánygyűjtemény

A konferencia időpontja: 2024. november 7–8.

Helyszín: Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
Szabadka, Strossmayer utca 11., Szerb Köztársaság

13. Međunarodna metodička konferencija

КОМПЕТЕНЦИЈЕ

Zbornik radova

Datum održavanja: 7–8. studeni 2024.

Mjesto: Sveučilište u Novom Sadu, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku,
Subotica, ul. Strossmayerova 11., Republika Srbija

13th International Methodological Conference

COMPETENCES

Papers of Studies

Date: November 7–8, 2024

Address: University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty,
Subotica, 11 Štrosmajerova str., Republic of Serbia

Издавач

Универзитет у Новом Саду
Учитељски факултет на мађарском наставном језику
Суботица

Kiadó

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
Szabadka

Izdavač

Sveučilište u Novom Sadu
Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku
Subotica

Publisher

University of Novi Sad
Hungarian Language Teacher Training Faculty
Subotica

**Одговорни уредник / Felelős szerkesztő /
Odgovorni urednik / Editor-in-chief**

Valéria Pintér Krekić

Уредник / Szerkesztő / Urednik / Editor

Márta Törteli Telek
Éva Vukov Raffai

**Технички уредник / Tördelőszerkesztő /
Tehnički urednik / Layout editor**

Attila Vinkó
Zsolt Vinkler

+381 (24) 624 444
magister.uns.ac.rs/conf
inter.conf@magister.uns.ac.rs

ISBN 978-86-81960-32-5

Суботица – Szabadka – Subotica – Subotica
2024



САДРЖАЈ
TARTALOM
SADRŽAJ
CONTENTS

Babcsányi-Tóth Gabriella, Inczedy Piroska, Appl Zsuzsanna	13
A Waldorf pedagógiában rejlő lehetőségek a szociális kompetencia fejlesztésére	
Balogh Mónika	21
Interkulturális óvodai projekt bemutatása	
Anetta Bacsa-Bán, Sándor Kolacsek	31
Continuous Professional Development for Vet Teachers: Opportunities and Obstacles Based on a Case Study	
Bencéné Fekete Anikó Andrea	45
Tanulási kompetenciák fejlesztése a felsőoktatásban: Elméleti alapok és gyakorlati megközelítések	
Gyula Bíró	53
An innovative approach to teaching philosophy and ethics, integrating subjects	
Biró Violetta	62
Komplex művészetterápia bántalmazott serdülőkorú lányok körében	
Borsos Éva	70
A 4. éves tanító szakos hallgatók oktatási kompetenciája	
Dávid János	77
A hulladékmentes életmódhoz szükséges kompetenciák kialakítása kisiskolás korban	
Halasi Szabolcs, Borsos Éva, Námesztovszki Zsolt, Stajer Anita	87
A digitális eszközök használata és a fizikai aktivitás közötti összefüggés a vajdasági alsó osztályos tanulók esetében	
Ladnai Attiláné, Demeter Gáborné, Komlósi Veronika Júlia, Hoss Alexandra	94
Innovatív szemlélettel a neurodivergens gondolkodású gyermekekért	

Marija Lorger , Mirna Putica, Ivan Prskalo	105
Opće i specifične kompetencije učitelja za provođenje sata Tjelesne i zdravstvene kulture	
Mező Katalin, Mező Ferenc	112
Tanuló-központú tanítást/tanulást támogató tanári kompetenciák	
Ivana Nikolić, Ivan Prskalo, Lana Mađar	122
Tjelesna aktivnost i sedentarno ponašanje roditelja i djece predškolske dobi	
Papp Zoltán, Manojlovic Heléna, Bükki Eszter, Kovács Elvira	129
Mesterséges intelligencia a szakképzésben: Tanári kompetenciák, kihívások és fejlesztési igények magyarországi és szerbiai kitekintésben	
Stankov Gordana, Papp Zoltán, Szilágyiné Szinger Ibolya	148
Matematikai és kognitív kompetenciafejlesztés táblázatos betűrendezés feladaton alapuló ismétléses permutációk tanításával óvodás és általános iskolás gyerekeknek	
Гордана Станков, Габриела Тот-Бабчањи	160
Алгебарске структуре и ученичке компетенције	
Draženko Tomić	168
Načelo zornosti u nastavi, prema časopisu <i>Kršćanska škola</i>	
Mariann Tóth	175
Application Possibilities of Drama Pedagogy in Secondary Church Schools Based on Interviews	
Törley Gábor, Bernát Péter	187
Típusfeladatok megoldási módszerei táblázatkezeléssel és programozással	
Smiljana Zrilić, Anđela Knežević, Karmen Travirka Marčina	197
Kompetencije studenata završnih godina učiteljskih studija za prepoznavanje darovite djece	
Vedrana Živković Zebec, Ines Pacek	208
Representation of Characters with Disabilities in Picture Books	
Аутори / Szerzők / Autori / Authors	217



INNOVATÍV SZEMLELETTTEL A NEURODIVERGENS GONDOLKODÁSÚ GYERMEKEKÉRT

LADNAI ATTILÁNÉ¹, DEMETER GÁBORNÉ¹, KOMLÓSI VERONIKA JÚLIA², HOSS ALEXANDRA^{3,4}

¹ MATE Kaposvári Campus, NI, Gyógypedagógiai Tanszék, Kaposvár, Magyarország

² Pécsi Református Kollégium Óvódája, Pécs, Magyarország

³ PTE BTK, Neveléstudományi Intézet, Pécs, Magyarország

⁴ MATE Kaposvári Campus, NI, Kaposvár, Magyarország

Ladnai.Attilane@uni-mate.hu, Demeter.Gaborne@uni-mate.hu,
komlosi.veronika.julia@gmail.com, Hoss.Alexandra@uni-mate.hu

Összefoglaló

A gyermek fejlődésének egyik katalizátora, hogy miként tekint önmagára, milyen énkép formálódik benne. A stigmatizáció, a diagnózis-központú pedagógia gátolhatja az egészséges énkép kialakulását: betegség/másság-tudatot generál. A 21. században felerősödtek azok a nemzetközi (Kolb, 2005; Liddle 2008) és hazai (Csajka és mtsai, 2019; Besnyi és mtsai, 2020) kutatások, amelyek a (gyógy)pedagógiai fejlesztés élményalapú megközelítésének hozadékát hangsúlyozzák. Kiemelik, hogy az egyéni különbségek tiszteletben tartása, az erősségekre építő fejlesztés döntő tényező lehet a felnövekvő nemzedék mentális egészsége (Oláh, 2020) szempontjából. Jelen kutatásban desk research módszerrel tárjuk fel azokat a szabadidő- és élmény-pedagógiai megközelítést alkalmazó eszközöket és módszereket, amelyek hozzájárulhatnak és/vagy elősegíthetik a neurodiverzitás és a neuroaffirmatív (Singer, 2016; Chapman, 2020; Whaley és mtsai, 2022) megközelítés szélesebb körben történő megvalósulását. Kutatásunk tehát bár elméleti jellegű, a gyakorlati praxisban tevékenykedők számára kíván hasznos támpontokat és megfontolandó aspektusokat felkínálni a neurodivergens gondolkodású gyermekek fejlődése, hatékony együttnevelése érdekében.

Kulcsszavak: neurodiverzitás, szemléletformálás, neuroaffirmatív, mentális egészség, élmény alapú megközelítés

1. Bevezetés

A pedagógiai, gyógypedagógiai szakirodalomban és gondolkodásban mind inkább megjelenik a neurodiverzitás fogalma, amely az idegrendszer fejlődésének különbségeire nem valamiféle patológiaként, hanem az emberi sokféleség, sokszínűség természetes megnyilvánulásaként tekint. Ez az új szemlélet paradigmaváltást eredményez a neurodivergens gyermekekkel való foglalkozásban, ideértve a klasszifikációs rendszerek által az alábbi terminológiával jelölt állapotokat: az autizmus spektrum zavar, a figyelemhiányos hiperaktivitás zavar (továbbiakban ADHD), a tanulási zavarok, valamint egyéb neurológiai eltérések. A tanulmány bemutatja, hogyan integrálhatók a korszerű pedagógiai és pszichológiai megközelítések a (gyógy)pedagógiai gyakorlatba annak érdekében, hogy a neurodivergens gyermekek optimális fejlődését és társadalmi beilleszkedését támogassuk. A tanulmány először áttekinti a neurodiverzitás elméleti alapjait, majd pedig az inkluzív szemlélet, a játék pedagógiai és élményszerű integrációs elveinek ismertetésével folytatódik. Ezt követően a befogadó oktatás elvei szerinti gyakorlati jellegű feldolgozás olvasható, majd rövid összegzés zárja a tanulmányt. A tanulási környezetet úgy kell kialakítani, hogy az támogassa a neurodivergens gyermekek különböző szükségleteit, és lehetővé tegye számukra a teljeskörű részvételt a tanórai és a tanórán kívüli iskolai

közösségi életben. Ennek érdekében fontos, hogy a pedagógusok ismerjék azokat a stratégiákat, amelyek segítik a neurodivergens gyermekek aktív cselekvőként történő bevonását és specifikus megsegítését az oktatási folyamat során. Ez az inkluzív szemlélet nemcsak a tanulókra, hanem az egész iskolai közösségre pozitív hatást gyakorolhat, elősegítve a tolerancia, az empátia és a sokszínűség kultúrájának létrejöttét.

2. A neurodiverzitás tudományos megközelítése

A neurodiverzitás fogalma az elmúlt években egyre népszerűbbé vált mind a tudományos, mind a társadalmi diskurzusban. A WHO (2001) által a korai időszakban alkalmazott klasszikus orvosi, deficit alapú modellt ma már felváltotta a szociális, támogatási szükséglet alapú modell, amelyben hangsúlyos szerephez jut az érintettek társadalmi szerepvállalása, autonómiája és az esélyekhez való egyenlő hozzáféréseinek biztosítása. Az ezzel párhuzamosan zajló számos társadalmi változás, így a mind élénkebb fogyatékosügyi mozgalmak, az érdekvédelemmel és társadalmi tudásformálással kapcsolatos aktivitás szemléletmódjában egyre intenzívebben jelent meg az az álláspont, ami a neurobiológiai különbségekre végre nem kóros állapotként, hanem az emberi idegrendszer természetes variációiként tekintett (Singer, 1999). A neurodiverzitás szemléletének képviselője azt jelenti, hogy az autizmus, az ADHD, a diszlexia, valamint más neurobiológiai és mentális egészséggel kapcsolatos eltéréseket természetesnek tekintjük, elfogadjuk: nem feltétlenül a gyógyítás és a „normalizálás” az elsődleges cél, hanem az általánosan is érvényes társadalmi beilleszkedés és jóllét támogatása (Armstrong, 2011). A gyógypedagógiai fejlesztések helyett is ma már sokszor inkább a támogatás terminusát használjuk, hiszen a fogalom mögöttes tartalma sokat változott az évek során.

A neurodiverzitás fogalmát Judy Singer hozta be köztudatba az 1990-es évek második felében (Singer, 1999). Ezzel egy mozgalom vette kezdetét, amelynek célja annak elfogadtatása, hogy az autizmus és más hasonló állapotokra ne betegségeknek, hanem mint az emberi idegrendszer diverzitására tekintsenek (Singer, 1999; Jaarsma és Welin, 2011). E társadalmi mozgalom főként az érintett személyek jogaiért és elfogadásáért küzdött maguknak az érintetteknek a bevonásával, aktív részvételével (Robertson, 2010). Az elmúlt pár évben hazánkban is mindinkább elterjedni látszik e szemlélet és támogatási megközelítésmód, éppen ezért egyre gyakrabban találjuk magunkat szembe a neurodiverzitás fogalmával, terminusával.

A neurodiverzitás tudományos hátterében a neuroplaszticitás és az agy komplexitásának felismerése áll (Doidge, 2007). Az agy működése számos különbséget mutat az egyének között, és ezek a különbségek társadalmi és evolúciós szempontból egyaránt jelentőséggel bírnak (Baron-Cohen, 2020). A neurodivergens agyműködés megértéséhez jelentős mértékben hozzájárult az elmúlt évtizedekben bekövetkezett technológiai fejlődés, ami az idegtudományok területére is erőteljes hatást gyakorolt, valamint a diagnosztikus eszközeink finomodása. Az autizmussal, ADHD-val és más neurodivergens állapotokkal kapcsolatos kutatások gyakran felhívják a figyelmet arra, hogy ezek az eltérések sok esetben specifikus erősségekkel is járhatnak, például a koncentráltabb figyelem, a hiperfókusz, a kreativitás vagy az analitikus gondolkodás terén (Baron-Cohen, 2020).

A neurodiverzitás elveinek elfogadása számos társadalmi átalakulást eredményezhetne. Az oktatásban, a munkahelyeken és az orvosi ellátásban is egyre inkább felismerik, hogy a neurodivergens egyének eltérő igényekkel is rendelkezhetnek, amelyeknek a figyelembevételére szükséges a teljesértékű élethez, az életminőségük javításához (Robertson, 2010). Az oktatásban a rugalmas tantervek és egyéni támogatási lehetőségek hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a neurodivergens tanulók képességeiket maximálisan ki tudják bontakoztatni (Armstrong, 2011). Az eltérő információkeresési- és feldolgozási utakat támogató, facilitáló pedagógusok nagyban hozzájárulhatnak ezen gyermekek hatékony tanulásához, képességeik és tehetségük kibontakoztatásához, ezáltal elősegítve az iskolai jóllétüket, valamint a jövőbeli lehetőségeiket. Az individuális bánásmód a neurodivergens gyermekek támogatásában kulcsfontosságú (Robertson, 2010; Silberman, 2015), amelyet a 2020-as Nemzeti Alaptanterv is biztosít. A pozitív és elfogadó attitűd, valamint az egyes állapotokat jellemző eltérő gondolkodási stílusok megismerésére és megértésére nyitott pedagógusok lesznek igazán képesek támogatni és motiválni a neurodivergens tanulókat. A tanuló abban a környezetben fog a legtöbbet fejlődni, ahol rugalmasan figyelembe veszik az egyéni képességeit és szükségleteit, ahol önazonos lehet, pozitív élményekkel gazdagodhat (Bagatell, 2010). A neuroaffirmatív paradigma az érintettek igényeinek és preferenciáinak figyelembevételére ösztönöz. A támogató környezet megteremtése nagyon fontos az iskolai jóllét szempontjából is. Ez a megélt elégedettséget, a motivációt és az érzelmi biztonságot jelenti. A tanár-diák kapcsolat, a tanulási környezet, valamint a társas támogatás is

jelentősen befolyásolja a diákok megéléseit (Furlong és mtsai., 2014). A neuroaffirmatív szemléletben tehát nagyon fontos szerepet kap az iskolai jóllét, hiszen a támogató, befogadó környezet elengedhetetlen a fejlődéshez, s az élménypedagógiai elemek beemelése az oktatási környezetbe, ehhez méginkább hozzájárulhat.

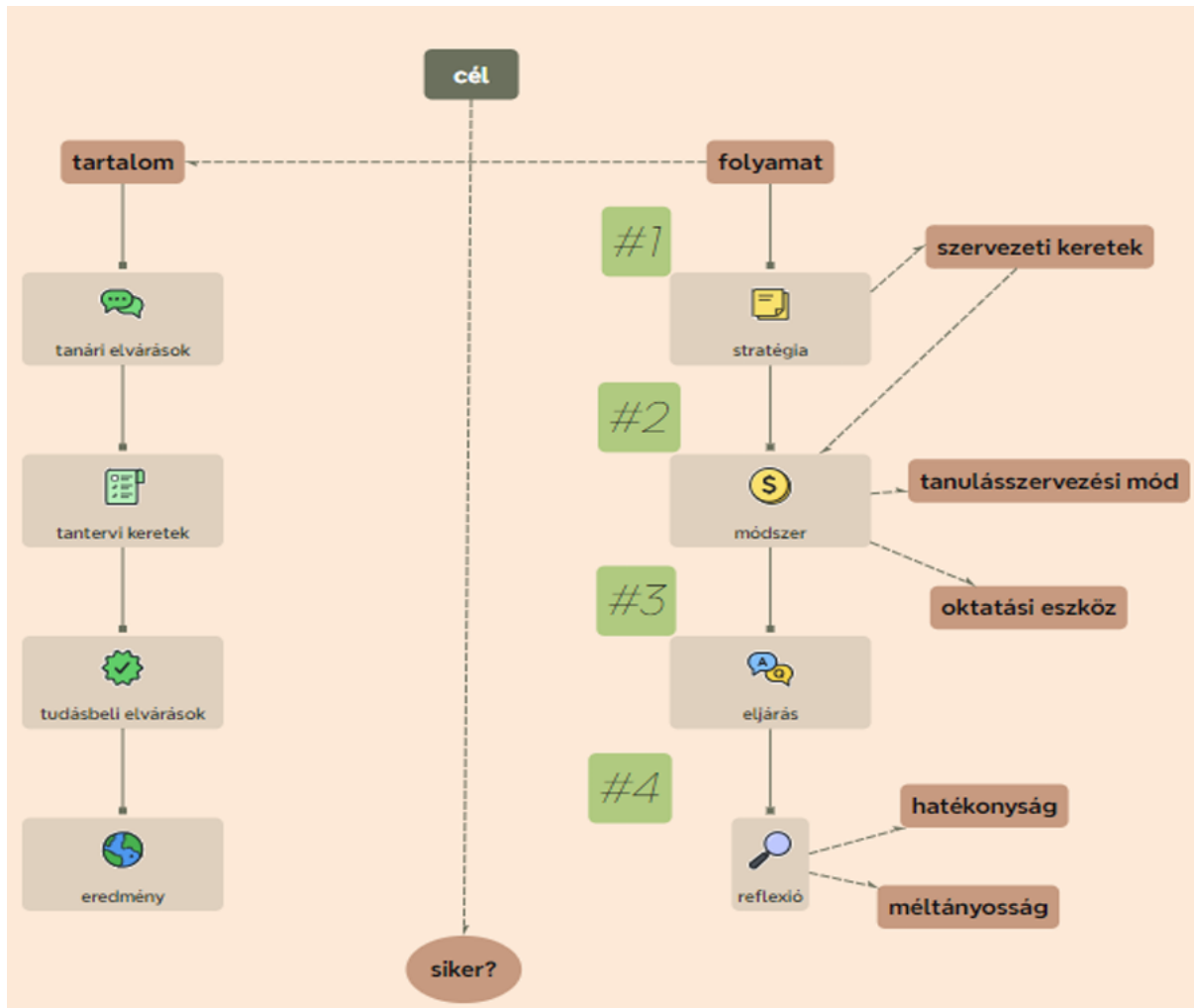
Az elmúlt évtizedek pedagógiai irányzatait szemlélve az inkluzív pedagógiai szemlélet lehet az, amely alapelveit tekintve több ponton is egyezést mutat a neuroaffirmatív szemlélettel. Az inkluzív szemlélet szintén az individuális hozzáállást preferálja. A befogadást mindenkire érvényessé teszi, harcol a kirekesztés ellen és a különbségek elfogadásának támogatásával áll ki az egyenlő bánásmód mellett (Tóth-Szerecz, 2015). Az inkluzív iskola minőségi ismérvei közé sorolható, hogy minden gyermek személyiségét meg akarja ismerni és a pozitívumokra koncentrál nevelésük-oktatásuk során. A gyermekek saját tudásukhoz és képességeikhez mért differenciált tanulásszervezésben részesülnek, amely egy elfogadó, ítéletmentes légkörben, iskolai közösségben tud megvalósulni. A gyermekekkel foglalkozó összes felnőtt és szakember hatékonyan együttműködik, mindezzel elősegítve a komplex megismerést és támogatást (Réthyné, 2013). Az iskolai jóllét növeli a tanulási hatékonyságot, a tanulási teljesítményt, az iskolán kívüli általános jóllétet egyaránt. Az érzelmi jóllét pozitív hatással van a társas kapcsolatokra is (Powell és mtsai, 2018). Az élménypedagógia népszerű az innovatív iskolák, intézmények körében, hiszen célja, hogy a tanulási folyamatokat élményszerűvé és gyakorlatorientálttá tegye. Az iskolai jóllét élménypedagógiai elemekkel tarkított támogatása az inkluzív pedagógiai gyakorlatban is mérvadó lehet és ennek mentén neuroaffirmatív szempontból is jelentősége, létjogosultsága van.

3. Eszközök és módszerek

A korszerű gyógypedagógiai szemlélet egyik alapköve a tanulók autonómiájának és aktív részvételének támogatása saját tanulási folyamatukban. A neurodivergens gyermekek számára készített és alkalmazott egyéni fejlesztési tervek (EFT) például olyan eszközök, amelyek lehetővé teszik a tanulók egyéni képességeinek és szükségleteinek megfelelő oktatást. Az EFT-k rugalmasságot biztosítanak, és lehetőséget teremtenek a pedagógusok számára, hogy a tanuló fejlődési üteméhez és érdeklődési köréhez igazítsák az oktatási módszereket. Ezzel a megközelítéssel a tanulók nemcsak a hagyományos értelemben vett tantárgyi ismereteket sajátíthatják el, hanem fejleszthetik készségeiket, önértékelésüket és önállóságukat is. Jogos kérdésként merülhet fel a pedagógusban, hogyan tudja ezeket az egyéni tanulási utakat integrált keretek közé, az együttnevelési folyamatra adaptálni.

Az ideális oktatási eszköz megválasztásának lehetséges modellje a *célból* kell, hogy kiinduljon. Vagyis, *mit, miért?* szeretne elérni a megvalósító az adott csoportnál, adott tananyag kapcsán. Ezért szükséges lehet a *tartalmat* és a *folyamatot* egymástól látszólag elkülöníteni. Például, legyen a cél a csoportban a szociális kompetencia fejlesztése – együttműködés szükségességének megtapasztalása. Ekkor a *tartalmi* keretek *hogyan? milyen tárgyi keretek között* valósuljanak meg? A korábbi példát folytatva magyaróraba integráltan, tanórai keretek között, féléves ütemezés, tervezési ciklus segítségével történik-e majd a kivitelezés, ezt célszerű átgondolni. A *folyamat*nál a kivitelezés tervezése a fontos: féléves tanóraegységek és témakörök áttekintése – *hol, milyen tananyagegységbe, hogyan tudom* a szükségletek mentén *beépíteni?* kérdésre adható válasz, s a kijelölt témakörök felhasználásával az egyéni és csoportos fejlesztési célokat szükséges a témához (témakörhöz) rendelni. Ezt követően a *stratégia* megalkotásánál a konkrét figyelembe veendő szempontok erősségek, gyengeségek, egyéni célok, differenciálási szempontok, pl. kognitív készségek, szociális lehetőségek számbavétele történik. Itt a helyes kérdésfeltevés: *hogyan kivitelezem, mik a kivitelezés lépései?* Az alkalmazott stratégiát ugyanakkor a szervezeti keretek is meghatározzák (pl. milyen típusú intézmény, milyen az intézményi attitűd). Formálják továbbá a pedagógusi tevékenységet, értékeket, vélekedéseket, tudást, személyiséget és az aktuális állapotot is. A *szervezési módnál* a *módszer* kerül továbbgondolásra, mi fér bele 45 percbé, hol lehet tömbösíteni, heti ciklusra hogy bonthatóak a részcélok, szükséges-e segítő kolléga, *mik a megvalósítást elősegítő tényezők?* Milyen *eszközszükséglettel rendelkezik a megvalósító?* – ezt célszerű átgondolni. A folyamat során alternatívák biztosítása pl. ha más módszer válik hirtelen célravezetőnek, egyéni haladás vagy zsákutca esetén hogyan tovább, több *módszer* közül (pl. szimpátia vagy irányított csoportalkotás, homogén vagy heterogén keretek) tudatos kiválasztás is meghatározó lehet. A *módszer*: tudatosan választott, egyénekre szabott oktatási stratégia megvalósulását elősegítő megközelítés. A *szervezési módnál* opciókat szükséges végiggondolni, pl. ha nincs internet, mi történik. Az *oktatási eszköz* által valósul meg a tényleges tananyagfeldolgozás – a készségfejlesztés kézzel

fogható hatása. Az eszköz kiválasztása a folyamatban csaknem az utolsó tényező, itt arról születik döntés pl. netes vagy hagyományos eszközök (pl. könyvek, színezők, társasjátékok, kártyajátékok) vesznek-e részt a munkafolyamatban. Kérdése a *mivel?* Végül pedig az *eljárás* során a megvalósítás történik, amit reflexióval értékeli a kivitelező. *Mit hogyan sikerült megvalósítani?*, okok és okozatok kritikai észrevételezése történik ekkor (Falus és Szűcs, 2021 alapján saját kiemelések és interpretáció).



1. ábra: Az ideális oktatási eszköz megválasztásának lehetséges modellje. sk. Falus (21) ábrájának továbbgondolt, kiegészített adaptációja)

Egy további kiemelt szempont lehet a technikai eszközök szerepe a neurodivergens gyermekek oktatásában. A digitális eszközök és szoftverek lehetőséget nyújtanak az oktatási folyamat személyre szabhatóságára és a tanulási élmény gazdagítására. Különböző alkalmazások és programok léteznek, amelyek támogatják és hatékonyá tehetik a tanulók kommunikációját, koncentrációját. A korszerű (gyógy)pedagógiai szemlélet egyik támogató eleme lehet a differenciálás – azonos időben különböző eszközök integrálása az oktatási folyamatba, biztosítva ezzel, hogy minden gyermek a számára legmegfelelőbb támogatást kapja. Az élményszerű játékok csoportosítása nem köthető közvetlenül személyhez vagy elmélethez, hanem különböző pedagógiai és didaktikai megközelítések figyelembevételével tehető meg. A játékok oktatásban való használata hosszú múltra tekint vissza, és számos pedagógus, pszichológus és kutató foglalkozott a játékalapú tanulás elméletével és gyakorlati alkalmazásával. A teljesség igénye nélkül meghatározó volt például Dewey megközelítése, aki a tanulás aktív, élményszerű formáinak szerepét tartotta fontosnak, ahol a tanulók saját tapasztalataikból tanulnak. Az általa kidolgozott „learning by doing” (tanulás cselekvésen keresztül) megközelítés alapja a tevékenység és élményalapú tanítás, amely erősen befolyásolta a játék alapú tanulásról alkotott nézeteket. Vygotszkij kiemelt szerepet tulajdonított a kognitív fejlődésben a szociális interakcióknak és a játékoknak. Elmélete hangsúlyozza, hogy a gyerekek akkor fejlődnek a legjobban, ha új készségeket

tanulnak meg társas interakciók és játékok által. Piaget a gyermekek kognitív fejlődéséről alkotott elméleteiben nyomatékosította a játék szerepét. Szerinte a játék a gyermek fejlődésének egyik alapvető eszköze, és különböző típusú játékok (pl. szenzomotoros, szimbolikus) különböző fejlődési szakaszokhoz kötődnek. Montessori módszerében azt hangsúlyozza, hogy a gyermek saját tempójában való tanulásában az eszközökkel való manipuláció és a játékos tevékenységek központi szerepet kell, hogy kapjanak. Montessori szerint a „játék” a gyermek számára munka, és kulcsfontosságú a tanulás során. (Németh, 1996)

Játépedagógiai elméletek és megközelítések számos aspektusból közelítik meg és csoportosítják a játékokat pl. aszerint, hogy milyen készségeket fejlesztenek (kognitív, szociális, motoros), illetve milyen didaktikai célt szolgálnak (kooperatív, versengő, szerepjáték stb.). Ezek az elméletek pedagógiai iskolákból és kutató munkák nyomán alakultak ki. A tanórán használható élményszerű játékok többféleképpen csoportosíthatók, attól függően, hogy milyen szempontok kerülnek meghatározásra célokként/részcélokként. Alábbiakban néhány lehetséges csoportosítási mód:

Cél és fejlesztési terület alapján

- Kognitív fejlesztő játékok: Olyan játékok, amelyek a gondolkodást, a problémamegoldást, a logikát és a memóriát fejlesztik (pl. rejtvények, stratégiai játékok).
- Szociális készségeket fejlesztő játékok: A kommunikációt, együttműködést, empátiát fejlesztő játékok (pl. kooperatív játékok, szerepjátékok).
- Motoros készségeket fejlesztő játékok: Mozgásos játékok, amelyek a finommotoros vagy nagymotoros mozgásokat fejlesztik (pl. sportjátékok, táncos vagy kézügyességi játékok).
- Kreativitást fejlesztő játékok: Játékok, amelyek az alkotóképességet, fantáziát és önkifejezést segítik (pl. rajzolás, történetmesélés vagy építő játékok).

Játékforma és mechanika szerint

- Szerepjátékok: A diákok különböző szerepeket vesznek fel, és így élnek át különféle helyzeteket (pl. szituációs gyakorlatok, drámajátékok).
- Kooperatív játékok: A résztvevők közösen dolgoznak egy cél elérésén, a játék sikeressége az együttműködéstől függ (pl. csoportos problémamegoldó játékok).
- Versenyjátékok: A diákok egymással versenyeznek, hogy ki teljesít jobban egy adott feladatban (pl. kvízek, akadályversenyek).
- Szimulációs játékok: Olyan helyzeteket szimulálnak, amelyek valós élethelyzetekhez hasonlítanak, és az ezekben való viselkedést, döntéshozatalt modellezik (pl. gazdasági vagy társadalmi szimulációk).

Tanulási területek, tantárgyak szerint

- Nyelvi játékok: Nyelvtan, szókinccs és kommunikációs készségek fejlesztésére szolgáló játékok (pl. szójátékok, nyelvi rejtvények).
- Matematikai játékok: Logikai és számolási készségeket fejlesztő játékok (pl. számjátékok, geometriai feladatok).
- Természettudományos játékok: Fizika, kémia, biológia, földrajz területén használt játékok (pl. kísérleti vagy felfedező játékok).
- Történelem- és társadalomismereti játékok: Történelmi eseményeket, társadalmi struktúrákat megismertető játékok (pl. történelmi szimulációk, szerepjátékok).

Játékidő és komplexitás szerint

- Rövid játékok: Olyan játékok, amelyek néhány percen belül lejátszhatók, gyakran bemelegítésként vagy gyors ismétlésként használhatók (pl. gyors kvízek, gondolkodtató feladatok).
- Hosszabb játékok: Összetettebb játékok, amelyek több időt igényelnek, és mélyebb tanulási folyamatot támogatnak (pl. szerepjátékok, szimulációk).
- Egyszerű játékok: Kevés szabályból álló, gyorsan megtanulható játékok (pl. memóriajátékok, egyszerű ügyességi játékok).
- Összetett játékok: Bonyolultabb szabályrendszerű, stratégiai gondolkodást igénylő játékok (pl. stratégiai társasjátékok, összetett szimulációk).

Eszközhasználat szerint:

Digitális játékok: Számítógépes, tabletes vagy okostelefonos alkalmazások, amelyek digitális környezetben valósítják meg a játékelményt (pl. online kvízek, interaktív tanulószoftverek).

Analóg játékok: Hagyományos eszközökkel játszott játékok, mint például kártyák, dobókockák, táblajátékok (pl. társasjátékok, kártyajátékok).

Fizikai játékok: Olyan játékok, amelyek mozgást vagy valamilyen eszköz használatát igénylik (pl. sport- vagy ügyességi játékok).

Interakció típusa szerint:

Individuális játékok: A diákok egyedül dolgoznak egy feladaton vagy problémán (pl. rejtvények, fejtörők).

Páros játékok: Két diák játszik együtt, akár versenyszerűen, akár együttműködve (pl. páros kártyajátékok, kétszemélyes versenyek).

Csoportos játékok: Nagyobb létszámú csoportok vesznek részt, és gyakran az együttműködés a középpontban van (pl. csoportos szimulációk, kooperatív feladatok).

Didaktikai cél szerint: kooperatív, versengő, szerepjáték stb.). (vö: Maszler, 2002; Boros-Farkas (é.n.))

4. Ki hogy nevel együtt

Az egyéni életpályához igazodó pedagógiai támogatás igénye a 21. században az oktatás több színterén is előretör, melyben a nemzetközi és a hazai oktatáskutatók szemlélete is megegyezik. Mindezt a generációs változások, valamint az iskolai életbe egyre szélesebb körben beépülő integrációs folyamatok is indokoltá teszik. A jövő iskolájában olyan pedagógusi kompetenciák kerülnek előtérbe, mint a tanulói aktivitásra ösztönző tanulási környezet megteremtése, komplex szakértelem a diákok megismeréséhez, a reális célképzés, az egyénre szabott méltányosság vagy a diákok véleményére való nyitottság. A terminológiai kérdések dominanciája helyett szemléleti és módszertani tudásformálásra van szükség, melynek keretében nem kategóriák, hanem emberi életek és pályacélok kerülnek előtérbe. Kódok, státuszok és stigmák helyett az emberi értékekre, a jól működő funkciókra és a reális egyéni perspektívákra helyezett hangsúly lehet a jövő pedagógiájának előremutató paradigmája. (Demeter, 2021)

Az OECD oktatási koncepciója szerint a jövő iskolájában a pedagógus szerepe fokozatosan és egyértelműen csökkenni fog a tudásátadásban és erősödik a diákok kiteljesedését segítő folyamatokban (Csépe, 2020). Ezeknek a folyamatoknak minden szakaszában szükség van a pedagógus támogatására: legyen jó a mában lennie, találja meg önmagát a közösségben és a feladatok között, orientálódjon saját jövőképe felé, foglalkozzon egyéni céljaival. (Demeter, 2024)

Az ember egyéni boldogulását a pedagógus többek között élménydús közösségi léttel, az érzelmi intelligencia erősítésével, a sikerorientáció támogatásával tudja elősegíteni. Ennek megfelelően az oktatás fókuszja is megváltozik: távlati gondolkodással, perspektivikus szemlélettel nézve a diákok nem az iskolai számonkérésekért, a jó osztályzatért tanulnak, hanem munkaerőpiaci bevalóságuk a valódi tét. Nem csak a kognitív képességek számítanak többé: előretör a segítség, az empátia, a kreativitás, a mozgás, a kapcsolat is mint érték. Mindenki kaphat esélyt, nem csak a magas szintű kogníció válhat a siker zálogává.

Az egyéni életpályához igazodó pedagógiai támogatás igénye hazánkban a 2020. évi Nemzeti alaptanterv szemléletében és tartalmában is megjelenik: jogszabályi oldalról támogatja az osztálytermi folyamatok módosulását, a pedagógus szerepének megváltozását.

Az 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a következő pedagógiai alapelveket legitimálja:

- a tanulási eredmények elérését differenciáló módszerek alkalmazása
- minden tanuló számára egyformán hozzáférhető tanulási környezet biztosítása
- a tanulói különbségekhez illeszkedő, differenciált célkijelölés, a többszintű tervezés és tananyag-alkalmazás, pl. egyéni rétegmunka vagy az adaptált szövegváltozatok felhasználása
- a fejlesztő, tanulást támogató értékelés

Az említett alapelvek érvényesítése minden magyar diák oktatására vonatkozik, ugyanakkor a kiemelt figyelmet igénylő tanulók esetében is bővíti az esélyteremtés eszközeit és egyben erőteljes mozgásteret ad az együttnevelés színterein.

Az integráció első lépése a diákok holisztikus szemléletű megismerése és arra épülő fejlesztése. A megismerés azonban semmiképpen nem lehet felszínes benyomás, hanem egy módszeresen, tudatosan felépített rendszer, mely kiterjed – egymásra épülő sorrendben – a következő szintekre:

1. Fiziológiai adottságok, egészségügyi állapot
2. Szociokulturális háttér, táplálkozás minősége, nagymozgások, nyelvi ingerek
3. Pszichés-szociális egészség, motiváció, proaktivitás
4. Intelligenciaszint
5. Képességprofil
6. Tantárgyi ismeretek elsajátításának szintje

A megismerés szintjeinek jelentősége, az információk rendszerbe foglalása azért lényeges, mert a ráépülő beavatkozásokat is ez a sorrend határozza meg. Addig nem tudunk képességeket fejleszteni, amíg az adott gyermek egészségi vagy pszichés állapota ezt nem teszi lehetővé a szükségletek hierarchiája alapján (Maslow, 1968). Hatványozottan igaz ez az integráltan nevelt-oktatott, kiemelt figyelmet igénylő tanulóakra, hiszen az átlagtól eltérő fejlődésment nem csak képességeiket, hanem teljes személyiségfejlődésüket érinti, magában hordozva a fokozott kudarcérzékenységet.

A gyermekek fejlődésében természetes és egyéni variációk léteznek. Más genetikai tényezők, eltérő környezeti hatások érték/érik őket. Nem mindegy, hogy életükben történt-e és mikor történt fejlesztő beavatkozás vagy az agyi hálózatot mire és hogyan használják (Csépe, 2020). Az atipikus fejlődésment sok esetben nem kategorizálható egyértelműen: nincsenek egy adott problémátípusra jellemző – biztosan tetten érhető – mintázatok. Egy aktuális állapotot gyakran nem lehet tisztán egy kategóriába sorolni, hiszen a fejlődés dimenzionális jelenségeket takar, a tünetek szórása spektrum-jelleget ölt, melyben minden kijelölt határérték mesterséges. Inkább súlyozott tünetegyüttesekről, fejlődési tendenciákról, képességdeficitek együttállásáról beszélhetünk.

A tanulók életútjának támogatása messzebbre mutat a kategorizálásnál. A valódi beavatkozáshoz a háttértényezők feltárása, az oki tényezők mérlegelése bio-, pszicho- és szociális szempontból is szükséges. Nem mindegy, hogy a tanulási és/vagy beilleszkedési problémák hátterében a következő tényezők közül melyek hatnak: figyelem, aktivitás, szociokulturális hátrány, egészségügyi probléma, idegrendszeri éretlenség, értelmi elmaradás, pszichés fejlődési zavar, a teljes személyiséget átható (pervazív) állapot vagy csupán egy-egy terület tanulását befolyásoló részképességzavar.

A megismerés során előtérbe kerül az időfaktor, amely az egyéni gyermeki fejlődés megítélésben mindig relatív, hiszen nincs két egyformán fejlődő gyermek. A fejlődési folyamatban mindig vannak olyan készségek, amelyek egy aktuális mérési ponton még érésben vannak, emiatt az átlagtól való eltérés lehet egyszerűen egy később érő funkció aktuális deficitje is. Jelentős, több éves eltérések tapasztalhatók az iskolába lépő gyermekek motoros, nyelvi, szociális vagy éppen kognitív funkcióinak fejlettségi szintje között. Mégsem lehetünk biztosak benne, hogy a későn érő funkciók minden esetben negatív hatással lesznek az iskolai beválásra, a tanulás eredményességére. Ebben is rejlik az egyénre szabott támogatás/fejlesztés vagy éppen az értő pedagógiai türelem szépsége.

Napjaink iskoláiban a gyógypedagógiai munka izolációjának feloldása minden szempontból indokolt. A gyógypedagógus és a többségi osztályban tanító pedagógus együttműködése nélkül a beavatkozás ellentmondásos és hatástalan. Az osztály befogadó légköre, a méltányos bánásmód az osztálytanítón múlik, hiszen mintát adhat a gyermekközösségnek, utat mutathat a társadalmi integrációhoz, idővel az inklúzióhoz. Ugyanakkor ez nem csupán szemléleti kérdés. Módszertani szempontból a többségi pedagógustól is tudatos tervezést igényel, melyben a gyógypedagógus mentori szerepet tölt be.

A generációkutatások alapján a 2010 után született gyermekek körében – fejlődési zavar nélkül is – gyakrabban tapasztalható, hogy figyelmük fluktuál, rövid ideig terhelhető. Adott keretből, feladat- vagy figyelmi helyzetből hamarabb kilépnek, gyakrabban kell tevékenységet váltaniuk. A váltás után figyelmük újra frissül, az új inger pozitív hatással van rájuk. A jelenség az életmód, a technikai környezet, a gyermeket permanensen érő ingerek alapján beépült a normál fejlődésmentbe, nem atipikus jelenségként értelmezhető. Természetesen a generációkon belül többféle attitűd létezik, nem lehet homogén csoportként kezelni őket (Guld, 2022).

Ugyanakkor az is igaz, hogy a tanulás folyamata a jelenleg iskolás populáció körében megváltozott: már nem lineáris többé, sok kis elemből áll és soha nem ér véget: inkább megismerésnek, mint tanulásnak tekinthető. A mozaikszerű építkezés azonban épp a rövid ideig tartó terheléshez

alkalmazkodik, ellensúlyozva ezzel a tanulók megváltozott befogadóképességét. Új oktatási tartalmak kerülnek fókuszba, melyek már új megismerési utakat támogatnak: élménypedagógia, drámajáték, művészetpedagógia, önismeret, rövid memoriterek, kevesebb monoton írás, gyakorlati-hasznosítható készségek fejlesztése.

Az új tartalmak mellett érdemes végiggondolni azokat a hétköznapi praktikákat is, amelyekkel egy-egy szituációban hatékonyan tudunk reagálni, sok esetben megelőzni az osztálytermi problémák felerősödését.

Mit tehetünk, ha figyelmetlen...?

- Ha a tartós koncentráció nehezített, a külső ingerek könnyen elterelik a diák figyelmét – a letisztult környezet, az asztalon/padon egyetlen inger (könyv, füzet, ábra, kép) és a lehető legnagyobb csend jótékonyan segíti a koncentráció intenzitását és időtartamát egyaránt.
- Ha beszélnek hozzá, olyan mintha nem figyelne, elkalandozik, nézelődik, mert a vizuális ingerek sokkal erősebb hatást váltanak ki a megismerésben, emiatt fontos minimalizálni a verbális közléseket, magyarázatokat, diktálásokat és fokozottan alkalmazni a szemléltetést és több érzékszervi csatorna együttes aktiválását (pl. videós tanulás, szimuláció, filmek, szituációs játékok segítségével).
- Ha nehezen vagy nem fejezi be feladatait, rövid ideig tartó feladatokkal, kis szeletekre vágott szövegekkel, gyakori helyzet- és feladatváltással tudunk segíteni.

Mit tehetünk, ha mozgékony, nyugtalan...?

- Ha állandó mozgásban van, izeg-mozog a keze, lába, akkor szüksége van a mozgásigény legalizálására: kézbe vehető, babrálnak, forgatható, nyomogatható tárgy engedélyezésével, a lábmozgatás lehetőségével (pl. padra szerelt kerékpár-pedál, szobabicikli, állítható magasságú asztal). A mozgásigény levezetésével képessé válik a figyelem összpontosítására, míg a motoros késztetés legátlása ennek ellenkezőjét eredményezi: minden figyelmét az önkontroll fogja lekötöni.
- Ha nem tud sokáig ülni, akkor olyan mozgásos feladatok beiktatása is indokolt, amelyek valamilyen felelősi tevékenységekhez kapcsolódnak: táblatorlás, füzetek kiosztása, intézkedés az osztály érdekében.
- Amíg az osztálytermi praktikák átmenetileg tudnak javítani a helyzeten, a sporttevékenységek rendszeres végzése életmód-szinten, átfogó hatáskörrel javítja a figyelmi funkciókat, a tanulási folyamatokat.

A hétköznapi praktikák mellett hatékonyan alkalmazhatók a következő módszertani alapelvek is:

- A direkt módszerek (részolás, prédikáció, szidás, büntetés) hatásfoka nagyon alacsony, a kevés szó és a konkrét érvelés elve eredményesebb.
- A teljes életminőséget javító módszerek alkalmazása hatékonyabb, mint a direkt fejlesztés.
- Érdemes nem csak tanteremben gondolkodni, hiszen a teljes ember jóllétét elősegítő foglalkozások a szabadban, játékokkal, humorral, beszélgetésekkel a legfejlesztőbbek – szinte észrevétlenül.

A diagnosztikus szemlélet túlsúlya elterelheti a fókuszot arról, hogy a teljes ember fejlődését vegyük figyelembe. A terminológiai kérdések dominanciája helyett szemléleti és módszertani tudásformálásra van szükség, melynek keretében nem kategóriák, hanem emberi életek és célok kerülnek előtérbe. Kódok, státuszok és stigmák helyett az emberi értékekre, a jól működő funkciókra és a reális egyéni perspektívákra helyezett hangsúly lehet a jövő pedagógiájának előremutató paradigmája. Egyértelműen pozitív változás, ha a gyermek hozzáállása, motiváltsága, feladattudata, kitartása erősödik, ha interakciói, kommunikációja és önértékelése fejlődik, ha viselkedése kiegyensúlyozottabbá válik.

A tanulóban tudatosult sikerek és kudarcok befolyásolják a motivációt, az iskolához, a pedagógushoz és a tudáshoz való viszonyt. A visszajelzések hozzájárulnak a tanulási szokások rögzüléséhez vagy leépüléséhez, hatnak a pályaválasztásra és a beilleszkedésre egyaránt. A tanulók egyéni boldogulásának megfelelő mérlegelések tehát hosszútávú gondolkodásra szoktatják a pedagógust.

A fenti szemléletbeli és módszertani elvek, tevékenységek preventív módon ellensúlyozhatják ennek a negatív spirálnak a kialakulását, azonban csak a kezdetet jelentik. Kulcsszavak sorakoznak és várnak

a sorukra, hogy bebocsátást nyerjenek az osztálytermekbe: mozgás, játék, szín, kép, zene, ritmus, művészetek, relaxáció, kreativitás, felfedeztetés, önállóság, aktivitás, kísérletezés, hibázási lehetőség, tanulásmódszertan, pályaorientáció, célképzés és stb. Nincs olyan összetevőjük, amely a passzivitás, a korlátozás, a monotonitás irányába hatna. Mindegyiknek az örömpedagógia, a szabadság megélése a központi magja. Új színterek, új tartalmak megjelenése várható a jövő iskolájában, akár a gyermekek generációs jellemzőit, akár az együttnevelés elterjedését tekintjük alapnak.

5. Összefoglalás

A neurodiverzitás egy olyan perspektíva, amely a különbségeket értéként, nem pedig hiányként kezeli. Az erősségekre és nem csak a hiányokra fókuszáló szemlélet lehetőséget teremt arra, hogy a társadalom megismerhesse, hogy az emberi idegrendszer diverzitása gazdagítja társadalmunkat és értékeket hoz létre, amelyeket felismerve és elfogadva mindenki számára előnyös környezetet teremthetünk (Armstrong, 2011; Kapp és mtsai, 2013). A neurodiverzitás által kínált társadalmi és tudományos kihívások megoldása nemcsak a neurodivergens egyének életminőségét javíthatja, hanem az egész társadalomét is (Doidge, 2007; Silberman, 2015). Amennyiben az oktatási környezetben a pedagógusok megértenék és támogatnák a neurodivergens gyermekeket és tanulókat azáltal is, hogy a közösség többi tagjának szemléletét formálják és tudásukat gazdagítják a sokféleség megismertetése révén, akkor talán lenne rá esély, hogy az oktatáson kívül más szegmensekben is elterjedjen a neuroaffirmatív szemlélet és a jövőben egy inkluzívabb társadalmi légkör alakulhasson ki, ami mindenki számára előnyös. A neuroaffirmatív paradigma tehát az érintett populáció destigmatizálását is jelenthetné ezáltal. Az élménypedagógiai elemek és módszerek olyan lehetőségeket kínálnak, amely során az oktatási környezetbe emelhető mindaz a támogatás, amelyek az iskolai jóllét szempontjából kiemelkedőek lehetnének. A neurodivergens gyermekek jövője részben a ma pedagógusainak, gyógypedagógusainak a kezében van, ezért minden kínálkozó alkalmat ki kell használniuk, hogy hatékonyan segítsék a gyermekek képességkibontakoztatását, érzelmi és szociális fejlődését. Ezáltal a gyermekek, tanulók saját tempójukban, saját tanulási stílusukat megismerve, támogató környezetben, önazonos módon fejlődhetnek. A tanulmány felhívja a figyelmet arra, hogy a mai oktatási rendszerben résztvevő gyermekek, tanulók elfogadása és a modern technikák, élményalapú oktatási módszerek alkalmazása kulcsfontosságú lenne.

IRODALOMJEGYZÉK

- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról
- Armstrong, T. (2011): *The Power of Neurodiversity: Unleashing the Advantages of Your Differently Wired Brain*. DaCapo Lifelong Books.
- Bagatell, N. (2010): From Cure to Community: Transforming Notions of Autism. *Ethos*, 38. 1. 33-55.
- Baron-Cohen, S. (2020): *The Pattern Seekers: How Autism Drives Human Invention*. Basic Books,
- Besnyi Szabolcs, Boros Balázs Mókus és Nagy Gábor Mápó (2020): *A játék nem játék! 3*. Budapest: Katalizátor Kiadó.
- Boros-Farkas Bernadett (é.n.): *A fejlesztő játékok és alkalmazása a fejlesztő munka során*. Budapest: NSZFI. Forrás: https://www.nive.hu/Downloads/Szakkepzesi_dokumentumok/Bemeneti_kompetenciak_meresi_ertekelesi_eszkozrendszerenek_kialakitasa/3_1283_022_110131.pdf (2024.09.11.)
- Boros-Farkas Bernadett (é.n.): *A tanulóval való egyéni foglalkozás alapvető szabályai, módszerei IV. A hiperaktív tanulók fejlesztése, a figyelemzavarral küzdő tanulók fejlesztése*. Budapest: NSZFI. Forrás: https://www.nive.hu/Downloads/Szakkepzesi_dokumentumok/Bemeneti_kompetencia_k_meresi_ertekelesi_eszkozrendszerenek_kialakitasa/3_1283_017_110131.pdf (2024. 09. 11.)
- Chapman, R. (2020): Defining neurodiversity for research and practice. In: Chown, N., Bertilsdotter Rosqvist, H. és Stenning, A. (szerk.): *Neurodiversity Studies*. London: Routledge. 218-220.
- Chapman, G. és Campbell R. (2010): *Gyerekekre hangolva*, Budapest: Harmat Kiadó.
- Csajka, E. és Csimáné Pozsegovics, B. (2019). A szociális kompetenciák fejlesztési lehetőségei az élménypedagógia módszerével hátrányos helyzetű gyermekek körében. *Képzés és gyakorlat: Trainig and practice*, 17 (2) 67-78.

- Csépe Valéria (2020): Tanulási iránytű. *XXI. Országos Közoktatási Konferencia 2019. 11. 06.* Forrás: <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/02/cspe-valria-tanulmny-a-xxi-okk-ktetben-2020.pdf> (2024.01.31)
- Demeter Gáborné (2021, szerk.): *Szakmai eszköztár a szövegértés tantárgyközi fejlesztéséhez.* Pécs: Oktatási Hivatal POK.
- Demeter Gáborné (2024): *PISA-mérésekről proaktívan - Mérési eredmények az oktatásfejlesztés szolgálatában.* Forrás: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pok/Pecs/2024/Kiadvany_nyar.pdf (2024.11.01.)
- Doidge, N. (2007): *The Brain That Changes Itself.* Penguin Books.
- Falus Iván (főszerk.) és Szűcs Ida (szerk.) (2021): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz.* Budapest: Akadémiai Kiadó. Forrás: <https://mersz.hu/falus-didaktika/> (2024. 11. 01.)
- Furlong, M. J., Gilman, R. és Huebner, E. S. (2014, szerk.): *Handbook of positive psychology in schools.* New York, NY: Routledge.
- Guld Ádám (2022): *A Z-generáció médiahasználat: Jelenségek, hatások, kockázatok.* Budapest: Libri.
- Jaarsma, P. és Welin, S. (2011): "Autism as a natural human variation: Reflections on the claims of the neurodiversity movement." *Health Care Analysis*, 20. 1. 20-30.
DOI: <https://doi.org/10.1007/s10728-011-0169-9>
- Kapp, S. K., Gillespie-Lynch, K., Sherman, L. E. és Hutman, T. (2013). Deficit, difference, or both? Autism and neurodiversity. *Developmental Psychology*, 49. 1. 59-71.
<https://doi.org/10.1037/a0028353>
- Kolb, A. Y. és Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4. 2. 193–212.
- Liddle, M.D. (2008): *Tanítani a taníthatatlant. Élménypedagógiai kézikönyv.* Budapest: Pressley Ridge.
- Maslow, A. S. (1968): *A lét pszichológiája felé.* Budapest: Ursus Kiadó
- Maszler Irén (2002): *Játékpédagógia.* Budapest: Comenius Oktató és Kiadó Bt.
- Németh András (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Powell, M. A., Graham, A., Fitzgerald, R., Thomas, N. és White, N. E. (2018). Wellbeing in schools: what do students tell us?. *The Australian Educational Researcher*, 45. 4. 515-531. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0273-z>
- Réthy Endréné (2013): *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere.* Pécs: Comenius Oktató és Kiadó Kft.
- Robertson, S. M. (2010): Neurodiversity, Quality of Life, and Autistic Adults: Shifting Research and Professional Focuses onto Real-Life Challenges. *Disability Studies Quarterly*, 30. 1. DOI: <https://doi.org/10.18061/dsq.v30i1.1069>
- Silberman, S. (2015): *NeuroTribes: The Legacy of Autism and the Future of Neurodiversity.* Avery.
- Singer, J. (1999). 'Why can't you be normal for once in your life?' From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference. In: M. Corker & S. French (szerk): *Disability Discourse.* UK: Open University Press. 59-67.
- Singer, J. (2016). *NeuroDiversity: The Birth of an Idea.* (Kindle Edition).
- Tóth-Szerecz, Ágnes. (2015): Sajátos nevelési igényű gyermekek az iskolarendszerben, inkluzív nevelés. *Iskolakultúra*, 25. 11. 115-120.
- Varga András, Zábó Virág, Török Regina és Oláh Attila (2020): A jóllét és a mentális egészség mérése: a Mentális Egészség Teszt. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 21. 3. 281–322.
- Whaley, N, Alcorn, A, Aitken, D, Shrimpton, A, Hubbard, C, Fletcher-Watson, S. és McGeown, S. (2022): *The Learning About Neurodiversity at School (LEANS) programme: a short introduction for schools.* Salvesen Mindroom Centre, Edinburgh.
- World Health Organization (2001): *International Classification of Functioning, Disability and Health.* World Health Organization.

INNOVATIV APPROACH FOR CHILDREN WITH NEURODIVERGENT THINKING

Abstract

One of the catalysts of a child's development is how he or she views him or herself, what kind of self-image is formed. Stigmatisation, diagnosis-centred pedagogy can inhibit the development of a healthy self-image: it generates a sense of illness/other-ness. The 21st century has seen an increase in international (Kolb, 2005; Liddle 2008) and national (Besnyi et al., 2020; Csajka et al., 2019) research that emphasises the benefits of an experiential approach to (therapeutic) pedagogical development. They emphasise that respecting individual differences and strengths-based development can be a decisive factor for the mental health of the growing generation (Oláh, 2020). In the present research, we use a desk research method to explore tools and methods using a leisure and experiential pedagogical approach that can contribute to and/or facilitate the wider implementation of neurodiversity and neuroaffirmative (Aitken & Fletcher-Watson, 2022; Chapman, 2020; Singer, 2016) approaches. Thus, although theoretical in nature, our research aims to offer practitioners useful points of reference and aspects to consider for the development and effective co-parenting of children with neurodivergent thinking.

Keywords: *neurodiversity, mindset, neuroaffirmative, mental health, experiential approach*

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотеке Матице српске, Нови Сад

371.13(082)
371.3(082)

УЧИТЕЉСКИ факултет на мађарском наставном језику. Међународна методичка конференција (13 ; 2024 ; Суботица)

Компетенције [Електронски извор] : зборник радова = Kompetenciák : tanulmánygyűjtemény / 13. међународна методичка конференција, Суботица, 7-8. новембар 2024. = 13. Nemzetközi Módszertani Konferencia, Szabadka, 2024. november 7-8. ; [уредник Márta Törteli Telek]. - Суботица : Учитељски факултет на мађарском наставном језику, 2024

Начин приступа (URL): <https://magister.uns.ac.rs/publ/2024/978-86-81960-32-5>. - Начин приступа (URL): <https://magister.uns.ac.rs/Kiadvanyaink/>. - Начин приступа (URL): <https://magister.uns.ac.rs/Публикације/>. - Насл. са насловног екрана. - Опис заснован на стању на дан 30.01.2025. - Радови на мађ., хрв. и енгл. језику. - Библиографија уз сваки рад. - Summaries.

ISBN 978-86-81960-32-5

а) Учитељи -- Образовање -- Зборници б) Васпитачи -- Образовање -- Зборници в)
Учитељи -- Компетенције -- Зборници г) Васпитачи -- Компетенције -- Зборници д)
Настава -- Методика -- Зборници

COBISS.SR-ID 162035721