

Perlaki Lenke

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
Szabadka

**AZ ISKOLAÉRETTSÉG KRITÉRIUMAI, ÉS AZOK
HIÁNYA**

VMTDK DOLGOZAT

Témavezető: Dr. Major Lenke

Tartalomjegyzék

BEVEZETŐ	3
CÉLKITŰZÉS	4
1. ISKOLAÉRETTSÉGI KRITÉRIUMOK.....	5
1.1. Testi, biológiai, mozgásbeli feltételek	5
1.2. Kognitív/értelmi fejlettséggel kapcsolatos feltételek	8
1.3. Pszichológiai érettség	13
1.4. Szociális érettség	15
2. MI TÖRTÉNIK AKKOR, HA VALAMELYIK KRITÉRIUM NEM ÉRVÉNYESÜL? 17	
2.1. Figyelemzavar	17
2.2. Egyensúlyérzékelés zavara.....	18
2.3. Bizonytalan testséma	19
2.4. Térbeli tájékozódás zavara	20
2.5. Nagy- és finommozgás koordinációjának zavara, illetve fejletlensége (motoros deficit)	21
2.6. Gyenge ritmusérzék.....	22
2.7. Beszédhang gyenge megkülönböztető képessége	23
2.8. Sorbarendezés nehézsége	23
2.9. Viselkedés és aktivitás területén mutatózó zavar	24
2.10. Nyelvi fejlettség zavarai.....	25
2.11. Emlékezés zavara	27
2.12. Gondolkodás problémája.....	29
3. TANULÁSI ZAVAROK	31
3.1. Diszlexia (olvasási zavar).....	31
3.2. Diszgráfia (írás zavar)	34
3.3. Diszkalkúlia (számolási zavar).....	35
4. DIFER PROGRAMCSOMAG	37
2. TIP (TEST ZA ISPITIVANJE PRVAKA)	43
6. A DIFER ÉS A TIP ISKOLAÉRETTSÉGI TESZT ÖSSZEHASONLÍTÁSA	46
ÖSSZEFOGLALÓ	48
FELHASZNÁLT IRODALOM	49

BEVEZETŐ

Diplomamunkában elsősorban az iskolaérettségi kritériumokkal fogok foglalkozni, azok áttekintésével, rövid megmagyarázásával. Mindezt azért tartom fontosnak, mert egy iskolába induló gyermek számára kiemelkedően fontos az, hogy rendelkezzen azokkal a feltételekkel, amelyek majd az alapját adják a későbbi boldogulásának az iskolapadban. Magukat a kritériumokat fel fogom bontani 4 különálló területre, majd pedig ezeken belül kerülnek felsorolásra azok a különböző feltételek, amelyeknek az óvodából kilépő gyermekeknek meg kell felelniük. Munkám során szó lesz még arról is, mi történik abban az esetben, ha egyes kritériumoknak nem felel meg valaki. Felsorolásra kerülnek olyan zavarok, amelyek abban az esetben jelentkeznek, ha egy vagy több kritériumban hiányt szenved valaki. Mindezek a zavarok észrevehetőek, relatív könnyen érzékelhetőek bárki számára, legyen az a szülő vagy pedagógus, több zavar esetében is felsorolásra kerülnek olyan intő jelek, amelyek arra utalhatnak, hogy valamilyen probléma áll fent a diáknál. Úgy gondolom, hogy jó dolog lehet az, ha valaki tisztában van azzal mire is érdemes figyelni, és hamar észreveszi, ha valakinek fejlesztésre van még szüksége. A továbbiakban pedig bemutatok 3 olyan tanulási zavart, amely valamilyen szinten speciálisabbanak tekinthető, ez a 3 tanulási zavar pedig nem más lenne, mint a diszlexia, diszgráfia és a diszkalkulia. Ezekről azért szerettem volna szót ejteni a munkámban, mert az első osztály fő feladata a diákok megtanítása a számokra, valamint a betűkre, tehát főként az írás, olvasás és a számolás lesz a feladat igazából a tanulmányok során. Ezek a zavarok pedig ehhez a 3 dologhoz kötődnek, és azért alakulhatnak ki egyrészt, mert egy vagy több iskolaérettségi kritériumnak nem felelt meg az adott gyermek. Majd végezetül röviden bemutatásra kerül a DIFER Programcsomag, amely azzal a céllal készült el, hogy felmérje az iskolába induló gyerekek 7 fontos készségének a fejlettségi szintjét. Valamint a szerbiai TIP iskolaérettséget mérő teszt is bemutatásra kerül röviden. A munkám legvégén pedig e két iskolaérettségi teszt kerül összehasonlításra.

CÉLKITÚZÉS

Témának azért választottam pont az iskolaérettségi kritériumokat, mert fontosnak tartom, mint leendő tanító, hogy a pedagógusok tisztában legyenek azzal mit is kell tudnia egy olyan gyermeknek, aki épp kilép az óvodából és megkezd az iskolát. Fontosnak gondolom a diákok megfelelő felkészítését az iskolára, és azt, hogy kellően odafigyeljünk arra, hogy minden kisdíák megfelelően fejlődjön és készen álljon a beiskolázásra. Emellett tisztában kell lennünk azzal is milyen jelei vannak annak, ha valamelyik gyermeknek mégsem 100 %-os a fejlettségi szintje. Valamint, hogy milyen árulkodó jelei lehetnek annak, ha valakinél valamilyen zavar áll fenn.

Célom a dolgozattal elsősorban az, hogy kapjak egy átfogó képet arról, mire lesz szükséges odafigyelnem a jövődöbeli munkám során, kire érdemes plusz időt szánni, kivel szükséges foglalkozni annak érdekében, hogy felzárkózzon a többiekhez és együtt dolgozhasson a többiekkel zökkenőmentesen.

1. ISKOLAÉRETTSÉGI KRITÉRIUMOK

Mielőtt bármelyik iskoláskor előtti gyermek megkezdene az iskola első osztályát ki kell állni egy mondjuk úgy szűrőpróba szerű vizsgálatot. Ebben az esetben a gyermekek különböző területeken vannak vizsgálva a helyi illetékes pedagógiai szakszolgálat által. Összesen 4 ilyen területen vannak vizsgálva a gyerekek, ezek a/az:

- Testi, biológiai, mozgásbeli feltételek
- Kognitív/érzelmi fejlettséggel kapcsolatos feltételek
- Pszichológiai érettség
- Szociális érettség

(Internetes forrás:

<https://onlinepszichologus.net/blog/iskolaerettseg-mikor-mehet-a-gyermek-iskolaba/>)

A folytatásban pedig azt szeretném letisztázni mik is tartoznak ide, milyen feltételeknek kell megfelelnie a gyerekeknek.

1.1. Testi, biológiai, mozgásbeli feltételek

Ez esetben a gyerekeknek olyan feltételeknek kell megfelelniük, amelyek a testükhöz vagy az azzal történő változásokhoz kapcsolódnak.

1.1.1. Kb. 120-130 centiméteres testmagasság, legalább 20 kilogrammos testsúly

Az első osztályba induló gyermek esetében azért lényeges a testmagasságuk és testsúlyuk, mert amint belépnek az iskola falai közé otthon hagyják az óvodás táskát, amely talán csak egy üveg vizet vagy talán egy füzetet, ruhadarabot tartalmazhatott. Az óvodás táskára lép az iskolás, amely már jóval nagyobb, és amelyben napi szinten már sokkal több tárgy foglal majd helyet, mint a füzetek, könyvek, tolltartó és egyéb felszerelés. Ez mind azzal jár, hogy sokkal nehezebb is lesz maga a táskák, amit el kell bírniuk. Mindezek miatt lényeges a gyermek magassága és testsúlya, ugyanis mindezeket napi szinten vinniük kell, amely megerőltető, és ha nem elég erősek hozzá mindez gondot fog okozni számukra. Valamint, ha a gyermek szomatikusan nem eléggé fejlett az fáradékonysághoz vezethet, ebből pedig az következhet, hogy, hogy nehezebben tud majd teljesíteni az iskolában.

(Internetes forrás: <https://szimpatika.hu/cikkek/9647/iskolaerett-e-a-gyermek->)

1.1.2. *A test arányosan fejlett és teherbíró*

Az iskolába induló gyermek testének arányosan való fejlettsége és teherbírása ismét az iskolatáskához vezethető vissza, mivel, ha nem arányosan fejlett a test, és nincs elegendő teherbírása probléma merülhet fel nála, amikor az iskolatáskát kell hordozniuk a hátukon.

(Internetes forrás:

<https://divany.hu/szuloseg/elso-osztaly-iskola/?token=b224a955afb99c659533a0bf32b7d519>)

1.1.3. *Beindult a fogváltás*

A gyerekek fogváltása 6 éves kor körül indul be, ami ugye egyrészt a szilárd ételek elfogyasztása miatt fontos. Másrészt, ha az iskola szempontjából tekintjük meg a fogváltás fontos része a beszéd kialakulásának, ugyanis a fogak cseréje megkönnyíti magát a beszéd kialakulását.

(Internetes forrás: <https://www.webbeteg.hu/cikkek/fogaszat/10988/fogvaltás>)

1.1.4. *Kialakult a dominancia (kezesség)*

A kezesség kialakulása a kisebb gyermekeknél már megfigyelhető abban, hogy melyik kézzel nyúl az ételért, melyik kézzel fogja a kanalat, melyikkel integet, végez több tevékenységet. Ennek később akkor lesz igen nagy jelentősége, amikor az első osztályban megkezdődik az írás tanulása. Ugyanis amelyik kezével a kanalat fogta és végzett szinte mindent nagy valószínűséggel azt a kezét fogja az írásra is használni. Ezen kívül a dominancia nem csak a kezességre vonatkozhat, de a testoldalra is. Általánosságban a domináns kéz felőli testoldal lesz a domináns, ez mind azt jelent, hogy ha az adott személy jobb kezes akkor nagy valószínűséggel a jobb füle lesz az élesebb, a jobb szeme lesz a vezető, valamint a jobb láb lesz az erősebb is.

(Internetes forrás:

http://www.koragyermekkor.hu/gyermek_es_csalad/gyermekneveles/kezhasznalat_dominancia_lateralitas.html)

1.1.5. *Koordinált nagymozgások*

Az újszülöttek még mindenféle neszre, mozgásra egész testtel reagálnak általában, mindeközben összevissza mozgolódnak. A kor előrehaladtával ez viszont megváltozik, a mozdulatok rendezettebbek lesznek, kifinomultabbak. Az 5-7 éveseknél pedig már megfigyelhető az ügyesség javulása is. A nagymozgások fejlődésében fontos szerepet játszik a mozgáskoordináció. Ennek a segítségével tudjuk összehangolni a különböző mozgásokat, ilyen például az ajtó kinyitása kulccsal. Nagymozgásnak tekinthetőek a következő mozgások: járás, futás, ugrás, egyensúlyozás, felülés, kúszás, mászás, rúgás, hajítás.

(Internetes forrás: [Nagymozgások és a finommotorika fejlődése | Gróf Roberta fejlesztőpedagógus \(grofroberta.hu\)](https://www.grofroberta.hu/fejlesztopedagogus))

1.1.6. *Finommotorikai fejlettség*

A finommotorika a nagymozgásokkal szemben a kezek és az ujjak összehangolt apróbb mozgását foglalja magába. Ilyen például az a mozdulat amikor felcsipentünk egy apróbb tárgyat vagy az ollóval való vágás. Mindezeknek az alapja a nagymozgások, amelyekből kialakul a finommotorika.

(Internetes forrás: [Nagymozgások és a finommotorika fejlődése | Gróf Roberta fejlesztőpedagógus \(grofroberta.hu\)](https://www.grofroberta.hu/fejlesztopedagogus))

1.2. Kognitív/értelmi fejlettséggel kapcsolatos feltételek

Az értelmi fejlettség kifejezetten fontos az iskola szempontjából ugyanis ennek a megléte elhanyagolhatatlan az iskolában való boldogulás szempontjából. Egyrészt azért, hogy az adott gyermek fel tudja fogni majd mindazt a tudásanyagot, amit az pedagógus átszeretne neki adni, valamint fordított helyzetben azért, hogy a pedagógus megtudja érteni mit szeretne az a gyermek közölni vele.

1.2.1. Számfogalom, logikus gondolkodás

Számfogalom alatt a mennyiségek értelmezésének képességét kell érteni. A két éves kor alattiak még nem képesek megérteni a mennyiségek közötti különbségeket, viszont két éves kor körülre tehető az az időszak amikor már megtudja különböztetni az egyet a többi közül, ez után pedig következik 2, 3 és így tovább. Akár 10-ig is el tudnak már számolni ebben a korban, viszont nem értik a számok közötti különbséget, mindez csak 4-5 éves korban fog megtörténni, de akkor is csak 1-től 5-ig értik általában a számok mögötti különbségeket.

(Internetes forrás:

[Számfogalom - a mennyiségek értelmezésének képessége \(jatekpszichologia.hu\)](http://jatekpszichologia.hu))

„A gondolkodás a megismerő tevékenység legmagasabb foka. Gondolkodásunk segítségével vagyunk képesek a problémák megoldásához vezető út megtalálására, szabályok megfogalmazására, alkalmazására, következtetések levonására és véleményünk megindoklására. Gondolkodási műveletek: analízis-szintézis: részekre bontás, majd összerakás; az összehasonlítás a dolgok különbségét és hasonlóságát állapítja meg; az absztrahálás az elvonatkoztatás, általánosítás (generalizálás) folyamatában az elvonatkoztatást több jelenségen, tárgyon elvégezzük, és azt kapcsolatba hozzuk egymással. A kombináció: képzeteknek, fogalmaknak változó szempontú és célravezető összekapcsolása. Az ítélet, következtetés: logikailag tárgyak, illetve fogalmak kapcsolata, amelyben az alanyról állítunk vagy tagadunk valamit; következtetés: az ítéletek olyan kapcsolata, amely bizonyos előzményekből új összefüggést feltáró ítéletet vezet le, illetve arra vezet rá. Az analógia: két adat közötti összefüggés megtalálása után egy megadott harmadik adathoz a reláció alapján megkeresi a negyedik adatot. Az analógiás gondolkodás fejlesztése, megléte az iskolaérettség egyik alapkritériuma. Nélküle nincs gyakoroltatás, nincs bevésődés. Az olvasás, a matematika tanítása elképzelhetetlen nélküle. Az iskolára készülő óvodások számára is ajánlott játékos

fejlesztése, pl.: Fejzd be a gondolatom: „A kutyának négy lába van, a csirkének...” típusú gyakorlatok. A fogalmi gondolkodás fejlesztését segítő gyakorlatok: főfogalom alá rendelés feladatok (mondjál nekem gyümölcsöket) és a főfogalmat megnevező feladatok (jármű, emlős.) Az első osztályos gyermekeknek már a következő főfogalmakat ismerniük kell: állat, gyümölcs, szerszám, jármű, virág, esetleg bútor, ennivaló. Példákat kell tudnia felsorolni, és a nehezebb feladatot is tudnia kell megválaszolni: miben egyforma az alma, a körte, a banán, mindegyik... (gyümölcs). Az alsó tagozatos gyermekeknek például a környezetismeret tanulásához, megértéséhez, az értő olvasás fejlődéséhez tudniuk kell fogalmakban gondolkodniuk, azaz elvonatkoztatniuk.” (Bíró, 2020: 31,32)

1.2.2. Nyelvi fejlettség

A nyelv elsajátítása már a méhen belül elkezdődik és nagyjából 14 éves korig tart mire eléri azt a szintű fejlettséget, ami a felnőttkorra jellemző. A csecsemők már születésüktől értelmezik a környezet hangjait, ekkor sírással, gőgicséléssel, gagyogással jelzik, ha valamiféle szükségletük van. Három éves kor körül pedig már 4-5 tagú közlésekre képesek. 4 éves korban már képesek az összefüggő beszédre is, 5 éves korra pedig megjelenik a gyermek beszédében az összes szófaj, alaktani jelenség. Az iskoláskor kezdetére egy átlagos gyermeknek meg kell, hogy legyen az alap kultúrtechnikák elsajátításához szükséges nyelvi fejlettség, ez alatt a szókincset, grammatikát, szövegalkotási képességet, beszédértés és - észlelést kell érteni. Kultúrtechnikának számít az írás, olvasás, és számolás. Mindezek mellett még ki kell, hogy alakuljon a fonológiai tudatosság is, vagyis a szavak hangokra történő bontásának képessége. (Rosta, 2015: 122-123)

1.2.3. Általános tájékozottság

Egy 6-7 éves gyermeknek már tisztában kell lennie azzal, hogy mi a neve, hány éves, mikor született, hogyan hívják a szüleit, mi a szülők foglalkozása. Ezek mind alap információk önmagáról és a szűk családról, emellett tudnia kell tájékozódni időben, térben, valamint társadalmi környezetben is. Ismernie kell az évszakokat, napszakokat, napokat és ezek változásait is. A saját testével is tisztában kell lennie, ez alatt az értendő, hogy ismeri a testét, tudja a testrészek nevét, megtudja különböztetni a jobb és a bal kezét/testfelét. Értenie és használnia kell a térirányokra vonatkozó kifejezéseket is, mint a felé, elé, mögé stb.

(Internetes forrás: [11.1.1. Az iskolai alkalmasság kérdései \(jgypk.hu\)](http://11.1.1. Az iskolai alkalmasság kérdései (jgypk.hu)))

1.2.4. Figyelem

Egy 6-7 éves iskolába induló gyermek számára mindenképp feltétel a jól rögzíthető, és tartós figyelem, mindez adja az alapját a tanulásnak. Iskolás korra alapkövetelmény, hogy képes a gyermek hosszabb ideig figyelni egy dologra akár érdeklő az adott dolog akár nem, esetünkben a tanítási órára. 6-7 éves korban akár fél óráig is képesek a gyerekek valamire figyelni, ami érdeklő őket.

(Internetes forrás: [Minden, ami iskolakészültség \(bekesszakszolgalat.hu\)](http://Minden,amiiskolakészültség(bekesszakszolgalat.hu)))

2.2.5. Emlékezet

Az iskolában töltött évek alatt az egyik legkiemelkedőbb dolog amire szüksége van egy gyermeknek az az emlékezet. Ez nélkül ugyanis nem sok mindent tud kezdeni a kapott információkkal, szükségük azok megtanulása, és az azokra való emlékezés is. Amikor emlékezetéről beszélünk az iskolába induló diákoknak 3 emlékezet fajtával kell rendelkezniük. Ezek a következők: vizuális, auditív, és a ritmus. Ha ezek közül valamelyik rosszul működik az hátráltatni tudja az adott diákot, és megnehezítheti számára a tanulást.

(Internetes forrás: [Iskolaérettség kritériumai részletesen - ZEKI Oktatási Központ](http://Iskolaérettségkritériumairészletesen-ZEKIOktatásiKözpont))

„Az emlékezet a szervezet azon képessége, hogy eltároljon, megőrizzen és előhívjon információkat és élményeket. A kutatók jelenleg úgy vélik, hogy az emlékezés egy komplex, az agy számos területére kiterjedő folyamat, amely nem csak az agy egy meghatározott régiójában zajlik. Az emlékezés folyamata kódolással kezdődik, majd tárolással folytatódik és végül a felidézéssel zárul. Információfeldolgozási szempontból három fő lépésre osztható az emlékezés folyamata: kódolás, azaz az információ befogadása, feldolgozása és kombinálása, tárolás, azaz a kódolt információ tartós regisztrálása, valamint előhívás, azaz az eltárolt információ felidézése valamely inger hatására. Az emlékezés folyamatának e három szintje különböző feladatokat lát el, azonban szorosan összefügg egymással. A kódolás milyensége befolyásolja az információ eltárolását, a tárolás módja pedig a későbbi előhívás sikerességét.” (Bíró, 2020: 31)

„Az iskoláskorra jellemző emlékezeti változások tényezői: - az emlékezeti terjedelem és az emlékezeti folyamatok sebességének növekedése - a megjegyzendő dolgok ismeretének bővülése - a hatékony emlékezeti stratégiák elsajátítása - a saját emlékezeti folyamatokról való gondolkodás képességének kialakulása Az emlékezet fejlődését pozitívan befolyásolja a

felhalmozódott tudásalap, több tapasztalat, több információ, melyre különböző helyzetekben építeni lehet. A stratégia egy tudatosan választott, irányítható cselekedet, melyet egy konkrét cél elérésének szándékával hajtanak végre. A gyerekek emlékezeti stratégiájának használata alatt azt értjük, hogy képesek tudatosan cselekedni annak érdekében, hogy a valamire emlékezés célját elérjék. Három fontos emlékezeti stratégia: az ismételtetés, a szervezés és a kidolgozás. A kisiskolás emlékezetét szükségletei határozzák meg. A beállítodásnak nagy szerepe: azokra a tárgyakra, jelenségekre, benyomásokra emlékszik elsősorban, amelyek érdeklődésével, szükségleteivel kapcsolatosak. Bár kisiskoláskorban a hangsúly a szándékos emlékezésen van (ez a tanulás feltétele), nem csökken az önkéntelen emlékezet szerepe sem (érzelmi beállítottságából kifolyólag). A mechanikus és logikus emlékezés viszonya a következőképpen alakul: - a kisiskolások emlékezete egyre logikusabbá válik, 8 éves kortól a logikus emlékezés túlhaladja a mechanikus emlékezést - ennek ellenére még gyakran tanulnak mechanikusan, mivel tanulási, emlékezési eljárásaik még hiányosak, 8 éves koron túl a megértésen alapuló tanulás gyakoribb. A kisiskoláskortól számítható az ember emlékezetének folytonossága, ettől a kortól kezdve vannak összefüggő emlékei. Emlékezetét, akárcsak észlelését és érzékelését a szemléletes konkrétság jellemzi: tárgyakra, szemléletes jelenségekre, konkrét tartalmú szavakra emlékszik. Szemléleti képek uralják a gyermek emlékezetét. Ezekben a képekben sok dinamizmus van, élénk taglejtésekkel kíséri emlékei elmondását, felelevenítését. A szóemlékezet jelentős fejlődést mutat, mivel a kisiskolás könnyen és gyorsan ves emlékezetébe szavakat (pl. egy 12 éves gyerek háromszor annyi szót tud megőrizni emlékezetében, mint egy 8 éves). A kisiskolás emlékezetét reminiscencia jellemzi, azaz, ha a tanult anyagból később kérdezzük ki, jobb teljesítményt mutat fel, mintha másnap kértük volna számon. Hangsúlyozottan érzelmi jellegű, az érzelmei igen nagy szerepet játszanak mind a bevésésben, mind a felidézésben. ” (Gurzó, 2022: 5)

1.2.6. Szerialitás készsége

A szerialitás készsége alatt a sorrendiséget kell érteni, amely komoly szerepet játszik a mindennapjainkban is. Sorrendiségnek számít például amikor elvégezzük az átlagos napi teendőinket, ugyanis mindezeknek megvan a jól megszokott sorrendje, emellett itt vannak a napok, az évszakok, amelyek szintén mind-mind egy meghatározott sorrendet követnek. A 6-7 éves korosztály szempontjából a sorrendiség a betűk és a számok szemszögéből lesz fontos, ugyanis az első osztály megkezdése után rájuk zúdul a betűk és a számok tömkelege, amelyeket tudniuk kell sorba rendezni, ismerniük kell melyik szám/betű melyik után következik.

(Internetes forrás: [Fogalomtár: Szerialitás – A Nagy Kép \(nagykep.hu\)](http://nagykep.hu))

1.2.7. Testséma, orientáció

A testséma a világban való tájékozódás miatt fontos a gyermekek számára, mivel amennyiben nem ismeri a saját testét, és nem tudja megnevezni azokat pontosan valószínűleg a világban is nehezen fog tudni tájékozódni.

(Internetes forrás: [Iskolaérettség kritériumai részletesen - ZEKI Oktatási Központ](#))

Az orientáció a gyermekek tájékozódását jelenti térben, időben, valamint a saját személyes elhelyezkedésében. A térbeli tájékozódás a környezetismereti, majd a későbbiekben a földrajz tantárgy tekintetében lesz fontos. Az időbeli tájékozódás fontos lehet a mesék, vagyis az irodalom, illetve az történelmi dolgok tekintetében. Ezek előtt pedig admi a kezdeteket illeti az írás és olvasás tanulás tekintetében játszik kiemelkedő szerepet az orientációs képesség. Ilyenkor a diákoknak tájékozódniuk kell a vonalközökben a betűk írásakor, olvasás esetében pedig a sorközökben, szövegsorokban.

(Internetes forrás: [Jegyzet Az orientációs képesség fejlesztése - Az orientációs képesség és fejlesztése Főiskolai - Studocu](#))

1.3. Pszichológiai érettség

1.3.1. *Érdeklődés az iskola iránt*

Az iskola iránti érdeklődés azért kulcsfontosságú, hogy abban az esetben, ha már jóval az első osztály megkezdése előtt érdeklődő azzal kapcsolatban mi várhat rá amikor beül az iskolapadba, mit tanul majd ott akkor gördülékenyebbek lesz az iskola kezdés. Minden ember tudja milyen érzés az, amikor valamit nyűgként élünk, vagy nem szeretnénk megtenni, olyankor az egész tevékenység teher a számára. Ilyen lehet annak a gyermeknek is az iskola megkezdése, aki nem várja azt, vagy nem motiválta őt kellőképpen senki sem. Mindezek miatt fontos, hogy ne ijesztgessük a gyerekeket az iskolakezdéssel, meséljük el neki a mi pozitív élményeinket az ott töltött évek alatt, valamint akár azt is mi jó származhat nekik az iskolából.

(Internetes forrás: [Iskolaérettség kritériumok – a fizikai szempontoktól a kognitív érettségig \(gyerekszoba.hu\)](http://gyerekszoba.hu))

1.3.2. *Kudarctűrés*

A kudarc-tűrés is az iskola egy kulcsfontosságú előfeltétele. Az óvodai évek alatt is élnek át a gyerekek kudarccokat, de azok általában csak a játékhoz kapcsolódnak, például elvették a kedvenc játékát, a legjobb barátja mással ült le játszani stb. Az iskolában viszont a hangsúly már inkább a tanuláson lesz, és az lesz az elsődleges szempont, hogy jól teljesítsenek, emellett természetesen megmaradnak a barátok és a játék is, de változik a fontossági sorrend. Bizonyítani akarnak maguknak, a szülőknek és a tanítónak is. Fontossá válnak az osztályzatok, és egy alacsonyabb jegy esetében bárki igen el tud bizonytalanodni önmagában és a tudásában. Ha már nem 5-ös lesz adott ellenőrző úgy érezhetik nem elég okosak.

(Internetes forrás: [Iskolaérettség kritériumok – a fizikai szempontoktól a kognitív érettségig \(gyerekszoba.hu\)](http://gyerekszoba.hu))

1.3.3. *Monotóniatűrés*

Az iskola megkezdésével a diákok hosszabb ideig fognak egy helyben ülni, és ugyanazt végezni többször. Ilyen például az amikor egymást követik az órák és közben nem történik semmi érdekesítő. Vagy például a gyakorló órák, ahol szinte ugyanazt a feladatot végzi az ember, matematika esetében csak más számokkal. Mindezt a gyerekeknek jól kell tűrniük, bele kell törődniük abba, hogy azt a feladatot igenis el kell végezniük többször akár 45 percen keresztül mindezt viszont azért, hogy ténylegesen megértsék az adott dolgot és az a későbbiekben ne okozzon majd nehézségeket.

1.3.4. *Szabályok betartásának készsége*

Amikor beül a gyermek az iskolapadba szabályok tömkelegével fog találkozni. Bele kell törődni abba a tudatba, hogy nem teheti bármikor azt amit akar, végig kell ülnie az órákat, csendben kell ülnie, illedelmesen kell viselkednie, nem beszélhet csúnyán az iskolában, nem bánthatja a társait, se senki mást stb. Ilyen és ehhez hasonló szabályokkal fog szembesülni az elsős gyermek, amelyek nem betartásáért büntetés jár. Az iskola megannyi szabályt állít a diákok elé, amelyeket szigorúan kötelesek is betartani.

(Internetes forrás: [Hogyan magyarázza el gyermekeinek a szabályok betartásának fontosságát otthon? \(madreshoy.com\)](http://madreshoy.com))

1.3.5. *Szükségletek késleltetése*

A gyermekek már 3 éves korukra nagyjából mind szobatiszták, ez az életkor pedig átlagosan az óvoda kezdetének az ideje, még az óvodás éveik alatt nagyjából bármikor megtehették azt, hogy kimentek a mosdóba amikor szükségük volt rá addig ez az iskolában már nem így működik. Az iskolában, ha valakinek mosdóba kell mennie engedélyt kell kérnie az adott tanítótól, hogy el a mehet, az most egy más téma, hogy a tanító milyen véleményen van, kimehet-e a diák óra közben vagy csak a szünetben végezheti el a dolgát. Amennyiben nem mehet ki az óra ideje alatt a mosdóba a diákoknak képesnek kell lenniük visszatartani a szükségletüket és csak később elvégezni azt. Az étkezést tekintve ugyanez a helyzet, személy szerint én nem sok olyan tanítóval találkoztam eddig aki megengedte volna a diákoknak az étkezést/ivást az óra ideje alatt. Minderre külön meghatározott időpont van a második tanítási óra utáni szünetben, amely hosszabb, mint a több pont az uzsonnázás miatt.

1.3.6. Kialakulóban lévő feladattudat, feladattartás

Feladattudat alatt arra kell gondolni, hogy amikor a gyermek kézhez kap egy feladatot, amely elvégzésre vár akkor őt motiválja az, hogy amikor majd befejezi azt a feladatot annak legyen látszata, legyen egy eredménye, amelyet lát maga előtt. Az iskolában már nem azon van feltétlenül a hangsúly a gyerekeknél, hogy valamit végeznek és, hogy az mennyire érdekes, hanem hogy annak igenis legyen meg a látszata, a végeredménye.

(Internetes forrás: [Az iskolaérettség kritériumai, feltételei, jellemzői 2023-2024 | Gróf Roberta gyógypedagógus Budaörs \(grofroberta.hu\)](#))

1.4. Szociális érettség

1.4.1. Együttműködés

Az iskolát megkezdvén a diákoknak fokozatosan lesznek olyan feladataik amelyeket párban vagy épp csoportokban kell elvégezniük, ilyen esetekben lesz fontos az, hogy tudjanak együttműködni másokkal. Ez igen fontos szerepet fog játszani a felnőtt életük során, amikor esetlegesen olyan munkahelyen fognak majd dolgozni ahol csapatban, párban, tehát másokkal együtt kell dolgozniuk. Emellett az iskolában töltött évek alatt nem csak azt tanulják meg az együttműködés által, hogy hogyan is kell valakivel együtt végezni valamilyen feladatot, de mindennek hatására az emberi kapcsolataik pozitív irányba mozdulhatnak el, jobban megismerhetik azokat a személyeket akikkel azelőtt valamilyen okból kifolyólag nem kommunikáltak.

(Internetes forrás: [Együttműködés és versengés | Pedagógiai Folyóiratok \(gov.hu\)](#))

1.4.2. Kapcsolatteremtés kortársakkal, felnőttekkel

Az iskolai kapcsolatok nagyban hozzájárulhatnak ahhoz hogyan érzi magát az adott gyermek az iskolában. A kortársakkal kötött kapcsolatok abban játszhatnak fontos szerepet, hogy a gyermeket előre vigye a társas készségek fejlesztésében, valamint ugye, ami még kifejezetten fontos, hogy barátságok szövődjenek. Ha egy diáknak nincs legalább egy valaki akire az iskolában barátként tud tekinteni akkor teher lesz számára az iskolában töltött idő. A felnőttekkel való kapcsolatok pedig azért fontosak, mert így a gyerekeknek lesz az iskola falain

belül is aki motiválja őket, akire tudnak számítani és akire támaszkodhatnak, ha úgy adódik. Amennyiben a diákok nem rendelkeznek ehhez hasonló kortársi vagy felnőttekkel való kapcsolattal az hátráltató lehet a számukra, nem fogják élvezni az iskolában eltöltött napokat, nem lesz motivációjuk. (N Kollár és Szabó, 2017)

2. MI TÖRTÉNIK AKKOR, HA VALAMELYIK KRITÉRIUM NEM ÉRVÉNYESÜL?

Nem túl ritka az sem, hogy egyes diákoknál némely kritériumok nem érvényesülnek, ez nem azt jelenti, hogy az az adott diák iskolaéretlen, vagy, hogy majd nem tud boldogulni az iskolában és a tanulásban, viszont megjelenhetnek ezek a hiányosságok miatt bizonyos nehézségek a tanulmányok során. A következőkben felsorolom azokat a zavarokat/nehézségeket, amelyek akkor léphetnek fel, ha valamelyik iskolaérettségi kritérium nem érvényesül. (Kulcsár, 1994: 3-4 és Balogh, 1997: 289-292)

2.1. Figyelemzavar

Az a gyermek amelyik figyelemzavarral küzd nem a szülő hibájából válik figyelemzavarossá, ez ugyanis egy valós idegrendszeri fejlődési zavar következtében kialakuló betegség. Honnan tudhatjuk, hogy egy figyelemzavaros gyerekekkel van dolgunk? Ezekre a gyerekekre a következők jellemzőek:

- már a játékok során sem tudnak megülni egy helyben
- könnyen elterelhető a figyelmük a külső ingerek által
- félbeszakítja mások játékát, beszédét
- nem tud nyugodtan, önállóan játszani
- túl sokat beszél
- nem tud nyugodtan ülni, folyamatosan babrál valamivel, fészkelődik
- rohángál, ugrál olyan helyzetekben, amikor az nem helyénvaló
- elfelejti a napi teendőket
- elkerüli azokat a feladatokat ahol tartósan figyelni, gondolkodni kell
- nem figyel amikor beszélnek hozzá

A figyelemzavar egy olyan betegség, amely esetében szükséges egy szakember felkeresése, amennyiben ez nem történik meg komoly következményei lehetnek a családra és a gyermekekre egyaránt. A gyermek tanulmányi képessége ez esetben nem fogja tükrözni a valódi képességeit, nem lesznek az adott diáknak sikerélményei, megbélyegzik őt viselkedési nehézségei miatt. A szülők szempontjából megnőhet a veszekedések száma a két szülő között, gyakoribb a válás és a depresszió ezekben a családokban.

A figyelemzavaros diákok tanulása sajátos tanulási környezetet igényel, ők sokkal jobban tudnak tanulni, ha közben tevékenykedhetnek valamit. Koncentrációjukat segítheti akár a háttérzene, esetleg a tanulásra szánt helységben képet, poszterek, gondolattérképek, stb. a megtanulandó anyaggal kapcsolatban. A figyelemzavarosok figyelme szórt, így ők több olyan dolgot vesznek észre, amelyet mások nem, mellékes információkat, számos részletet egy adott dologgal kapcsolatban. A gyermeket tudjuk segíteni akár szemkontaktus által is, mivel az ő figyelmük nehezen tartható meg, sőt az sem biztos, hogy azon van a figyelmük, amin kellene, hogy legyen, így ez esetben a gyermek szeme egyből el tudja árulni arra figyel-e amire szükséges lenne. Segíthetjük a munkájukat a rövid utasítások által is, ez esetben nagyobb az esély, hogy az adott gyermek megérti azt és végre is hajtja. A feladatok is kezdetben rövidebbek legyenek, ezzel is segítve a tanulásukat. Esetükben a rendszeresebb és kevesebb megtanulandó anyag sikeresebb lesz, a hosszabb és alkalmanként adott anyagok helyett, viszont az a rövid anyag legyen érdekes és hasznos, ez által tud fejlődni a gyermek figyelme.

(Forrás: Gyarmathy Éva, 2009: 49-50)

2.2. Egyensúlyérzékelés zavara

Az egyensúlyozás kifejezetten fontos a mindennapokban a különböző általánosnak számító tevékenységek elvégzésében (Pl.: lépcsőn fel-le járás). Ha az egyensúlyozásra nem, mint mozgási tevékenységre tekintünk, hanem, mint kompetenciára akkor egy olyan képességként kell rá tekintenünk, amellyel az élet különböző területein alkalmazni tudjuk tudásunkat, tapasztalatainkat, személyes adottságainkat. Kisgyermekként az az egyensúlyozó képesség a motoros megítélés alapja, még ugyanez felnőttkorra a hétköznapi tevékenységek feltétele. Az egyensúly hiánya a gyermeket elbizonytalaníthatja, fordított esetben pedig, ha rendelkezünk a jó egyensúlyozással az magabiztossággal, biztonságos és örömteli mozgással jár együtt.

(Forrás: Makulin Marianna, 2022: 13-14)

Az egyensúlyérzék járul hozzá ahhoz, hogy egy bizonyos pozíciót hosszabb ideig megtudjunk tartani, amennyiben nincs meg az egyensúlyérzékünk az általánosságban sok eséssel járhat, amely veszélyes lehet a testi épségünkre. A következőkben felsorolom azokat a jeleket, amelyek arra utalhatnak, hogy az adott gyermeknek egyensúlytalansággal kapcsolatos problémái lehetnek.

- könnyebben esnek, nehezebben stabilizálják helyzetüket, nehéz számukra a folyékony mozgássorozat végzése
- kerülnek a fizikai aktivitást (nem szeretnek kint játszani, sportolni)

- később érkeznek meg fontos fejlődési mérföldkövekhez (mászás, járás)
- nehezebben sajátítanak el fontos fizikai készségeket (pl.: kerékpározás)
- akaratuk ellenére erősebben tolják vagy húzzák játszótársaikat
- nehezebben megy számukra az öltözködés, ha nem tudnak közben leülni
- kihívás számukra a mozgás bizonyos helyeken (pl.: lépcső, egyenetlen talaj)

Amellett, hogy a gyermeknek problémája van az egyensúlyérzékeléssel ez még magával vonzhat egyéb problémákat is: a motoros mozgások végrehajtásában, ernyedte vagy merev izomtónus, gyenge térérzés, rossz állóképesség, írás előtti készségfejlődési problémák, nem megfelelő ceruzatartás, pontatlan ceruzahasználat, jobb és bal oldal összekeverése. Amennyiben az a gyermek, amely nem lesz kezelve egyensúlyérzékelési probléma esetén előfordulhat, hogy nehezebb lesz számára a barátkozás, gyenge lesz az önbizalma, amiatt, hogy ügyetlennek érzi magát, gúnyolódás áldozatává válhat.

(Tactic Sport: Tactic Sport. Forrás: [Egyensúly és koordináció gyermekkorban: készségfejlesztés, \(tacticsport.hu\)](https://tacticsport.hu) [2024.08.22.]

2.3. Bizonytalan testséma

„A testséma a személyiségfejlődés kitüntetett területe. ... Ma már köztudott tény, hogy a testséma-tudatosság az alapja az énkép alakulásának, az éntudat kialakulásának. A testséma zavarai az énejlődést is kedvezőtlenül befolyásolják, ezért a kompetencia és az önértékelés alakulásában meghatározó jelentőségű a stabil testséma megléte.” (Györkő, Nick, 2022: 63)

Amennyiben hasonlót észlelünk egy gyermekben feltételezhetjük, hogy testsémával kapcsolatos zavara van.

- problémát okoz a test középvonalának a keresztezése (pl.: nehezen tudja egyik lábát keresztezni a másik fölött).
- nehézkesen megy a karkulcsolás
- bizonytalan a szem-kéz (pl.: kockák egymásra helyezése, ollóhasználat) és a szem-láb koordinációt (pl.: labda rúgása célba) igénylő mozgások kivitelezése
- a mozgás hirtelen megszakítása során nem tudja egyensúlyban tartani a testét
- nehezen alkalmazkodik a mozgás megváltozásához
- nem tudja megnevezni, hol ér az illető hozzá

(Bajor Anita: Testséma- és térészlelési zavar. Forrás: [Gyermekút! \(gyermekut.hu\)](https://gyermekut.hu))

2.4. Térbeli tájékozódás zavara

„A térbeli tájékozódás és az orientációs képességek megfelelő fejlődése és működése nagy hatást gyakorol az iskolai tanulmányokra. A téri tájékozódás nehézsége nemcsak az irányok tévesztésében nyilvánul meg, hanem az olvasás folyamatában is komoly problémát okozhat. Nélküle nem tudnánk tájékozódni a sorközökben, a vonalközben vagy éppen a szövegsorban, továbbá a téri tájékozódás nélkülözhetetlen a betűformák téri helyzetének megkülönböztetéséhez, mint a reverzió (b–d), az elforgatás (p–d), és az olvasási irány megtartásához is szükséges (Fazekasné 2009). Az elmúlt évek tapasztalatai alapján azok a tanulók, akiknél korábban a vizuális észlelés terén az átlagtól valamilyen fokú elmaradást állapítottak meg, kisiskoláskorban az olvasás terén problémába ütköztek. (Vinnai Vanda, 2019:132)

Jelek, amelyek térészlelési problémákra utalhatnak:

- bizonytalanul mozog a térben
- csendes és visszahúzódó (nem keresi a mozgásos tapasztalatszerzést)
- önállóan a még az ismert környezetben is nehezen igazodik el
- csukott szemmel nagyon nehezebbre esik, hogy odamenjen az előre kijelölt célponthoz
- nem szereti, ha a bútorok helyét megváltoztatják
- gondot okoz számára helyükre tenni a tárgyakat
- a távolságot rosszul becsüli meg
- hiányoznak a térbeli helyzetekkel és irányokkal kapcsolatos fogalmai (pl.: alatta, fölötte, mögé, mellé) és nem tudja, hogy milyen kapcsolat van közte és a dolgok között.
- sokszor nekimegy másoknak vagy a tárgyaknak (pl.: ajtókeret)

(Bajor Anita: Testséma- és térészlelési zavar. Forrás: [Gyermekút! \(gyermekut.hu\)](http://gyermekut.hu))

2.5. Nagy- és finommozgás koordinációjának zavara, illetve fejletlensége (motoros deficit)

A finommotorika egyaránt felel a kézzel való apróbb tevékenységekért, de az arc, ajkak és a nyelv mozgásáért is. Amennyiben fejlődik egy adott gyermek finommotoros készsége az kihatással van az emlékezetére, probléma megoldására, szerveződésére is. A finommotorika felelős az írásért, rajzolásért, a matematikai fogalmak megértéséért, és az olvasásáért, emellett hozzájárul a kognitív fejlődéshez is. Az iskolába indulást követően több intő tényező jelezheti számunkra azt, hogy probléma van a gyermek finommotorikus készségeivel, ilyen a/az:

- kézügyesség hiánya (A gyermek nehézségeket tapasztalhat az apró tárgyak megfogásában és használatában.)
- írás nehézsége (Az írás, rajzolás során a betűk és vonalak kialakításában lehetnek problémák)
- színezés nehézségei (A színezés során a gyermek nehezen tud színes ceruzákat, filctollakat használni vagy a határvonalakat tartani.)
- zokni és cipő felvétele (Nehézségei lehetnek a cipő és a zokni felvételével, illetve azok megkötésével.)
- külalak nehézségei (Az egyes betűk vagy számok formájának és méretének megtartása problémás lehet.)
- játék problémák (A finommotorikus készségek hiánya befolyásolhatja a játékot is, például a puzzle kirakását vagy a kisebb építőelemek kezelését.)
- koordinációs problémák (Az összetett mozgások, például az öltözködés során való egyidejű gombolás vagy cipőkötés nehezített lehet.)

Amennyiben hiányosság van a finommotorika terén az különböző negatív következménnyel járhat, amely a későbbi tanulmányok során hátráltató lehet a gyermek számára. Ilyen lehet az az írás olvasás terén az írással való küzdelem, a betűk helytelen felismerése, lassabb olvasási sebesség. A matematikai készségek terén a pontatlan számolás, számok helytelen megjelenítése, gondok a matematikai problémák megoldása terén. Valamint a mindennapi életben is okozhat gondot a finommotorikai hiányosság, például rajzolásban, olló használatban, ragasztásban, mindezek miatt negatív irányt válthat a gyermek önbizalma és önértékelése.

(Szalai-Lászlók Kitti: Miért fontos a finommotorika a gyermekfejlődésben? Forrás: [Miért fontos a finommotorika a gyermekfejlődésben? \(jatszvaolvass.hu\)](http://jatszvaolvass.hu))

2.6. Gyenge ritmusérzék

„A ritmus testünk mozgásainak időbeliségét jeleníti meg. Ami mozgással van összefüggésben, annak nagy valószínűséggel ritmusa is van. ... Mozgással jár az írás és az olvasás is, tehát ritmusa van, ha jól akarjuk csinálni, akkor ritmusra van szükségünk. A szótagoló beszéd és olvasás ill. az azt megelőző gyakorlatok mind ritmust közölnek. ... A hangok, szótagok, szavak hosszúsága sajátosan ritmizálja a nyelvet. Éppen ezért a nyelv olyan, mint a zene: ritmusa, dallama van. A beszédünket pedig az írásban vetjük papírra, ahol a kéz apró mozgásai, az írás lendülete, a némán is mondott írivaló belső ritmusa lendíti előre a folyamatot. Mindehhez pedig kitartó figyelemre van szükség, megmaradva az adott írás folyamatban. Ezért a figyelem összpontosítására való felkészülés is a diszlexia megelőzésének fontos része. Az a kisgyerek, akinek ritmusérzéke fejletlen, az olvasás és az írás terén szükséges ritmusokat nehezen tudja követni, vagy egyáltalán nem veszi észre. Ebből következhet, hogy nem ismer fel vagy felcserél betűket, a betű képéhez nem kapcsolja a hangot. A ceruza fogása sem sikerül, vonalvezetése kesze-kusza lesz, gyakran olvashatatlan. A rossz ritmusérzékű gyermek enyhébb esetben csak a rövid és hosszú hangokat nem tudja megkülönböztetni, súlyosabb esetben több szót, vagy akár egész mondatokat egybe ír, nem érti az írásjelek használatát.”

(Kazal Kolos :Ritmusérzék és olvasás: Forrás: [Ritmusérzék és olvasás \(varazsbetu.hu\)](http://varazsbetu.hu))

2.7. Beszédhang gyenge megkülönböztető képessége

Amennyiben egy gyermek nehezebben tudja megkülönböztetni a beszédhangokat abban az esetben ez azt jelenti, hogy nem tudja megkülönböztetni a hosszú és a rövid hangokat. Erre példaként az „ö” és „ő”, „o” és „ó” tévesztése lehet, a problémájuk miatt pedig minden szó írását külön meg kell tanulniuk, mivel problémájuk van azzal, hogy hallás alapján eldöntsék az adott szóban „o” vagy „ó” betű szerepel-e. Ezekre a gyermekekre nem jellemző az állandó hibázás, általában abban az esetben léphet fel probléma, ha a befogandó információ túl sok és túl gyorsan éri őket, és a feldolgozó rendszerüket. Ezeknél a gyerekeknél a tévesztést kiválthatja a zavaró zaj, fáradtság, iskola mellett elhaladó járművek, betegség, a pedagógus rossz artikulációja, sustorgó társak stb., és ezek következtében bármikor felmerülhet a hibázás lehetősége bármennyire tanulta be a szavak írását a gyermek. A gyermekek számára az első osztályba való lépést követően pedig a beszédhang megkülönböztető képesség igen nagy szereppel fog járni az új szavak elsajátításában, majd a későbbiek folyamán pedig a szaktantárgyak, szakszavak esetében.

(Dr. Schneider Júlia (2019): *A beszédhangok differenciálása*, Győr, Schneider Oktatás)

2.8. Sorbarendezés nehézsége

„Azt a képességet, mely segítségével a gyermekek, tanulók a hallott szót sorrendben fel tudják bontani hangokra, auditív szerialitásnak nevezzük. Szerialitási problémával küzdő gyermekek beszédükben hangot, szótagot hagyhatnak ki, cserélhetnek fel, vagy többszörözhetnek meg. Például „lakat” helyett „latak” szót mondanak. Az ilyen nehézséggel küzdők olvasás, írás esetében is elkövethetik ugyanezeket a hibákat, betűt, számot, szótagot, szót hagyhatnak ki, vagy többszörözhetnek meg. Matematikai feladat esetében a számokat cserélhetik fel, a sorozatalkotás nagy problémát jelent számukra. Nem érzik a szótaghatárokat, a szótagolás is nagy nehézséget jelenthet nekik. Verstanulásnál nem tudják megjegyezni a szavak sorrendjét. Vizuális szerialitás fogalma alatt tulajdonképpen a látással észlelt sorozatok elemeinek sorrendben való felismerését, feldolgozását, többszöri ritmikus megismétlését értjük. Ebben az esetben is vannak jellemző hibák. Nem ritka, hogy „ló” helyett „ól”-t olvasnak, vagy írnak. Egyik tipikus tünet lehet a vonalrendszerben és a négyzetrács hálózatban való nehéz tájékozódás (több vagy kevesebb négyzetrácsot, vonalközt hagynak ki).” (Bíró, 2020: 32)

2.9. Viselkedés és aktivitás területén mutatkozó zavar

Azok a gyermekek, amelyek viselkedés zavarral küzdenek sűrűn megzavarják az épp órát előadni próbáló tanítót, ezzel a saját, az osztálytársak, és a tanító figyelmét, gondolatait zavarhatják meg. Mindez oda vezet, hogy a tanító nem lesz képes normál menetében megtartani azt az órát, kimaradhatnak információk stb. A viselkedési zavar viszont nem csak ebben a típusban nyilvánulhat meg, vannak olyan diákok, akik igen csendesek, visszahúzódnak, nehezen tudnak érvényesülni a közösségi életben. Vannak akik számára az osztálytársakkal, pedagógussal való szó értés is igen nehezen megy, emiatt ezek a gyermekek magányosnak érezhetik magukat. A viselkedési zavart általában részképesség-zavar okozhatja, és emiatt jöhetnek létre problémák az adott gyermek szociális életében. Mindezek a zavarok viszont csak helyzethez kötődőek, alkalmiak, kiválthatja egy ismeretlen személy az osztályteremben, új osztálytárs, egy bizonyos tanár stb.

(Vass Zoltánné (2022): Magatartási nehézségek kezelése alsó tagozaton, *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2022/2. 23-43.)

A hiperaktivitás az egyik leggyakrabban előforduló pszichikus zavar a gyermekek körében. Általában három fő területen jelentkezhet, ez lenne a figyelemzavar, impulzivitás, motoros aktivitás, de ezek mellett jelentkezhetnek járulékos zavarok is. A korai időszakban jelentkezhet alvászavar, fokozott nyugtalanság, sok sírás, eltérő ütem a mozgásfejlődés alatt. Óvodás korban megjelenhet gyakori tevékenységváltás, a szenzomotoros koordináció elégtelensége, egyre sűrűbben előforduló kisebb-nagyobb baleset, nehézségek a kudarctűrés területén. Majd amikor a gyermek iskolába lép egyre kritikusabbá válhatnak a tünetek, mivel itt már a gyerekek olyan elvárásokkal lépnek szembe, ahol igen fontossá válik az önszabályozás. Amennyiben nincs foglalkozva egy hiperaktív gyermekkel megeshet, hogy az lemarad a társaitól, többszöri iskolaváltásra kényszerül.

(Benyák Anikó (2007): *A hiperaktivitás háttértényezőinek vizsgálata alsó tagozatos tanulóknál*, Debrecen, Debreceni Egyetem Interdiszciplináris: Társadalomtudományok (Neveléstudományok, Pszichológiatudományok) és Bölcsészettudományok (Filozófiatudományok) doktori iskolája)

2.10. Nyelvi fejlettség zavarai

„A legtöbb gyermek szinte észrevétlenül, látszólag minden különösebb erőfeszítés nélkül veszi birtokba az anyanyelvét. Néhányan azonban már a korai időszakban nehézségekkel szembesülnek, és fejlődésük a kezdetektől fogva elmaradást mutat. A nyelvi elmaradásnak több formája és többféle fejlődési perspektívája van: (i) késhet a beszédindulás kezdetének időpontja, (ii) lassabb lehet a fejlődés sebessége; illetve (iii) eltérhet annak minősége. Lehetséges, hogy a megkésett nyelvi fejlődést mutató gyermek pár éven belül felzárkózik a korcsoportjához, de az is lehet, hogy sosem éri el a tipikusnak tekinthető felnőtt nyelvi szintet. A különböző kimenetek hátterében különböző okok állhatnak. Miután a nyelvelsajátításnak éppúgy feltétele az egyén kognitív és szociális fejlettségének egy bizonyos szintje, illetve a nyelvi–kommunikációs környezet minősége, a nyelvi elmaradások okai egyrészt az egyén képességdeficitjei, másrészt a környezeti támogatás eltérései, illetve ezek kölcsönhatásai lehetnek. A nyelvi fejlődés elmaradása számos fejlődési zavar vagy szindróma velejárója lehet, és sok különböző formát ölthet. A nyelvi zavar gyakran megjelenik genetikai vagy egyéb kórereditű általános fejlődési zavarok, szenzoros zavarok mellett. Ide tartoznak az értelmi fogyatékossgal járó fejlődési zavarok, például a Down-szindróma vagy a magzati alkoholszindróma, a hallássérülés és az autizmus. Ezekben az esetekben a nyelvi fejlődés bizonyos aspektusai mindig eltérést mutatnak, ami viszonylag független a környezeti tényezőktől. ... A klinikai gyakorlat általában a BNO–10 és a DSM–IV, illetve az utóbbit felváltó DSM–5 diagnosztikai rendszerek kategóriáit veszi alapul. A BNO–10 a Pszichés fejlődés zavarai (F80 F89) között sorolja fel a specifikus beszéd–nyelvfejlődési zavarokat (F80), és a következő meghatározást adja: „Olyan zavarok, melyekben a nyelvelsajátítás normál folyamatai már a korai életszakaszban zavart szenvednek. A zavar nem tulajdonítható közvetlenül neurológiai vagy beszédszervi anomáliáknak, érzékszervi károsodásnak, mentális retardációnak vagy környezeti okoknak.” ... Az expresszív nyelvi zavar e szerint akkor áll fenn, ha „[...] a nyelvi kifejezés fejlettségének egyénileg, standardizált tesztekkel mért értékei lényegesen elmaradnak mind a nonverbális intellektuális teljesítmény, mind a receptív nyelvi fejlettség standardizált értékeitől [...]”, míg a kevert receptív (megértési) – expresszív (kifejezési) nyelvfejlődési zavar esetében csak a nonverbális intellektuális teljesítménytől való eltérés a mérvadó. ... A DSM–5 (APA, 2013) meghatározásában a nyelvi zavar (language disorder) a nyelv elsajátításának és használatának különböző modalitásokban (például beszéd, írás, jelnyelv vagy egyéb) a fejlődés korai szakaszától tartósan megnyilvánuló nehézsége, amelynek hátterében beszédértési és/vagy produkciós zavarok húzódnak meg. Fő tünetei az

alacsony receptív és expresszív szókincs, korlátozott grammatika (morfológiai és/vagy szintaktikai zavarok), illetve zavarok a társalgási képességekben. A nyelvi képességek számottevően és mennyiségileg meghatározhatóan elmaradnak az életkor alapján elvárttól, és működésükben korlátozzák a hatékony kommunikációt, a társas részvételt, az iskolai teljesítményt vagy a foglalkozásbeli teljesítményt. ... A nyelvi zavart mutató gyermekek nyelvi fejlődése már a korai életszakaszokban eltér a tipikustól. Az első szavakat a tipikus fejlődéshez képest jóval, akár három évvel később ejtik ki, és szókincs tekintetében nem zárkóznak fel az életkori csoportjukhoz, a további fejlődés során sem. Szókészletük lassan gyarapszik, annak mérete mindvégig az életkori átlag alatt marad. A szótanulási nehézség leginkább az igék tanulását érinti. ... A fonológiai feldolgozásban és produkcióban szintén jelentős elmaradás figyelhető meg. A szavak hangalakjának hallás utáni pontos feldolgozása és emlékezetben tartása sok gyermek számára nehézséget okoz. Ez pedig megnehezíti a szótanulást, illetve a hangzó beszéd megértését. ... Kifejező beszédük alacsony nyelvtani komplexitást mutat, gyakran diszgrammatikus mondatokban beszélnek, azokból tömondatokat, hiányos szerkezeteket kreálnak. Átlagosan több mint másfél évvel később jelennek meg a produktív két- vagy többszavas kombinációk, és ehhez kapcsolódóan később jelenik meg a produktív morfológia vagy toldalékhasználat is; a morfoszintaxis a későbbi fejlődésben is egyike a leginkább érintett nyelvi szinteknek. ... A nyelvi zavar tartós, az érintett gyermekek fejlődését hosszú távon negatívan befolyásolja. Ez különösen igaz azokra az egyénekre, akiknél a zavar természetét nem, vagy nem megfelelő időben ismerték fel. Ekkor a nyelvi képességek elmaradására tipikusan másodlagos fejlődési problémák épülnek rá, súlyos beilleszkedési, tanulási és magatartászavarok alakulhatnak ki. A nyelvi zavar akadályozza az érintett gyermekeket az értő olvasás, a verbális tanulás elsődleges 9 módjának elsajátításában, hiszen az értő olvasás elsajátításának elsődleges előfeltétele a jó szintű receptív nyelvi képesség, melynek összetevői a szókincs, a nyelvtani képesség és a verbális emlékezet (Pennington, 2008) (Kiemelés a Szerzőktől.). Az olvasástanulás kudarca, illetve alacsony színvonala alapvetően gátolja az iskolai teljesítményeket, és folytonos iskolai kudarcokhoz vezet. Ez egyrészt az ismereti szint gyengeségét, másrészt a tanulási motiváció jelentős csökkenését, harmadrészt az iskolai környezetben való figyelem és magatartás problémáit vonja maga után.” (Fehérné Kovács, Kas, Sósne Pintye, 2018:4-10)

2.11. Emlékezés zavara

Egy gyermeknél az emlékezés zavar különböző területeken jelentkezhet, ez lehet a megjegyzés zavara, a megtartás vagy a felidézés zavara. Emellett magát az emlékezeti zavart különböző szempontok szerint osztályozzák így feloszthatók az emlékezet sérülését előidéző betegségekre és az érintett idegrendszeri sérülés alapján is.

Amennyiben az emlékezés mennyiségi zavara áll fenn egy adott gyermeknél, akkor abban az esetben gyengültek az emlékezési funkciók vagy épp hiányoznak. Minőségbeli zavarok esetén pedig az emlékeket csupán szelektív módon rögzítjük, hívjuk elő. Kóros esetben ez azzal járhat, hogy az információk pontatlanul, torz formában kerülnek visszaidézésre. Mindez úgy jöhet létre, hogy eleve hibás a rögzítés, valamint ehhez párosul az emlékezeti torzulás.

(Sólyom Judit: Emlékezet zavar. Forrás: [Emlékezet zavar | Pszichológus \(tanulas-fejlesztés.hu\)](https://www.pszichologusfejlesztes.hu))

„Az emlékezeti zavar tünetei általában 3-15 éves korban jelentkeznek. A megjelenés formája változó, attól függően, hogy melyik tanulási tevékenység elsajátításában okoz problémát:

- *Verbális akusztikus emlékezet:* Ha a verbális-akusztikus emlékezet sérült, akkor a szövegre emlékezés már a kezdetnél elakadást okoz, ezért a gyermek el sem jut a műveletek kiválasztásáig. A bevésést nem a lényegre való támaszkodás irányítja, hanem egy-egy szövegrész izolált, mechanikus bevésése. Tovább rontja a teljesítést, ha az emlékezet munkáját nyelvi elmaradások fékezik. A verbális információk megtartásáért felelős fonológiai hurok. Működésében fontos szerepet játszik:

Fonológiai hasonlósági hatás: az egymáshoz hasonló hangok felidézése nehezebb, mint a különbözőké.

Szóhosszúsági hatás: hosszabb szavakból kevesebbet tudunk megjegyezni, illetve felidézésük hosszabb időt vesz igénybe.

Artikulációs elnyomási hatás: ha szavak megjegyzése közben hangos artikulációt kell végeznünk, az sokszorosan megnehezíti a memorizálást.

Irreleváns beszéd - hatás: a megjegyzendő szavakhoz nem kapcsolódó és/vagy nem hasonló auditív ingerek kevésbé zavarják a megjegyzés folyamatát.

- *Szeriális (vizuális, akusztikus, intermodális) emlékezet:* Itt egy mennyiséget és azok sorrendjét szimultán kell felidézni. Ha ez sérül, a tárolt egységek mennyiségének (kapacitás) és sorrendjének egyidejű felidézése nehézséget okozhat. A vizuálisan vagy akusztikusan bemutatott sorozatok reprodukálása egyaránt sikertelen lehet. Az ilyen problémákkal küzdő gyerekek nem szeretik a meséket, mert a felidézés sorrendje

rosszul működik, így a tartalom értése sikertelen lesz. A szóbeli számlálásnál a részeredményeket kiszámítják, de nem tudják megőrizni, ezért hibás megoldásokra jutnak.

- *Téri-vizuális emlékezet:* A térben tájékozódás feladatai a vizuális egész részeinek, valamint a tériség kettősségének fenntartása. Ha csak homályos, nem szervezett képet alkot a személy az ábráról, az alakzatok bevétele a globális jegyekre összpontosul csupán, és a felidézés hiányos lesz. A hibás működés további következményeként nem rögzül például a téri helyzet szerint eltérő betűalakok különbsége. A felismerésnél ekkor csak az alaki azonosság az egyetlen szempont, a téri elhelyezés különbségére emlékezés már nem jelenik meg. Nehezítő tényező a matematikai műveletek sorrendjének felidezésében a műveletek irányának téri különbsége.
- *Szukcesszív (egymás utáni) - szimultán (egyidejű) emlékezet:* Az egymás utáni események megjegyzési zavara. Az adatok önálló egységként „lebegnek” a memóriatárban, nem kapcsolódnak az előzetes ismeretekhez. A spontán szimultán emlékezet az epizódikus emlékezet sajátossága. Minden, ami az adott eseménnyel kapcsolatos, egyszerre idéződik fel. Az emlékezet zavara esetén töredékes a felidézés, lényeges elemek esnek ki. Ezt tapasztaljuk meg, amikor a tanulók az előzőleg tanult ismereteket nem kapcsolják az újhoz.” (Fazekasné dr. Fenyvesi, 2013:10)

2.12. Gondolkodás problémája

„A gyermekek gondolkodási zavarának különböző megnyilvánulásai és okai lehetnek. Ezek a rendellenességek befolyásolhatják a gyermek gondolkodási, problémamegoldási, információmegértési és az őt körülvevő világgal való interakciós képességét. Íme néhány gyakori gondolkodási zavar a gyermekeknél és jellemzőik:

1. *Figyelemhiányos hiperaktivitási zavar (ADHD):* Az ADHD egy olyan rendellenesség, amelyet koncentrációs nehézségek, fokozott aktivitás és impulzív viselkedés jellemez. A ddh-s gyermekek számára nehézséget okozhat a figyelem kontrollálása és a feladatok megszervezése.
2. *Autizmus és autizmus spektrum zavarok (fajok):* A rászok olyan rendellenességek csoportja, amelyek befolyásolják a társadalmi interakciót és a kommunikációt. A faji hovatartozású gyermekek számára nehézséget okozhat a másokkal való kapcsolatteremtés és a társadalmi jelek megértése.
3. *Diszlexia:* A diszlexia olyan olvasási zavar, amely megnehezítheti az írott szöveg megértését. A diszlexiás gyerekeknek nehézségei lehetnek a betűk és szavak felismerésében.
4. *Diszkalkulia:* A diszkalkulia a matematikai készségek zavara. A diszkalkuliás gyerekeknek nehézségei lehetnek a számok megértésében, a matematikai műveletek végrehajtásában és a problémák megoldásában.
5. *Diszfázia:* A diszfázia a beszéd és a kommunikáció fejlődési zavara. A diszfáziás gyermekeknek nehézségei lehetnek kifejezni magukat és mások beszédét megérteni.
6. *Agresszív és viselkedési zavar szindróma:* Egyes gyermekek agresszív és bomlasztó viselkedést mutathatnak, ami gondolkodási és érzelmi problémákra utalhat.
7. *Szorongás szindróma:* a gyermekek szorongást és aggodalmat okoznak, ami befolyásolhatja koncentrációs és problémamegoldó képességüket.
8. *Depressziós szindróma:* a gyermekek depresszió tüneteit tapasztalhatják, például pesszimizmust, energiacsökkenést és a tevékenységek iránti érdeklődés elvesztését, amelyek befolyásolhatják gondolkodási és döntéshozatali képességüket.

A gyermekek gondolkodási zavarainak sajátosságai a rendellenesség típusától és súlyosságától függően változhatnak. Fontos, hogy a szülők és a pedagógusok odafigyeljenek a gyermekek viselkedésében és tanulmányi teljesítményében bekövetkezett változásokra, és gondolkodási zavarok gyanúja esetén forduljanak szakemberhez, például gyermekorvoshoz, pszichológushoz, pszichiáterhez, oktatási szakemberhez. A korai diagnózis és támogatás sokat

segíthet abban, hogy a gyerekek megbirkózzanak a gondolkodási zavarokkal, és fejlesszék a számukra szükséges készségeket. ... A gondolkodási zavarok mértéke a rendellenesség típusától és súlyosságától, valamint az egyes személyek egyéni jellemzőitől függően változhat. A gondolkodási zavarokat általában a következőképpen értékelik és kategorizálják:

1. *Enyhe fokú (minimális károsodás):* ebben az esetben a gondolkodási zavar enyhe, és kevésbé befolyásolhatja a mindennapi életet. A személy meg tud birkózni a legtöbb feladattal és felelősséggel, de alkalmanként kisebb nehézségeket vagy nehézségeket tapasztalhat.
2. *Közepes:* Közepes fokú gondolkodási zavar esetén a személy az élet különböző területein súlyosabb nehézségekkel, kihívásokkal szembesülhet. Lehet, hogy további támogatásra és erőforrásokra lesz szüksége a feladatok megbirkóztatása érdekében.
3. *Súlyos:* A súlyos gondolkodási zavar súlyos nehézségekkel jár, amelyek jelentősen korlátozhatják a személy önálló életmódját. Az ilyen károsodások folyamatos segítséget és gondozást igényelhetnek.
4. *Mély fok (teljes károsodás):* ebben az esetben a gondolkodás károsodása olyan súlyos, hogy a személy nem tud megbirkózni a napi feladataival, és mások teljes körű segítségére, gondoskodására szorul.” (Krivenko, 2024)

3. TANULÁSI ZAVAROK

Az előzőekben felsorolásra kerültek olyan zavarok, amelyek akkor alakulhatnak ki, ha egy-egy iskolaérettségi kritériumnak nem felel meg az az adott gyermek. Mindezek miatt tanulási zavarok jelentkezhetnek a gyermekeknél, amelyek tanulási nehézségekkel járhatnak akár egy életen keresztül is. Mivel a fő témám maga az iskolaérettség, amely az alapját adja az iskolában való munkának, így nem szabad amellett sem elhaladnom, ami az első osztály fő teendője lesz. Ez pedig az írás, olvasás, számolás, az elsős diákok erre fognak koncentrálni az első iskolában töltött évük alatt, megismerik a számokat és a betűket. És amint említettem, ha egy diák nem felel meg egyes kritériumoknak nehézségei támadhatnak a tanulás során, így most 3 olyan speciális tanulási zavart fogok bemutatni, amely rész képességek hiánya miatt alakulhat ki a gyermekeknél. és összefügg a számolással, írással és az olvasással. (Bárányné, 2013: III.) Ezek a következők lennének:

3.1. Diszlexia (olvasási zavar)

„A gyermekkorban megjelenő súlyos olvasási zavar, más néven fejlődési diszlexia, a gyenge olvasásnak illetve olvasási zavaroknak egy viszonylag kicsi, jól körülhatárolható része. A diszlexia sok-okú és sok-arcú fejlődési zavar, ezért megbízható és árnyalt diagnózisa is nehéz. ... Diszlexia diagnózist kap a „csak” gyengén olvasó, a hangos olvasásban gyakran hibázó, az elmaradó értelmi képességei miatt olvasni nem tudó gyerek és felnőtt. ... A definíció szerint a fejlődési diszlexia az olvasásnak (elsajátítás és értő alkalmazás) olyan súlyos zavara, amely a megfelelő olvasástanítási módszer és normál intelligencia, átlagos szociokulturális feltételek ellenére alakul ki. A fejlődési diszlexia a definíció szerint olyan alapvető megismerési funkciók zavarától is függ, amelyek alkatilag meghatározottak, azaz veleszületettek. ... Minden új kutatási adat arra utal, hogy az agy szerkezeti és működési mássága áll az olvasás fejlődési zavarainak hátterében. A diszlexia típusai így az olvasás elülső és hátulsó feldolgozó köreinek a tipikustól eltérő működéséhez köthetők. Az agy fejlődési másságával magyarázhatjuk mindazokat az eltéréseket, amelyek a nyelvi, emlékezeti (első sorban munkaemlékezeti), hallási, térészlelési és látási (irány, hely, forma) funkciókban feltárhatók. Mindezekhez csatlakoznak olyan eltérések is (kézdominancia hiánya, motoros ügyetlenség mozgáskoordináció zavara stb.), amelyek együttjárásokra, vagy több esetben egy kevésbé ismert közös okra (például a kisagy atipikus fejlődése) vezethetők vissza. ... A diszlexia korszerű megközelítése rendszerszemléletű, amely az olvasásban legfontosabb funkciók, a

nyelvi, emlékezeti, észlelési és figyelmi rendszerek zavarai alapján ragadja meg a diszlexia jellemzőit és az agyi másságban keresi ennek okait.” (Csépe, 2006:61-70)

A fejlődési diszlexia típusai:

Neuropszichológiai osztályozás: elsősorban az olvasási és nyelvi teljesítmény elemzésére épül

- „Felszíni diszlexia (a felszín, azaz a szóforma szerint nem működik az olvasás): Az olvasási hibák jellegzetessége, hogy a ritkán látott szavak helyettesítése történik a szabályos, gyakran előforduló alakokkal. A jelenleg elfogadott magyarázat szerint az olvasás lexikai útja fejletlen, azaz a szóforma alapján nincs hozzáférés a jelentéshez, az olvasás használható útja a fonológiai alapú olvasás. A felszíni diszlexiában az olvasás nem automatizálódik, és nem a szóalak általános vizuális jellemzőihez kötődik.
- Fonológiai diszlexia (a fonológiaút, azaz a dekódolás nem működik): Jellegzetessége, hogy az ismeretlen vagy értelmetlen szavak olvasása problematikus. A fonológiai olvasási út, azaz a szavaknak elemekre történő bontása sikertelen (a dekódolás nem alakult ki), ez pedig az olvasás, különösen pedig a helyesírás komoly zavarai hoz vezet. A fonológiai út hiánya az értelmetlen szavak olvasásakor feltűnő.
- Mély diszlexia (mindkét olvasási út bizonytalan): A fonológiai olvasási út nem működik, a szóformafelismerés bizonytalan, így az olvasási hibáik szemantikai természetűek. Meglehetősen ritka, feltehetően a fejlődési diszlexiának nem a szokásos esetei közé tartozik.” (Csépe, 2006: 71)

Logopédiai-pedagógiai osztályozás: „Az osztályozás valamennyi változata kizárólag az olvasási teljesítmény alapján történik, más jellemzőkkel, összetevőkkel a tipológia nem foglalkozik. ... A 90-es évek első felében vált divattá Bakker és munkatársainak (1990) tipológiáját, az L- és P-diszlexia kifejezéseket használni. Az osztályozás itt is az olvasási teljesítmény, mégpedig annak két mutatója, a sebesség és pontosság alapján történik. A gyorsan, hibásan olvasók tartoznának a nyelvi, tehát lingvisztikai (innen az L), a lassan és pontosan olvasók pedig a perceptuális (innen a P) csoportba. Valójában megint csak azzal találkozunk, hogy az olvasási utak közül a szóforma alapján vagy inkább a fonológiai út (betűzés, szótagolás) alapján lehetséges-e az olvasás.” (Csépe, 2006: 71-72)

„A tudomány elegendő bizonyítékkal rendelkezik arra vonatkozóan, hogy kijelenthessük, a fejlődési diszlexia biológiai eredetű, létrejöttének okai közül kiemelkednek az anyanyelv fonológiai reprezentációjának és műveleteinek zavarai, illetve a vizuális feldolgozó rendszer eltérései. ... A gyakorlott, gyors és értő olvasás kialakulásának elmaradásában meghatározó az olvasás kiterjesztett hálózatának gyenge változékonysága. ... A nyelvi

képességek fejlettsége meghatározó a sikeres olvasástanításban. E képességek (például beszédhang-diszkrimináció, fonológiai tudatosság, szókincs, nyelvi folyékonyság stb.) fejlődését a jó olvasási programok támogatják. Az olvasási technika ezek integrációja nélkül a gyerekek kétharmadának nem okoz látványos problémát, a többiekénél azonban a módszerek lehető legszélesebb tartományban történő alkalmazása nélkül a fejlesztő hatás elmaradhat. A beszédhangzókra és szótagokra bontás, majd a kódolás kialakítása során felépülő kapcsolatok elmélyítésével megtámogatott fonológiai út alapozó funkciójú, különösen olyan sekély ortográfiájú nyelvben, mint a magyar. A szóforma-felismerő agyi rendszer több éves tréningnek köszönhetően lesz pontos és gyors. Ez a magára hagyott olvasónál csak esetlegesen alakul, az egyre magasabb integráció és a rutinegyüttesek kialakulása olvasási gyakorlatot igényel, ezért az olvasástanítás haladó tréningjeinek végig kellene vonulnia az iskola első négy évén. Az a jó olvasástanítási módszer, amelyik a kétféle olvasási út rutinrendszerét a megfelelő sorrendben és ütemben alakítja ki. Az ilyen módszereknél nem maradnak rejtve a diszlexiások és a gyengén olvasók sem. Hogy ki melyik típusba sorolható és miként, milyen keretek között fejlesztendő, az adott országban ezen a területen kompetens szakemberek dolga. ” (Csépe, 2006: 72-73)

3.2. Diszgráfia (írás zavar)

„A diszgráfia a tanulási zavarok egy formája, amely az íráskészség gyengeségében, valamint helyesírási hibákban nyilvánul meg. Okaiban és tüneteiben nagyon hasonlít a diszlexiához, csak ez esetben nem szóban, hanem írásban jelentkeznek a problémák. A diszlexia és a diszgráfia sokszor kombinálódik is egymással. ... A diszgráfiát soha nem lehet egyetlen okra visszavezetni, háttérben több tényező is állhat. Ilyen lehet az öröklött hajlam, a testkép és a térérzékelés zavara, a jobbkezesesség-balkezesesség zavara. Ebbe a körbe tartoznak az észlelési nehézségek, anatómiai károsodások, egyes anyagcserezavarok is. Az elhanyagoltság és az ingerszegény környezet okozta problémák viszont önmagukban nem okozhatnak diszgráfiát. ... Számít az is, hogy valakinek az írás mellett van-e beszédészlelési problémája, és az mennyire súlyos. Például képes-e a gyerek bizonyos hangokat megkülönböztetni egymástól. A sérült beszédészlelés miatt az érintettek könnyen cserélhetnek például zöngés és zöngétlen hangokat, ami írásban is leképeződik.

Diszgráfia kezdeti tünete lehet már az is, ha a gyerek rosszul fogja a villát és a kanalat, később pedig a zsírkrétát és a filctollat. Az iskolában viszont már egyértelműbbek - az írásban jelentkező - jelek. Klasszikus példa a betűtévesztés, a betűk összecserélése és kihagyása. A gyerekek kihagyhatnak, cserélhetnek szótagokat is, gondjuk lehet a helyesírással. Gyakori, hogy a hosszú és rövid mássalhangzókat nem tudják egymástól megkülönböztetni, tehát kettőznek, miközben nem kellene, és rövid mássalhangzót írnak ott, ahol hosszút kellene. Hasonló a helyzet a magánhangzóknál is: elfelejtik kitenni vagy éppen feleslegesen használják az ékezetet. Nehézséget okoz a gyerekek számára az ly-j megkülönböztetése is, esetleg személynevekben a cz, y, th, eö használata. Jellemző az is, hogy rányomják az írószert a papírra. Diszgráfiánál olykor az íráskép is nagyon rendezetlen: a szöveg rettenetesnek tűnhet, akár olvashatatlan is lehet. A gyerekek sokszor nem tudják követni a füzet vonalait sem, ceruzájuk hol alá, hol fölé csúszik. Változó a szavak közötti távolság is: néha majdhogynem összeérnek, máskor viszont jelentős távolság van közöttük. A betűk formája akár ugyanannál a betűnél is különböző lehet.

Óvodáskorban a mozgásproblémák, a finommotorika problémái egyaránt felhívhatják a figyelmet diszgráfia kockázatára. Intő jel például, ha a gyerek nem akar rajzolni, nem is fog ceruzát a kezébe. Ilyenkor érdemes mihamarabb logopédushoz fordulni, és ha szükséges, prevenció órákra járni.

Szövődményként olyan másodlagos problémák alakulhatnak ki, mint a szorongás és a depresszió, de jelentkezhetnek magatartási problémák is. Ilyesmi főképp akkor alakulhat ki, ha

az iskolában valaki masszív diszgráfiás tüneteket produkál, de érdemi segítséget nem kap, csak megpróbálják vele százszor leírni a hibás szavakat. Ez diszgráfiánál nem vezet eredményre, csak súlyosbítja a bajt.

Kezelése: Ha óvodás korban észlelik a magasabb rizikót, segíthet, ha a gyerek prevenció órákra jár. Ennek során fejlesztik a nagy- és finommozgást, a térbeli tájékozódást (ez a diszgráfia esetében nagyon fontos), a memóriát, a beszédkésztséget és a szókincset. Ha a gyerekeket nem szűrik ki, és a probléma már csak az iskolában derül ki, akkor a foglalkozásokon az írásképeséget is fejlesztik. ... Semmiképpen nem segít, ha a diszgráfiás gyermek írási képeséget kizárólag másoltatással vagy diktálással próbálják javítani. A pontos terápia összeállításában mindig a logopédusnak van a legfontosabb szerepe, sok esetben pedig szükség van fejlesztő pedagógus vagy pszichológus bevonására is.“ (Szabó, 2019)

3.3. Diszkalkúlia (számolási zavar)

„A diszkalkúlia olyan tanulási zavar, amely a matematikai fogalmak, műveletek, eljárások elsajátítása és alkalmazása során jelentkeznek. Aszakirodalomban többféle értelmezésével találkozhatunk. Mesterházi Zsuzsa a „Diszkalkuliáról pedagógusoknak” (Szerkesztette: Mesterházi Zsuzsa) című kiadványban így fogalmaz: „Diszkalkuliának tekintjük azokat a matematikatanulási nehézségeket, amelyek különböző intelligenciaszint mellett a matematika bármely témakörénektanulásakor rendszeresen ismétlődő eredménytelenségekben, vagy tartósan nagyon alacsony szintű teljesítményekben mutatkoznak meg.” Bődör Jenő A diszkalkúlia pszichológiája című tanulmányában neuropszichológiai oldalról is megközelíti a diszkalkúlia fogalmát: „Azokat a tanulókat tekintjük diszkalkuliásoknak, akiknél olyan matematikatanulási nehézségek mutatkoznak, amelyek leküzdése tartós segítséget, egyéni bá násmódot, differenciált oktatásszervezést és korrekciós fejlesztő eljárásokat igényel. Jellemzőjük a matematikai fogalmak, műveletek, technikák elsajátításában és alkalmazásában kifejezésre jutó tanulási gátoltság (akadályozottság). Ennek lehet biológiai, pszichológiai és szociális oka. A diszkalkúlia prognosztizálható, diagnosztizálható és adekvát nevelési környezetben megelőzhető, leküzdhető. A diszkalkúlia nem egy részfunkciózavar, nem egy részképeségzavar, hanem a funkcionális agyi rendszerek kölcsönhatásának, integrációjának zavara. A szenzoros és motoros integrációzavarok mellett gondolkodási és nyelvi integrációs zavarokról is lehet beszélni.”

A diszkalkúlia tünetei:

- számfogalma kialakulatlan (számlálás közben számokat kihagy, felcserél; nem tudja növekvő vagy csökkenő sorrendbe rendezni a számokat; helyiérték fogalma bizonytalan)
- műveletvégzése lassú, eszközigényes (ujjszámolás, szorobán, rajzos modell); gyakran hibázik; az inverz műveleteket nehezen végzi. — térben, síkban nehezen tájékozódik.
- gondolkodásának hibái: nem tud analizálni, szintetizálni, absztrahálni, helyesen analógizálni; nehezen értelmezi a szöveges feladatokat; nem tudja felfogni a matematikai összefüggéseket, szabályokat
- figyelme szétszórt; emlékezete rövidtávú; fáradékony
- mozgás, beszédkoordinációja fejletlen
- akusztikus, vizuális észlelése; beszéd és nyelvi fejlődése elmaradott

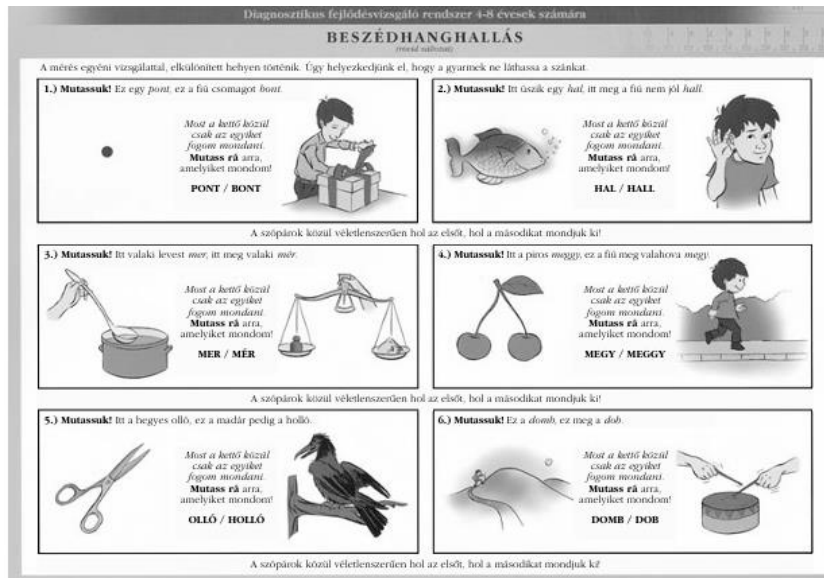
A diszkalkulia típusai:

- *Grafikus diszkalkulia:* a tanuló nem képes a matematikai szimbólumok el sajátítására, alkalmazására
- *Olvasási diszkalkulia:* a tanuló nem tudja a matematikai szimbólumokat megfelelően értelmezni, e típusok együtt járhatnak diszlexiával, diszgráfiával
- *Emlékezeti diszkalkulia:* az emlékezeti hibák a felületes szövegészlelésből, a gondolkodási műveletek elégtelenségéből adódnak.
- *Gondolkodási diszkalkulia:* a tanuló analizáló, szintetizáló, összehasonlító képessége gyenge, hibásan analógizál, elmaradott az ítéletalkotás, a következtetés, az indokolni tudás“ (Szilák, 2000: 114-116)

4. DIFER PROGRAMCSOMAG

A DIFER (Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer) programcsomagot több magyarországi szakértő fejlesztette ki, köztük Dr. Zentai Gabriella, Hajduné Holló Katalin, Dr. Józsa Krisztián, Dr. Fazekasné Fenyvesi Margit és Dr. Vidákovich Tibor. A DIFER Programcsomag különböző tesztek tartalmaz, amelyek arra szolgálnak, hogy a 4-8 éves diákok alapkészségeinek fejlettségét le tudjuk ellenőrizni. Mindez azért lehet fontos, hogy az adott gyermeknél még idejében felismerjük, ha hiányosság áll fenn, és elkezdhessünk foglalkozni az adott hiányosság fejlesztésével. A DIFER tesztek azt is képesek megállapítani, hogy az adott készség megfelelő fejlettségi szintjéig mennyit szükséges még fejlődni a gyerekeknek, mennyit kell esetleg gyakorolnia azt az adott valamit. Ezek a tesztek az átlagos képességű gyermekek számára lettek kifejlesztve, de megfelelő odafigyeléssel akár tanulásban akadályozott gyermekek esetében is használható. Maga a DIFER 7 alapkészség fejlesztését segíti elő, mindezek a készségek a személyiségfejlődés és az iskolai tanulás szempontjából kritikus jelentőségű előfeltételnek számítanak, ezek a/az:

- írásmozgás-koordináció (az íráskészség elsajátításának előfeltétele)
- beszédhanghallás (elengedhetetlen az írás és az olvasástanulás megkezdéséhez)
- relációszókinccs (a nyelvileg közölt információk vételének egyik meghatározó tényezője)
- elemi számolási készség (a matematikatanulás meghatározó tényezője)
- tapasztalati készség (a tudásszerzés, a tanulás, gondolkodás kritikus feltétele)
- tapasztalati összefüggés-mérés (a tudásszerzés, a tanulás, gondolkodás kritikus feltétele)
- szocialitás (az eredményes iskolai beilleszkedés, tanulás, valamint döntő kritériuma a társas kapcsolatok kezelésének)



ábra. A beszédhanghallás teszt részlete (Józsa, 2011)

A tesztek mellé egy Fejlődési mutató füzetet is készítettek, amelyben minden gyermek egyéni fejlődése vezethetővé válik. A méréseket általában fél évente, évente érdemes elvégezni. A Fejlődési mutató füzet nagyjából 8 egymás utáni mérés megjegyzésére lett elkészítve. A tesztekert érdemes addig végezni még az adott gyermeknél optimálissá nem válik az adott készség fejlettsége, amely abból lesz tudható, hogy a gyermek az adott teszt kérdéseket helyesen válaszolja meg.

AZ ELEMI SZÁMOLÁSI KÉSZSÉG FEJLŐDÉSE

Értékelés: a „számlálás” oszlopban 0-21, a többiben ✓=müködik vagy ?=még nem müködik.

Dátum év hó	Szám- lálás 0-21	Számkörök átlépése					Számlálás visszafelé							
		A 30	B 40	C 50	D 100	E 500	A 0←-2	B 1←-3	C 3←-6	D 8←-11	E 18←-21	F 48←-51	G 98←-101	H 498←-501
01 05	16	✓	?	?	?	?	✓	✓	?	?	?	?	?	?
02 05	21	?	✓	?	?	?	✓	✓	?	✓	?	?	?	?
03 05	21	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	?	?	?	?	?	?

Dátum év hó	Műveletek pálcikákkal											Számképfelismerés										Számolvasás			
	A 1	B 3	C 5	D 6	E 10	F 12	G 15	H 20	I 4	J 16	K =16	A 1	B 2	C 3	D 5	E 7	F 10	G c+d	H a+b	I úco	A 1...	B 10...	C 22...	D 118...	
01 05	✓	✓	✓	✓	✓	?	?	?	?	?	?	✓	✓	✓	✓	✓	?	?	?	?	?	?	?	?	
02 05	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	?	?	?	?	✓	✓	✓	✓	?	?	✓	✓	✓	✓	?	?	?	
03 05	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	?	?	?	?	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	?	?	?	

Előkészítő szint	Kezdő szint	Haladó szint	Befejező szint	Optimum
p = 4 8 12 16 20 24 28	(29) 32 34 36 38 40	(41) 44 46	47 (50) 52	53 56 58
% = 7 14 21 28 35 41 48	(59) 55 59 62 66 69	(71) 76 79	81 (86) 89	91 97 100

p = az elér pontok (pipák) száma, alatta a %-os eredmény. Az egymás alatti két szám bekarikázandó.
A rövid változat sorozója: 2. Ha a rövid változattal dolgozunk: a sorozatból ki kell vonni 7 pontot, az így kapott értéket kell a táblázatban bejelölni. Pl. a 2001 májusi adatokkal: 20 - 2 - 7 = 33. Ilyenkor a táblázatban a 32-34 post közötti karikázunk. A teljesítmény pedig 57%.

2. ábra. Fejlődési mutató füzet azon oldala, amelyen az elemi számolási készség lejegyzése történik (Józsa, 2011)

A DIFER tesztekkel való mérések elvégzéséhez, nem szükséges külön szakképzettség, elegendő hozzá a magas színvonalú pedagógiai felkészültség, valamint a tesztek használatának pontos ismerete. Magához a tesztekhez csatolva van egy pontos útmutató is a használatról, ezzel is könnyítve azok munkáját, akik el szeretnék végezni a tesztek. Korábbi vizsgálatok azt mutatták, hogy a gyermekek teljesítményét nézve nincs különösebb különbség között, hogy külső szakértő vagy maga a gyermek saját pedagógusa végezte-e el a méréseket. A tesztek készítői emellett pedagógiai szempontból jobban preferálják azt, amikor az adott osztálytanító vagy óvodapedagógus végzi a méréseket. Mindez azért is lehet kecsegtető az adott pedagógus számára, mert így egy szorosabb kötődés alakulhat ki közte és az adott gyermek között, valamint egy mélyebb szinten ismerheti meg a tanítványa fejlettségi szintjét.

Maga az adatfelvétel egyéni vizsgálat körében történik, kivétel ez alól az írásmozgás-koordináció és a szocialitás készség fejlettségének vizsgálata. Egy mérés alkalmával 2 készség mérésére nagyjából 15 perc szolgál, tehát a komplett teszt nagyjából 3-szor 15 percet vesz igénybe összesen.

A készségfejlesztés lehetősége a mérésekre alapozva:

„A sikeres iskolakezdés egyik kulcsa az elemi alapkészségek fejlettségében rejlik. Ha ezen a téren a szükséges fejlesztéseket meg tudjuk tenni: ha el tudjuk érni, hogy az iskolába lépéskor a gyermekek birtokolják az iskolai tanuláshoz elengedhetetlen előfeltétel készségeket, akkor remélhetjük, hogy ennek következtében a sajátos nevelési igényű gyermekek aránya is csökken. ... Az elemi alapkészségek óvodáskorban intenzíven fejlőd(het)nek, ha ennek feltételei biztosítottak. Az elmúlt években a DIFER Programcsomag alkalmazásával több óvodai készségfejlesztő kísérletet is végeztünk. A kísérletek azt mutatták, hogy játékos óvodai módszerekkel az elemi alapkészségek jól fejleszthetők, a gyermekek hátrányai jelentős mértékben csökkenthetők (Fazekasné, 2000; Józsa, 2000, 2002b; Nagy, 2000b). Két-három évet átfogó óvodai fejlesztés eredményeként a legtöbb gyermek esetében az elemi alapkészségek sikeres iskolakezdéshez szükséges fejlettségi szintje elérhető. A DIFER készségek mérése alapján az iskolaérettség megállapítható, az iskolakezdés sikeressége bejósolható. Az elemi alapkészségek működővé tétele, begyakorlása minden gyermek esetében elérendő fejlesztési cél. A készségfejlesztő munka mindaddig folytatandó, ameddig az optimális elsajátítás meg nem történik. Ha a készség optimális begyakorlódása óvodáskorban nem történt meg, akkor a fejlesztés folytatódhat iskoláskorban is, akár magasabb évfolyamokon is (Nagy, 2003a, 2003b). A fejlesztés viszonyítási alapját a készség optimális működési szintje jelenti. Az elsajátítás folyamatának jellemzéséhez Nagy József egy ötszintű fejlődési modellt dolgozott ki: a készségek fejlődése az előkészítő, kezdő, haladó majd befejező szinten át ér el

az optimális szintig. A gyermek fejlődésének jellemzésekor azt adjuk meg, hogy a készség elsajátításának melyik fázisában van (Nagy, 2002).” (Józsa, Fazekasné, 2009:138)

„Az iskolakezdés sikerességében meghatározó szerepet játszik, hogy hol tart a gyermek azoknak a készségeknek az elsajátításában, amelyekre az iskolai tanulás építkezni fog. Hol tart az anyanyelv fejlődésében? Van-e elemi számfogalma? Megvannak-e már az írástanulás megkezdéséhez elengedhetetlen idegrendszeri, finommotorikai feltételek? Az iskolakezdés sikeréhez elengedhetetlen, hogy az iskolai tanulás örömet adjon a gyermeknek. Ha az első iskolai tapasztalatok kudarcokkal járnak, akkor lerombolódhatnak az elsajátítás, a tanulás motívumai. Ha ez bekövetkezik, akkor nem lesz készítése a gyermeknek arra, hogy energiát, időt fektessen az iskolai tanulásba, ez pedig alapjaiban gátolja meg a fejlődését (Józsa, 2007). Korábbi kutatásokból tudjuk, hogy ezeknek a készségeknek a fejlődése időben elnyúló, évekig tartó folyamat. Iskolába lépéskor több évnnyi fejlettségbeli különbség mutatható ki a gyermekek között (Nagy, 1980; Nagy–Józsa–Vidákovich–Fazekasné, 2004b). A gyermekek egy részének a készség fejlettsége iskolakezdéskor csak a 4-5 évesek átlagos fejlettségének felel meg. Ezt a hátrányt, elmaradást az iskola nem tudja behozni. A hátránnyal induló tanulók jelentős része az első iskolai évek alatt végérvényesen leszakad a társaitól, s a gyermekek közötti különbségek nagysága az iskolai évek alatt növekszik. Az iskolakezdés sikeressége a gyermekek jövőjét életre szólóan meghatározhatja. Mindezek arra mutatnak rá, hogy komoly figyelmet kell szentelnünk az óvodás gyermekek készségfejlődésének és -fejlesztésének, az óvoda-iskola átmenetnek.” (Józsa, 2011: 41)

Józsa Krisztián és munkatársai elvégeztek egy kutatást óvodáskorú gyermekekkel, akiknél a DIFER Programcsomag tesztjeit használták. A kutatás valójában egy készségfejlesztő program volt, ahol felkészítették az óvodapedagógusokat arra hogyan is kellene az óvoda keretein belül foglalkozni az óvodások készségfejlesztésével. Mindennek az alapját a DIFER tesztjeivel elvégzett vizsgálatok adták. Mielőtt megtörtént volna volna a fejlesztő program az óvodapedagógusok kezében ott voltak az eredmények a DIFER tesztekéről, ahol pontosan le volt írva melyik gyermek milyen szinten tart az adott készség esetében, így már világos volt kivel és hogyan, milyen téren szükséges foglalkozni. A DIFER 5 fejlettségi szintre sorolta be a gyermekeket, az alapján, hogy milyen szintű az alapkészségük, ez lenne a/az:

- előkészítő
- kezdő
- haladó
- befejező
- optimum

Maguk a foglalkozások játékos formában valósultak meg csoportosan, kiscsoportban, valamint egyénileg is. A fejlesztő játékok készségenként csupán néhány percet vettek igénybe, és sok mozgásra, cselekvésre épültek. (Józsa, 2011)

A fejlesztés eredményei:

„a kétévnnyi kísérletben résztvevő óvodások nagycsoport végén mért fejlettségi szintjét hasonlítja össze a nagycsoport végi országos átlaggal. Az országos adatok a 2002 májusában lefolytatott vizsgálatból származnak (Nagy–Józsa–Vidákovich–Fazekasné, 2004b). A kísérleti mintában a készségek fejlettsége minden esetben meghaladja az országos átlagot. A szociális készségek, az írásmozgás-koordináció és a számolási készség esetén 4-6 % pontos eltéréseket tapasztaltunk. A szocialitás fejlődési folyamatának ismeretében megállapíthatjuk, hogy a 77 % pontos nagycsoport végi fejlettség megfelel mind az első osztály év végi, mind a 3. osztály év végi fejlettségi szintnek egyaránt. Ennek oka az, hogy a szociális készségek – az országos vizsgálatok tanúsága szerint – ebben az időszakban spontán módon alig fejlődnének. Az írásmozgás-koordináció fejlődése első sorban idegrendszeri érési folyamatok eredménye, a legintenzívebb fejlődési szakasz az első osztály időszakára tehető. Kísérleti mintánk esetén az országos vizsgálatoknak megfelelő spontán fejlődést tudunk kimutatni. A számolási készség a kétéves kísérleti periódusban nagymértékben fejlődött, az országos adatoknál lényegesen alacsonyabb szintről indult, s a nagycsoport végén mért 84 % pontos, országos átlag feletti eredmény jelentősnek mondható. A relációszókincs fejlettsége 12 % ponttal, a tapasztalati következtetéssé pedig kimagaslóan, 21 % ponttal magasabb a kísérleti mintába tartozó gyermekek esetében. Összességében az elemi alapkészségek átlagos fejlettsége 10 % ponttal haladja meg az országos átlagot. Kísérletünk eredményeit az első osztály év végi országos mérés eredményeivel (Nagy–Józsa–Vidákovich–Fazekasné, 2004b) összehasonlítva azt is megállapítottuk, hogy kísérleti csoportunkban a készségek fejlettsége átlagosan (83 %p) megközelíti az első osztály év végére jellemző szintet (85 %p). Ezt az eredményt különösen jelentősnek tartjuk azért, mert mintánkat többségében hátrányos helyzetű gyermekek alkotják, akiknél spontán fejlődés esetén az országos átlag alatti eredményt várnánk. A DIFER-tesztekkel végzett mérések alapján megállapítható, hogy az elemi készségek fejlettsége lehetővé teszi-e a gyermek számára a sikeres iskolakezdést. Ha a gyermek elemi készségeinek fejlettsége előkészítő vagy kezdő szinten van, akkor javasolható, hogy maradjon még egy évet óvodában (Nagy–Józsa–Vidákovich–Fazekasné, 2004b). Az országos adatok szerint nagycsoport végén, iskolába lépéskor a gyermekek 3%-a előkészítő, 12%-a kezdő szinten van, azaz 15%-uk nem tekinthető iskolarettnek. Első osztályosok országos reprezentatív mintáján ehhez hasonló arányokat kaptunk: első osztály novemberében a gyermekek 14%-a nem

tekinthető iskolaérettnak (Józsa, 2004b). Kísérleti mintánkban nagycsoport végén a gyermekek 1%-a van előkészítő, 5%-a kezdő szinten. Ennek a 6%-nyi gyermeknek javasoltuk, hogy ne kezdje meg az iskolát, maradjon még egy évet óvodában. Megállapítható tehát, hogy fejlesztő programunk eredményeként az iskolaéretlen gyermekek aránya csak fele az országosnak. Az országos adatok szerint nagycsoport végén az optimális fejlettségi szintet a gyermekek 12%-a éri el, kísérleti mintánkban ez az arány 35%. Befejező szinten országosan 34%-nyi, míg kísérletünkben 44%-nyi gyermek van. A befejező és az optimális szinten iskolát kezdő gyermekeknek nagy valószínűséggel sikert hoznak az első iskolai tapasztalatok. Ezeknek a gyermekeknek az arányát kísérletünkben 33%-kal meg tudtuk növelni: az országos 46%-hoz képest programunkban ezeknek a gyermekeknek az aránya 79%.” (Józsa, 2011: 42,43)

2. TIP (TEST ZA ISPITIVANJE PRVAKA)

Az előzőekben bemutatásra került a magyarországi DIFER Programcsomag, amellyel az iskolaérettség mérhető, most pedig röviden bemutatnám a nálunk Szerbiában alkalmazott iskolaérettség mérésére szolgáló tesztet. A teszt TIP névre hallgat, amely teljes neve Test za ispitivanje prvaka. A teszt 1989-ben került elkészítésre Belgrádban, és az óvodás korú gyermekek kognitív képességeinek dinamikus értékelésére lett kifejlesztve. A gyermekek Maga a teszt 30 percet vesz igénybe az adatfelvétellel és az értékeléssel együtt. A teszt problémamegoldó feladatokkal vizsgálja a következőket:

- térbeli viszonyok ismerete
- időbeli viszonyok ismerete
- egyszerűbb matematikai problémák megoldása
- természeti és társadalmi kapcsolatok megértése
- logikai kapcsolatok megértése

(Luković és mtsai, 2013)

Magának a tesztnek 5 része van:

1. *Tudás:* A tudáshoz kapcsolódó feladatok nem az információk reprodukciójára törekednek, hanem maga a megértés kerül az első helyre.
2. *Emlékezet:* Ez esetben klasszikus emlékezeti feladatokat alkalmaznak, amely kétféle lehet. Az egyik féle feladat az amikor a rajzok emlékezetben tartásán a lényeg, a másik féle pedig amikor a számok felidézése a lényeges.
3. *Következtetés megfigyelés útján:* Ebben az esetben a feladatnak két része van, az első az, amikor egy sejtett alakzatot kell felismerni, a második pedig, amikor egy rejtett alakzatot kell felismernie a gyermeknek a képsorozatban.
4. *Verbális képességek:* A verbális képességekkel kapcsolatos feladatok is több részre tagolódnak. Ezek a részek a mondatok megértésével, ellentétekkel, határozószókkal, és szorzatokkal foglalkoznak.
5. *Logikai műveletek:* Az ehhez kapcsolódó feladatok a Piaget által kifejlesztett logikai gondolkodás vizsgálata alapján lettek kifejlesztve. Itt 4 féle feladatot különböztetünk meg, ez lenne az alakzatok csoportosítása, számosság, sorozat és az egynemű osztályok rendezése.

(Ivić, Milinković, Pešikan és Bukvić, 2004)

A teszt eredményei információval szolgálnak arról, hogy milyen állapotban vannak a gyermekek képességei, valamint az egyéni különbségek is láthatóvá válnak. A teszt úgy lett

kialakítva, hogy minél közelebbivé váljon, és elfogadhatóbb legyen a marginalizálódott és hátrányos helyzetű csoportok számára. Az altesztek az iskolaérettség különböző aspektusairól nyújtanak információt. A teszt hátránya, hogy nem különbözteti meg eléggé az átlagon felüli képességgel rendelkező gyermekeket, ezért kevésbé alkalmas tagozatokra való szétválogatásra. Emiatt a készítők elkészítettek egy kibővített változatot, amelyben szerepelnek nehezebb feladatok is, így már alkalmas lehet a tagozatokba való szétválogatásra és a tehetséges gyermekek követésére is.

Maga a felmérés tartalmazza a következőket:

- *Vizuális szótár:*

A Vizuális szótár alteszt esetében ez olyan gyermekek nyelvtudásának felmérésére szolgál, akiknek az a nyelv amelyen a teszt íródott, nem anyanyelve. Abban az esetben pedig, amikor ilyen gyermekek felmérése történik, ezt a tesztet kell elsőnek feladni, hogy kiderüljön, van-e értelme alkalmazni a többi altesztet, ugyanis, ha ezt a részét nem értik a tesztnek a többit sem fogják. Ez az alteszt a Kódolás alteszt alternatívájaként is szolgál. Az alteszt a Boston Naming Test' alapján készült, de a szerkesztés során jelentős módosításon esett keresztül, ugyanis az eredeti 20 képből 11-et választottak ki, hogy elkerülhető legyen hátrányos megkülönböztetés.

- *Tájékozottság:*

Az alteszt a mindennapi környezet feltételeihez való alkalmazkodás felmérésére szolgál. Alacsony korrelációt mutat a többi alteszttel, viszont magas korrelációban áll a tanítók becsléseivel, ami a teszt magas prediktív érvényességéről tanúskodik az iskolai teljesítmény előrelátásában, függetlenül attól, hogy olyan kérdéseket tartalmaz, amelyek a gyakorlati, s nem az iskolai tananyagon alapuló tudást mérik fel. Az alteszt magas prediktív érvényessége összhangban van azzal az információval is miszerint, a Wechsler-féle tesztben található „Információk” alteszt áll a legmagasabb korrelációban az összesített IQ szinttel.

- *Vizuális memória, a figyelem és megjegyzés képességének tesztje:*

Ez az alteszt Wechsler egyik emlékezet skálája alapján készült, de jelentősen meg lett könnyítve, hogy közelebb kerüljön a 6,8-tól 7,4 éves korú gyerekek képességeihez. Az alteszt szerkezetét tekintve faktor tiszta, kizárólag az emlékezet funkcióit tartalmazza. Az alteszten kapott eredmény nagyban függ a figyelemi képességtől is, így az alteszten mutatott gyenge teljesítmény a megjegyzés képességének hiányán kívül a nem megfelelő szinten kifejlesztett

figyelem következményeként is magyarázható. A különbség abban van, hogy a figyelem, a közvetlen emlékezettel ellentétben, sokkal könnyebben edzhető meg.

- *Kocka kirakás, a vizuo-motorikus összehangolás, perceptuális szervezés és a tervezési képesség tesztje:*

A kocka kirakási teszt (Mozaikpróba) a Kohs teszten alapszik. A Wechsler skálán belüli használatához képest, a teszt meg lett könnyítve, hogy alkalmazkodjon ahhoz az életkorhoz amelyhez szánták, de a műveltségileg elhanyagolt gyermekekhez is, oly módon, hogy a mintákat nem képen, hanem mindig kockákból kirakott modelleken keresztül adják meg. Az intellektuálisan és edukatívan elszegényedett közegekből származó gyermekek nehézségeket mutatnak a kétdimenziós képek háromdimenziósként való érzékelésekor és jelentősen rosszabb eredményeket érnek el a Kohs teszten. Az alkalmazott könnyítés lehetővé tette az eredmények normálisabb eloszlását, de nem tüntette el teljes mértékben a környezeti hatásokat. A teszt a grafo-motorikus ügyesség jó előrejelzője, valamint a legmagasabb korrelációt mutatja a tanítók által felmért matematikai képességekkel.

- *A kódolás, vagyis a tapasztalat alapján történő tanulás képességének, az összpontosítás és a vizuo-motorikus összehangolás tesztje:*

Ebben az esetben a jeleket a minták alatt található megfelelő méretű ablakocskába kell helyezni. Az eredmények és a gyermekek viselkedésének elemzése, valamint az a tény, hogy ez az altest áll a legmagasabb korrelációban a gyermekek, tanítóik által felbecsült grafo-motorikus ügyességével, arra enged következtetni, hogy ez nem a tapasztalaton alapuló tanulás gyengébb képességének, hanem a motorikus ügyesség hiányának a következménye. Ez az altest egyrészt kitűnő pszichometrikus jellemzőkkel rendelkezik (magas prediktív érvényesség, megkülönböztető képesség, megbízhatóság), másrészt az altesten elért eredmények a legnagyobb mértékben függenek a szülők iskolai végzettségétől, úgy döntöttek, hogy csak mint alternatív altest kínálják fel.

6. A DIFER ÉS A TIP ISKOLAÉRETTSÉGI TESZT ÖSSZEHASONLÍTÁSA

Az első eltérés, amely megfigyelhető a két teszt között az a vizsgált gyermekek életkora, ugyanis a DIFER tesztek a 4-8 éves korosztályt vizsgálják, még a szerbiai TIP tesztek a 6,8-tól a 7,4 éves korú gyermekeket vizsgálják. A másik szembetűnő különbség a vizsgálatot végző személyek, még a Magyarországon használt teszt esetében a vizsgálatot elvégezheti az adott óvodapedagógus vagy tanító, addig a szerb tesztek az iskolapszichológus végzi el. Eltérést figyeljünk meg a tesztek elvégzésének idejében is, mivel a DIFER tesztek 3 alkalommal vannak elvégezve és mindegyik alkalom nagyjából 15 percet vesz igénybe, így tehát az egész mérés ideje 45 perc. Ezzel ellentétben a TIP tesztelés egy alkalommal történik meg és 30 percet vesz igénybe értékeléssel együtt. A szerbiai TIP a gyermekek teljesítményét egy minta átlaghoz viszonyítja, és ez alapján értékeli a kapott eredményeket, tehát ez azt jelenti, hogy ez egy normaorientált teszt. A DIFER ezzel ellentétben egy kritériumorientált teszt, vagyis a gyermekek fejlettsége a készségek optimális elsajátításához van viszonyítva. A tesztek kinézetében is fellelhetők különbségek, amikor megnézzük a két tesztet az vehető észre, hogy DIFER színes képekkel dolgozik, még a TIP esetében igen kevés kép van, ebben az esetben a gyerekek fejből felelnek a pszichológus kérdéseire. A részek száma is különböző, még a magyarországi tesztek 7 fő területet vizsgálnak, addig a szerbiai tesztek csupán 5-öt.

A két teszt között a legnagyobb különbség a tesztek csoportosításában mutatkozik meg. A DIFER teszt relációszókinccs részében megtalálható feladatok a TIP teszt különböző részeiben jelennek meg. Ilyen például az évszakokra vonatkozó kérdés, amely a DIFER teszt relációszókinccset vizsgáló részében, míg a TIP esetében a tudást mérő részben található. Számos olyan feladatot találtunk a magyarországi tesztben, amely a szerbiaiban nem található. Ilyen például az, hogy a DIFER tartalmaz számképfelismerésre és számolvasásra vonatkozó feladatokat. Megjelennek benne az írásmozgás-koordináció fejlettségét mérő feladatok, míg a szerbiai tesztben a gyerekek ilyen feladatokkal nem találkoznak. Ehhez hasonló feladat a TIP tesztben az, amikor a gyermekeknek ábrákat kell rajzolniuk emlékezetből. A DIFER tapasztalati összefüggés-megértésre, valamint beszédhanghallásra vonatkozó feladatokat is tartalmaz, ilyen és ehhez hasonló feladatokat a szerbiai mérésben nem találtunk. De a TIP tesztben is található olyan feladatok, amelyek a magyarországi tesztben nincsenek. Ilyen lehet a tudás rész, amely rákérdez az olyan általános ismeretekre is, mint: Hány éves leszel 1 év múlva? Mit csinál az orvos? stb. (Ivic, Milinkovic, Pesikan és Bukvic, 2004: 25) A rajzok és a számok emlékezetből történő megismétlése, valamint a sejtett és rejtett alakzatok felismerése, hasonlóságok és ellentétek kiválasztása is csak a szerbiai tesztre jellemzőek. Összességében

megállapíthatjuk, hogy a TIP teszt elsősorban a gyermekek tudására irányul, míg a DIFER inkább a képességek szintjének megállapítására törekszik.

A különbségek mellett a tesztek feladatai között hasonlóságokat is felfedeztünk. Ilyen lehet, hogy mindkettőben található relációszókincsre vonatkozó feladat. Például, amikor a különböző határozókra kérdeznek rá (alatt, mellett, utolsó, harmadik), továbbá nagyságokra vonatkozó feladatok is jellemzőek (hosszabb, vékonyabb, stb.). A két teszt közös vonása az, hogy mindkettő tartalmaz számokhoz kapcsolódó feladatokat, de ezek a feladatok nem teljesen egyformák, valamint a TIP csak a tízes, míg a DIFER a százas számkörben mozog. A tapasztalati következtetés és a verbális képességek feladatai is hasonlítanak, bár a tapasztalati következtetés alapja a ha, akkor és a tehát, a verbális képességek pedig legfőképpen a ki kérdésre irányulnak.

Mindkét teszt elvégzése közben a gyermekek folyamatos megfigyelés alatt állnak, viselkedésüket különböző szempontok alapján figyelik meg. A DIFER elvégzése közben a gyermekek kintartását, az érzelmi viszonyulását és a koncentrációs készséget pontozzák. (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004) Ezzel szemben a TIP tesztben a vizsgálatot végző személy a saját véleményét írja le a gyermekről röviden. (Ivic, Milinkovic, Pesikan és Bukvic, 2004)

A DIFER egyik célja a készségfejlődés segítése. A tesztek eredményei beszámolnak a készségek fejlettségéről, ezáltal egyértelműen meg lehet határozni a fejlesztési tennivalókat. A gyerekek eredményeinek dokumentálására a Fejlődési mutató használható, ami jelzi, hogy mely készségeket sajátították el, és melyek azok a területek, amelyek további fejlesztést igényelnek. A DIFER fejlesztőfüzetek célja az egyéni fejlesztéshez szükséges gyakorlatok biztosítása az iskolába készülő vagy az iskolát kezdő gyermekek számára. Ezzel ellentétben a TIP nem foglalkozik a készségek fejlesztésével.

ÖSSZEFOGLALÓ

Úgy érzem ez a téma magában igen fontos minden pedagógus munkájában, ugyanis nem ritka az az eset, amikor olyan gyermek van egy iskolai osztályban vagy épp egy óvodai csoportban, aki lehet, hogy ugyan nem több, de legalább egy iskolaérettségi kritériumnak nem felel meg, tehát lemaradása származhat belőle. Elengedhetetlen, hogy egy pedagógus, aki gyerekekkel foglalkozik ne vegye észre ezeket az akár csak apró, de mégis hiányosságokat. Úgy vélem számomra ez a dolgozat megírása egy alapot adott számomra a témával kapcsolatban, amelyet tovább fejleszthetek. Szeretném, hogy a leendő diákjaim megfelelően fejlődjenek majd, és ne ejtsek olyan hibát, amely a tanulmányukat hátráltathatná, valamint ne vegyek észre bármely intő jelet, amellyel foglalkoznom kellene.

Emellett van egy 7 éves kisöcsém, aki most kezdte meg az első osztályt, és úgy érzem kötelességem figyelni rá, illetve arra, hogy minden zökkenőmentes legyen a tanulmányai során.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Alexej Krivenko (2024): Gondolatzavar: amikor az elme elveszti a harmóniát. Forrás: [Gondolati zavar: típusok, fokozatok, diagnózis, kezelés \(iliveok.com\)](#) [2024.09.05.]
- Arató Ágnes (2022): *Iskolaérettség kritériumok – a fizikai szempontoktól a kognitív érettségig*. Forrás: [Iskolaérettség kritériumok – a fizikai szempontoktól a kognitív érettségig \(gyerekszoba.hu\)](#) [2024.09.05.]
- Balogh László (1997): Tanulási nehézségek, In. Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből I., Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 1997, 281-299.
- Bárányné Dr. Jámборi Szilvia, Dr. Horvát-Militityi Tünde, Ráczné Török Erzsébet (2013): *Tanulók és tanulócsoporthok megismerése - kiemelt figyelmet igénylő tanulók*, Szeged, Szegedi Tudományegyetem.
- Benyák Anikó (2007): *A hiperaktivitás háttértényezőinek vizsgálata alsó tagozatos tanulóknál*, Debrecen, Debreceni Egyetem Interdiszciplináris: Társadalomtudományok (Neveléstudományok, Pszichológiatudományok) és Bölcsészettudományok (Filozófiatudományok) doktori iskolája.
- Békés Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat (2024): *Minden, ami iskolakészültség*. Forrás: [Minden, ami iskolakészültség \(bekesszakszolgalat.hu\)](#) [2024.09.05.]
- Bíró Zoltán (2020): Megújulás a fejlesztésben a különleges bánásmód körében. In: Kispálné Horváth Mária, Gerölyné Kölkedi Éva (2020, szerk.): *Együttműködés a gondolkodásban, együttműködés a fejlesztésben*, Szombathely, Eötvös Loránd Tudományegyetem Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ.
- Csépe Valéria (2006): A diszlexia természete, In. Józsa Krisztián (2006, szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*, Budapest, Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Dr. Schneider Júlia (2019): *A beszédhangok differenciálása*, Győr, Schneider Oktatás.
- Gyarmathy Éva (2009, szerk.): *Neurológiai eredetű teljesítményzavarok*, Kolozsvár: Kolozsvári Egyetem Kiadó.
- Dr. Vas Felícia Emese (2022): *Fogváltás gyerekeknél*. Forrás: [Fogváltás gyerekeknél - WEBBeteg](#) [2024.09.05.]
- Fazekasné dr. Fenyvesi Margit (2013): A pedagógiai diagnosztika elméleti és gyakorlati tartalmi megújítása, Szeged, Szegedi Tudományegyetem.
- Fazekasné dr. Fenyvesi Margit (2009): Az orientációs képesség és fejlesztése. Forrás: [Jegyzet Az orientációs képesség fejlesztése - Az orientációs képesség és fejlesztése Főiskolai - Studocu](#) [2024.09.05.]

- Fehérné Kovács Zsuzsanna, Kas Bence, Sósne Pintye Mária (2018): *Szemponatok a nyelv- és beszédfejlődési zavarok szűréséhez és állapotmegismeréséhez*. Forrás: [Fehérné Kas Pintye 2018.pdf \(mtak.hu\)](#) [2024.09.05.]
- Gróf Roberta (2024): Az iskolaérettség kritériumai, feltételei, jellemzői 2023-2024. Forrás: [Az iskolaérettség kritériumai, feltételei, jellemzői 2023-2024 | Gróf Roberta gyógypedagógus Budaörs \(grofroberta.hu\)](#) [2024.09.05.]
- Gróf Roberta (2021): *Nagymozgások és a finommotorika a fejlődése*. Forrás: [Nagymozgások és a finommotorika fejlődése | Gróf Roberta gyógypedagógus Budaörs \(grofroberta.hu\)](#) [2024.09.05.]
- Gurzó Adél (2022): *Olvasási és írási nehézségek - reedukálási módszerek*, Kolozsvár, Editura Meritocrat Cluj.
- Györe Rita (2022): Iskolaérettség – *Mikor mehet a gyermek iskolába?* Forrás: [Iskolaérettség – Mikor mehet a gyermek iskolába? - Online pszichológus \(onlinepszichologus.net\)](#) [2024.09.05.]
- Györkö Enikő, Nick Réka (2022): *A testséma szerepe a kognícióban*, Kultúratudományi Szemle, IV, 10.15170. 63-79.
- Ivić, I., Milinković, M., Pešikan, A. Bukvić (2004): Test za ispitavanje prvaka (TIP-1). Centar za primenjenu psihologiju, Beograd.
- Játékszociológia (2024): *Számfogalom*. Forrás: [Számfogalom - a mennyiségek értelmezésének képessége \(jatekpszichologia.hu\)](#) [2024.09.05.]
- Juhász Marianna (2023): *Ezeket kell tudni egy gyereknek, aki iskolába megy*. Forrás: [Ezeket kell tudnia egy gyereknek, aki iskolába megy - Dívány \(divany.hu\)](#) [2024.09.05.]
- Józsa Krisztián, Fezekasné Fenyvesi Margit (2009): *A DIFER Programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél*, Budapest, Eötvös Kiadó.
- Józsa Krisztián (2011): *Egy híd a gyógypedagógia és a többségi pedagógia között: a DIFER Programcsomag*, Budapest, Eötvös Kiadó.
- Kasik László (2006): Együttműködés és versengés, Pedagógiai folyóiratok, II.
- Kulcsár Mihályné (1994): A tanulási nehézségek háttere, *Iskolakultúra*, IV. 24. 2-14.
- Lukovic, S., Baucal, A. & Tisma, B. (2013): Dinamicko procenivanje zone narednog razvoja testom za ispitivanje prvaka – 1 (TIP-1). *Primenjena Psihologija*, 6. 4. sz. 371–383.
- Makulin Marianna (2022): *Az egyensúlygyakorlatok fejlesztési lehetőségei az óvodáskorú gyermekek testnevelési folyamatában*, Beregszász, Pedagógia és Pszichológia Tanszék.

- N. Kollár Katalin; Szabó Éva (2017) *A család és iskola kapcsolata*. In: Pedagógusok pszichológiai kézikönyve 2. Osiris Kiadó, Budapest, pp. 315-332.
- Schmidt Andrea (2019): Az iskolaérettség kritériumai. Forrás: [Iskolaérettség kritériumai részletesen - ZEKI Oktatási Központ](#) [2024.09.05.]
- Szabó Emese (2019): *Diszgráfia tünetei és kezelése*. Forrás: [Diszgráfia tünetei és kezelése | Házipatika \(hazipatika.com\)](#) [2024.09.05.]
- Szécsi Judit (2020): Iskolaérett-e a gyermek? Forrás: [Szimpatika – Iskolaérett-e a gyermek?](#) [2024.09.05.]
- Szilák Aladárné (2000): Matematikatanulási nehézségek, diszkalkúlia, *Sectio Mathematicae*, 27, 113-123.
- Szűcs Imre Lóránt (2018): Fogalomtár: Szerialitás. Forrás: [Fogalomtár: Szerialitás – A Nagy Kép \(nagykep.hu\)](#) [2024.09.05.]
- Szvatkó Anna (2015): *Kézhasználat, dominancia, és lateralitás*. Forrás: [Koragyermekkor portál - Kézhasználat, dominancia és lateralitás](#) [2024.09.05.]
- Toñy Torres: Hogyan magyarázza el gyermekeinek a szabályok betartásának fontosságát otthon? Forrás: [Hogyan magyarázza el gyermekeinek a szabályok betartásának fontosságát otthon? \(madreshoy.com\)](#) [2024.09.05.]
- Vass Zoltánné (2022): Magatartási nehézségek kezelése alsó tagozaton, *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2022/2. 23-43.
- Vinnai Vanda (2019): Az olvasási hibák és a vizuális észlelés kapcsolata. In: Basch Éva, Sulyok Hedvig, Erdei Tamás (2019, szerk.): *Határtalan nyelvészet alkalmazásában, határtalan alkalmazás a nyelvészetben*, Szeged, Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék.