

**SZEMELVÉNYEK
A GYÓGYPEDAGÓGIA TERÜLETÉRŐL**

SZEMELVÉNYEK

A GYÓGYPEDAGÓGIA TERÜLETÉRŐL

Szerzők:

Gelencsérné Bakó Márta (KE PK)

Kátainé Lusztig Ilona (KE PK)

Szili Katalin (KE PK)

Szerkesztette:

Kovácsné Nagy Ibolya

Szakmai lektor:

DiBlasio Barbara

Anyanyelvi lektor:

Gombos Péter

A kiadvány a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014 azonosító jelű, a „Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúl régióban” elnevezésű projekt keretében készült.

ISBN 978-615-5599-12-5

Felelős kiadó:

Podráczky Judit, dékán

Nyomda:

Dombóvári Szecsox Nyomda Kft.

© Gelencsérné Bakó Márta, Kátainé Lusztig Ilona, Szili Katalin, 2015.

Minden jog fenntartva!

Tartalom

Előszó	5
Gelencsérné Bakó Márta:	
A szociális kompetencia fejlesztésének módszertani kérdései	7
Bevezetés	9
1. A szocializáció fogalma és helye a tudományok rendszerében	10
2. A kompetencia	13
2.1. A kompetencia fogalmköre	13
2.2. A kompetencia kutatásának irányai	17
3. A szociális kompetencia	22
3.1. A szociális kompetencia fogalmköre és helye a kompetenciák rendszerében	22
3.2. A szociális kompetencia kutatásának irányai	28
3.3. A szociális kompetencia fejlődését befolyásoló tényezők	33
3.4. A szociális kompetencia fejlesztését modellező kutatások	39
3.5. A pedagógus szerepe és feladata a szociális kompetencia fejlesztésében	44
4. A szociális kompetencia és az iskolai elégedettség kapcsolata	47
Kátainé Lusztig Ilona:	
Szabadidős tevékenységek tervezésének, szervezésének módszertani kérdései gyermekvédelmi szakellátásban nevelőszülőknél elhelyezett gyermekek körében	51
1. Bevezetés	53
2. A kutatási téma aktualitása: a gyermekvédelem és szabadidő kapcsolata	54
2.1. A család szerepe	54
2.2. A szabadidő fogalma	56
3. A kutatás tárgya: a nevelőszülők és a gondozott gyermekek szabadidővel kapcsolatos gyakorlata	61
3.1. A kutatás célja	63
3.2. A kutatás helyszínei	63
3.3. Hipotézisek	63
3.4. A mintavétel módja, körülményei, módszertani problémák	64
3.5. A mintában részt vevő családok és körülményeik	64
3.6. A mintavétel alapjául szolgáló „Gyermekeink védelmében” adatlap rendszer	65
4. A kutatás módszerei	66
4.1. Kérdőív	66
4.2. Dokumentumelemzés	67
4.3. Interjú a nevelőszülőkkal	68

5. Szabadidős tevékenységek a nevelőcsaládokban elhelyezett gyermekeknél	74
5.1. Iskolai neveléshez kapcsolódó foglalkozások	74
5.2. Iskolán kívüli tevékenységek	75
6. Az adatlapok feldolgozása	77
6.1. A kutatás eredményei	77
6.2. Az iskolai neveléshez kapcsolódó tevékenységekkel foglalkozó kutatási anyag tapasztalatainak legfontosabb megállapításai	77
6.3. Az iskolán kívüli elfoglaltságok tárgyában kapott adatok legfontosabb elemei	77
6.4. Következtetések, javaslatok: a hipotézisek bizonyítása	78
6.5. Összegzés	81
6.6. Záró gondolatok	82

Szili Katalin:

Kutatás közben: A beszédértés megközelítése a mentális lexikon és a fonológiai tudatosság dimenziójában	87
1. A beszédértés és az olvasás kapcsolata a fonológiai tudatosság és a mentális lexikon dimenziójában	89
1.1. Bevezetés	89
1.2. A nyelvfejlődés elméleti áttekintése	89
1.3. A beszéd feldolgozásának folyamata	89
1.4. Beszédfeldolgozási modellek	91
1.5. A beszéd fejlődésének kutatási irányvonalai	93
1.6. A sikeres olvasás fő pillérei a korai szakaszban	93
1.7. Metanyelvi tudatosság és az olvasás kapcsolata	94
1.8. A szókincs és az olvasás kapcsolata	97
1.9. Ellenőrző kérdések, feladatok	98
1.10. Irodalom	99
2. Az IKT szerepe a pedagógiai mérésben, értékelésben, fejlesztésben	102
2.1. Bevezetés	102
2.2. Az IKT szerepe a pedagógiában	102
2.3. A számítógépes tesztelés szerepe a pedagógiai értékelésben	103
2.4. A beszédértés mérését, fejlesztését segítő programok	105
2.5. Ellenőrző kérdések, feladatok	107
2.6. Irodalom	107
3. A beszédértés fejlesztése a fonológiai tudatosság és a mentális lexikon területén... ..	109
3.1. Bevezetés	109
3.2. A fejlesztő munka bemutatása	109
3.3. Feladatok	122
3.4. Irodalom	123

ELŐSZÓ

Amikor a gyógypedagógus-képzés kapcsán kutatótevékenységről teszünk említést, nagyon széles spektrumon gondolkodhatunk. A gyógyító pedagógia olyan interdiszciplináris tudományterület, amely praktikusán a teljességet foglalja magába. Mert az ember maga a teljesség. Kollégáink kutatásait bemutató kötetünk ennek megfelelően igen változatos tudományterületi nézőpontokkal ismerteti meg az Olvasót.

Az első tanulmány – Gelencsérné Bakó Márta munkája – a folyvást alakuló kompetenciák iskolai világába kalauzol. A vizsgálati mód önmagában érdekes s tanulságos: nem a hagyományos iskolai kompetenciák kapnak a szerző munkájában hangsúlyt, hanem az úgynevezett szociális kompetenciák. Az a fajta tudás, amely nélkül az emberek közötti társas kapcsolatok elégtelenül alakulnának – az a fajta tudás, amely révén az emberi kapcsolatok harmóniája alakulhat ki, s kiteljesedhet az egyes ember csakúgy, mint kisebb-nagyobb közösségei. Gyógypedagógusként olvasva e tanulmányt különös lehetőségekre s felelőségekre bukkanhatunk. A speciális szükségletű ember-gyermek különösen érzékeny környezete reakcióira – így a szociális kompetenciáról e tanulmányban szerzett ismereteink jótékonyan alakíthatják a gyógypedagógiai gondoskodásban érintett embertársaink életminőségét.

A második tanulmány a gyógypedagógiai ellátás egy nagyon sajátos területére, a gyermekvédelmi gondoskodás világába kalauzolja az olvasót. A viselkedészavarral foglalkozó gyógypedagógiai szakirány, a pszichopedagógiai tárgyalja a gyermekvédelmi szakellátásban élők helyzetét, s ezt tette vizsgálatának középpontjává Kátainé Lusztig Ilona. A hagyományos gyermekvédelmi szerepek egy kicsiny, de annál fontosabb – eddig kevésbé kutatott – területét választotta ki a szerző: a szakellátásban, ezen belül is nevelőcsaládoknál élő gyermekek szabadidős tevékenységét elemezte kutatásában, s eredményei egy részét osztja meg e kötet olvasóival. Vannak-e különös jellegzetességei annak, hogy egy gyermek nem vérszerinti családjában, hanem hivatásos nevelők ellátásában, az eredeti családi miliőt pótolni igyekvő mikrovilágban éli mindennapjait? Ezt a kérdéskört vizsgálja a szerző, s tesz olyan megállapításokat, amelyeket a gyógyító pedagógia mellett elköteleződő hallgatók a közeljövőben saját praxisuként élhetnek meg.

Kötetünk harmadik tanulmánya a nyelv, a beszéd fejlődésének egy különös aspektusával, a számítógép által támogatott beszédfejlődés lehetőségével foglalkozik – Szili Katalin munkája. A számítógépes hátterek alaposan megváltoztatták az iskola világát. Ezen belül a kisiskolások életének is egyre meghatározóbb alkotórészeit adják azok a hardver-szoftver elemek, amelyek mára természetes részeivé váltak az iskolai ismeretátadási technológiáknak, tudást ellenőrző folyamatoknak. Fonológiai tudatosság, beszédértés, olvasás – különösen ez utóbbi szeretete – aktuális kérdései a ma pedagógiájának, s értelemszerűen mindez hatványozottabban jelenik meg, a fejlődésében bármilyen tekintetben zavart gyermek életében is. A beszéd értését fejlesztő eljárások, az IKT (információs és kommunikációs technológia) megjelenése és a pedagógiai gyakorlatba való beágyazódása egyre újabb lehetőségeket nyit a sajátos szükségletű gyermekek, felnőttek ellátásában. Izgalmas világ, melybe úgy kap betekintést az olvasó, hogy rögvest szükségét is érzi a sok-sok újdonság kipróbálásának.

a szerkesztő

Gelencsérné Bakó Márta

A szociális kompetencia fejlesztésének módszertani kérdései



Bevezetés

Az oktatás és a nevelés az elmúlt évszázadok alatt jelentős változáson ment keresztül tartalmi és intézményi vonatkozásban egyaránt. Az eltelt időszakban ezek a változások többirányúak és többszemponúak voltak. Az oktatásban történő legnagyobb változást a XX. század második felétől figyelhetjük meg, melyben meghatározó szerepet játszott a globalizáció.

Bebizonyosodott, hogy a tudás a nemzetközi piac által igen nagyra értékelt exportcikk. Ennek eredményeként mind nagyobb hangsúlyt kap az élethosszig tartó tanulás (lifelong learning), e mellett jelentős az élethosszig tartó fejlődés (life-span development) hangsúlyozása is. Az élethosszig tartó fejlődés elméleti megközelítéskor előtérbe kerül a szocializáció folyamatában megfigyelhető hangsúlyeltolódás, mely a szociális kompetenciák fejlődésének, fejlesztésének, szükségyszerűségének kiemelését eredményezi. Többek között ez tette lehetővé, hogy az utóbbi évtizedekben a szocializációs folyamat (Kron 2000; Zrinszky 2002) és a szociális kompetencia (Spence 1983; Stephens 1992; Nagy 1996, 2000b, 2003; Zsolnai 1995, 2006), mind kutatottabbá vált. A kutatások eredményeként egyértelműen megfogalmazódik, hogy a szocializáció során a család mint közeg, és mint modell rendkívül meghatározó. A családi szocializáció fontossága és hangsúlyozása mellett az intézmények szerepe is jelentős.

Egyre több pedagógus szembesül azzal a pedagógiai helyzettel, hogy növekszik az egyéni bánásmódot, differenciált fejlesztést igénylő gyermekek száma. A probléma adódhat tanulási nehézségből, pszichés zavarból, melyet öröklött és/vagy környezeti hatások egyaránt befolyásolnak. A pedagógus feladata, hogy a gyermek sajátos fejlesztési igényeit felismerve – a kompetenciahatárokon belül maradván – a meglévő kompetenciákat fejlessze, a hiányos vagy hiányzó kompetenciákat arra a szintre juttassa, amely által a gyermek fejlődése biztosított. Az intézményi ellátás feladata, hogy a nem megfelelő működés esetén a segítő szakemberek – gyógypedagógusok, terapeuták, pszichológusok – közreműködésével pótolja a hiányosságot és törekedjen az összhangra.

Az előzőekben felsoroltak nagymértékben meghatározzák e tanulmány témakörének megválasztását. Ezen ismeretek és tapasztalatok hozzájárulnak ahhoz, hogy e munka során jelentős hangsúlyt kap

- a szocializáció fogalma és helye a tudományok rendszerében;
- a kompetencia fogalomköre, kutatásának irányai;
- a szociális kompetencia fogalomköre, helye a kompetenciák rendszerében, kutatásának irányai;
- a szociális kompetencia fejlődésével és fejlesztésével kapcsolatos értelmezések, és fejlődését befolyásoló tényezők;
- a szociális kompetencia fejlesztését modellező kutatások;
- a pedagógus szerepe és feladata a szociális kompetencia fejlesztésében.

1. A szocializáció fogalma és helye a tudományok rendszerében

A szocializáció fogalmát a XIX. század végétől használják. A szocializáció kialakulásában hangsúlyozottan jelenik meg a transzdiszciplinaritás. Az alábbiakban a társ-tudományok szocializációval kapcsolatos értelmezése kerül bemutatásra.

A *szociológia* folyamatnak tekinti a szocializációt, melyben minden ember részt vesz, általa tanulja meg, hogyan váljon a társadalom aktív és hasznos tagjává. A szociológiai megközelítés jelentős szerepet tulajdonít az egyénnek, aki a folyamat aktív résztvevője. Tartalma magában foglalja a szociális értékrendet, az erkölcsöt, a szociális aktivitást. Viszonylagosnak tekinti a szociális viselkedés megítélhetőségét, mert megfogalmazása szerint az értékrendet és az erkölcsös viselkedés mikéntjét az adott társadalom által elfogadott szokások és normák szabályozzák (Andorka 2006).

A *pszichológia*, jelentős mértékben hozzájárult a szocializációkutatások fejlődéséhez, többek között Lewin (1972) mezőelmélete, Milgram engedelmességet vizsgáló kísérlete és Asch konformitást vizsgáló kísérlete. A szociológiával azonosan e tudományterület kutatói is egész életen át tartó folyamatként írják le a szocializációt. A személyiség kialakulásának folyamataként értelmezik, mely során a környezet hatásai révén fejlődik az individuum. A hatás azonban kölcsönös: nemcsak a társadalom alakítja az egyént, hanem az egyén is alakító módon szól bele saját szocializációjába.

Ez az interaktív személet tükröződik John W. Santrock (2007) munkájában. Santrock a szocializációt kölcsönös szocializációnak nevezi, mely során a gyermekek szocializálódnak a szülőkkel és a szülők a gyermekekkel. Ez a kölcsönösség más-más szerepben életünk minden szakaszában felfedezhető, például: gyermek, barát, szülő, házastárs, munkavállaló, szomszéd. A társadalmi beilleszkedés során az egyén megismeri önmagát, a környezetét, elsajátítja az együttélés szabályait, valamint az elvárt viselkedésmódokat. Ezek mentén alakítja egyéni viselkedésmintáit, értékorientációit.

Jelentős eredményeket mutatott fel Freud az én kialakításáról szóló munkáival, Piaget az adaptációs elmélet kidolgozásával (Bernáth–Révész 2001), továbbá Mead az egyén fejlődése során a környezet szerepét hangsúlyozó írásaival (Cole–Cole 1997).

A *neveléstudományi* diskurzusban a XX. század második felétől bővülnek a szocializációs kutatások. Fend (1977) értelmezésében a szocializáció a viselkedédiszpozíció kialakítása és a társadalomba vagy csoportba történő betagozódása. Tanulási folyamatnak tekinti, mely során megvalósul a szükséges normák, értékek, szimbólumrendszerek elsajátítása. Központi tartalma az érték- és normarendszer, melyet a tartalmak megtanulása során több összetevő befolyásol.

A szocializáció és a nevelés rendkívül szoros kapcsolatban áll egymással. A szocializáció rendszerint spontán, tudattalanul közvetített impulzusok révén fejti ki hatását, ezzel szemben a nevelés rendszerint tudatos törekvést feltételez. A nevelés általános értelemben céltudatos, az egész társadalomra jellemző tevékenység, véli Zrinsz-

ky (idézi: Durkheim 2002), amelyben a nevelők irányítják a tanítványok fejlődését. A nevelés során a nevelő és a nevelt között interakció megy végbe, melynek eredményességét nagymértékben befolyásolja az ember nevelhetősége.

Összefoglalás

A szocializációt a felsorolt tudományterületek mindegyike fejlődésnek, tanulási folyamatok sorozatának tekinti, mely által az egyén elsajátítja, majd hatékonyan alkalmazza az együttélési normákat, értékeket, szabályokat, viselkedési módokat, formákat. Az együttélés természetesen nem az egymás mellett létezés, hanem valamely közösséghez való tartozás, közösségben való lét, amely további közösségekkel kapcsol össze és új szerepek megtanulására/alkalmazására ad lehetőséget. Feltételezi az egyének közötti együttműködés és versengés különböző formáit. A folyamat során az egyén önismeretre tesz szert, megismeri környezetét, mely a perszonalizáció folyamatában kulcsfontosságú elem. A szocializációt kutató tudományterületek hangsúlyozzák továbbá, hogy a közösségben való létezés minősége függ az egyéntől, a környezettől, a környezet megismerésétől.

Feladatok

Jelölje igaz-hamis válaszokkal az állításokat!

1. A szociológia, a pszichológia és a neveléstudomány is folyamatnak tekinti a szocializációt. *igaz – hamis*
2. Freud nevezi a szocializációt kölcsönös szocializációnak. *igaz – hamis*
3. Piaget hangsúlyozza csak az egyén fejlődésében a környezet szerepét. *igaz – hamis*
4. A nevelés általános értelemben nem céltudatos, továbbá nem jellemző az egész társadalomra. *igaz – hamis*
5. A nevelés tanulási folyamat, mely során megvalósul a szükséges normák, értékek, szimbólumrendszerek elsajátítása. Központi tartalma az érték- és normarendszer, melyet több összetevő befolyásol a tanulási folyamatban. *igaz – hamis*

Ellenőrző kérdések

1. Mutassa be a szocializáció transzdiszciplináris jellegét!
2. Hogyan járult hozzá a pszichológia a szocializációkutatások fejlődéséhez?
3. Mutassa be a szocializáció és a nevelés kapcsolatát!

Szakirodalom

- Andorka R. (2006): Bevezetés a szociológiába. Budapest: Osiris Kiadó.
Bernáth L. – Révész Gy. (2001): A pszichológia alapjai. Budapest: Tertia Kiadó.
Cole, M. – Cole, S. R. (1998): Fejlődéslélektan. Budapest: Osiris Kiadó.
Kron, W. F. (2000): Pedagógia. Budapest: Osiris Kiadó.
Santrock, J. W. (2007): Life-Span Development. New York: Third Edition
Zrinszky L. (2002): Nevelélmélet. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

Internetes források

<http://idegen-szavak.hu/transzdiszciplinarit%C3%A1s>

<http://doksi.hu/get.php?lid=3914>

<https://www.youtube.com/watch?v=y6GxIuljT3w>

<http://www.mipszi.hu/media/asch-komfortitas-kiserlete>

2. A kompetencia

2.1. A kompetencia fogalomköre

A kompetencia latin eredetű szó (*competentia*), jelentése a köznyelvben illetékeség, amely a döntésre vonatkozik, továbbá jogosultság, hatáskör, amely a szakértelemre, kivitelezésre utal (ÉKsz 2003). Ez a meghatározás az általános, hétköznapi megközelítés megfelelője. Más megközelítések is léteznek, amelyek tudományterületenként igen eltérőek. Közös, mindenki által elfogadott és használt definíció mindmáig nincs sem a hazai, sem a nemzetközi szakirodalomban.

Csányi Vilmos (1999) *etológiai* megközelítésében a kompetencia fogalma alatt a személyek illetékeségét, hozzáértését értjük. Véleménye szerint a kompetenciák közül elsősorban azok kerülnek alkalmazásra, amelyek genetikai eredetűek, vagy amelyeket a környezet és a kultúra inspirál. Megfogalmazásában az egyénnek a különböző területen különbözőképp megnyilvánuló kompetenciái vannak. A kompetencia meghatározza az egymással kapcsolatban álló viselkedésminták érvényre juttatását: az önismeretet, az önmegfigyelést, az önszabályozás képességét, az énkép és az érzelmek kezelését. A megváltozott környezet ezeket a képességeket aktivizálja.

Pszichológiai szemszögből a kompetencia a problémamegoldáshoz, a műveletek elvégzéséhez, az emberi kapcsolatokhoz való tárgyi hozzáértés (Fröhlich 1996).

Oláh Attila (2004) úgy vélekedik, hogy a legjobb eredményt akkor érjük el, ha a kompetenciák (értelmi, szociális és érzelmi intelligencia), a követelmények (szakmai tudás, szociális alkalmazkodás és önfegyelem), és a körülmények (optimális, neheztett, és megszokott) megfelelő együttállását biztosítjuk.

Csapó Benő (2003a) a kompetencia megfogalmazásakor pszichológiailag meghatározott rendszerről beszél, melyben a tanulás módja, a fejlődés és a fejlesztés lehetősége jelentős mértékben öröklött sémákon alapul. Véleménye szerint a kompetenciák főként természetes, interaktív módon elsajátítva alakulnak ki. Azt hangsúlyozza, hogy minden ember rendelkezik bizonyos szinten a legfontosabb kompetenciákkal, mely során kevés elemet, de azok változatos, sokféle kombinációját alkalmazza. Úgy véli, hogy a kompetenciák fejlettségében igen nagy különbségek lehetnek, ami függ az interakciók minőségétől, gyakoriságától, mennyiségétől, vagyis attól, hogy az adott kompetencia mennyire válik hatékony, szervezett, alkalmazható rendszerre. Lehetőség adódik a pedagógiai kultúra és az oktatás fejlesztésére a „motiváció, az énkép, a tanuláshoz való viszony, a tantárgyakkal és a tananyaggal kapcsolatos attitűdök szerepének mélyebb megértése” által (Csapó 2008, 215). Értelmezése alapján az iskolai tanulás eredményességének megértéséhez figyelembe kell venni a társas közeget, melyben a tanulás folyamata zajlik. Ezt bizonyítják az affektív és szociokulturális területek kutatásai is (Csapó 2008).

A *neveléstudományban* a kompetencia fogalma az 1990-es években kerül a középpontba. Az OECD INES (Indicators of the Educational System) a kereszttantervi

kompetenciaterületekre vonatkozó elemzéseket (cross-curricular competencies) mutatja be. Kiemelt figyelmet fordít az együttműködésre, a kritikus gondolkodásra, az önbecsülésre, a felelősségérzetre és a toleranciára. Négy terület kerül kiemelésre: a társadalmi, politikai, gazdasági ismeretek; a problémamegoldás; az önismeret, énkép; valamint a kommunikáció (Vass 2006).

Szintén az OECD indította útra a DeSeCo- (Defining and Selecting Key Competencies) programot, mely értelmezte a kulcskompetencia fogalmát: „a kompetencia képesség a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására” (Vass 2006, 12), továbbá felsorolta a legfontosabb területeket kiemelve azokat a kompetenciákat, amelyek a mindennapi életben való eligazodáshoz, a munkába álláshoz, a korszerű műveltség megszerzéséhez egyéni, társadalmi és gazdasági szinten egyaránt szükségesek.

A kompetencia Nagy József (2007) megfogalmazásában „a személyiség motívum- és tudásrendszere; az aktivitás, a döntés és kivitelezés egységes pszichikus feltétele; eszköze, a motívum és a tudás átfogó, funkcionális komponensrendszere” (Nagy 2007, 27). A személyiség fejlesztésének/fejlődésének szempontjából meghatározó, hogy e két alapfunkciót egységes egésként kezeljük. A kompetenciák realizálódásában erőteljes az egyén és a környezet közötti kölcsönhatás, melynek hatékonyságát a belső feltételek, tartalmak határozzák meg.

Nagy (2010) álláspontja szerint csak akkor kompetencia egy komponensrendszer, ha öröklött és tanult komponensekkel rendelkezik, valamint motívum- és tudásrendszer egységének tekinti, mely során a „motívum működése motiválást (döntést, készletést) eredményez, a tudás pedig kivitelezést (megvalósítást, végrehajtást), aminek az eredményeként létrejöhet a produktum” (Nagy 2010, 11). Valamennyi kompetencia saját motívumrendszerrel és a kivitelezést megvalósító tudásrendszerrel bír, mely lehetővé teszi a döntést, de működése a kognitív kompetencia nélkül nem valósul meg. További megkülönböztető sajátosságok mentén jellemezi Nagy (2010) a kompetenciát, mely szerint a „kompetencia olyan pszichikus komponensrendszer, amelynek 1) közvetlen felsőbb komponensrendszere a személyiség, [...] alsóbb pszichikus komponensrendszerei: 2) a motívumrendszer, 3) a tudásrendszer, valamint 4) az öröklött komponensek és 5) a tanult komponensek” (Nagy 2010, 8).

A megfogalmazásokkal összhangban van az Európai Unió állásfoglalása és a hazai szabályozók. A tudásalapú társadalomhoz szükséges készségeket és kulcskompetenciákat 2002-ben az Európai Bizottság – figyelembe véve az Európai Tanács lisszaboni ülésén az oktatási és kutatási miniszterek véleményét – a következő elvi fontosságú területeket fogalmazta meg:

- számtani műveletek elvégzése és az írás-olvasás (alapvető készségek) (numeracy and literacy – foundation skills);
- matematikai, valamint természet- és műszaki tudományos alapkompentenciák (basic competencies in mathematics, science and technology);

- idegen nyelvek (foreign languages);
- információs és kommunikációs technológiai készségek és a technológiák alkalmazása (ICT skills and use of technology);
- a tanulás megtanulása (learning to learn);
- társadalmi készségek (social skills);
- vállalkozói készség (entrepreneurship);
- általános kultúra (general culture) (Wintermantel 2003).

Az EU-dokumentum egyik kiemelt területe a társadalmi készségek. Ide sorolható a *személyközi kompetencia*, mely területhez azok a viselkedésformák tartoznak, amelyeket az egyénnek el kell sajátítania ahhoz, hogy hatékony és konstruktív módon részt vállaljon a társadalmi életben, továbbá a felmerülő konfliktusokat meg tudja oldani. Ennek megléte nélkülözhetetlen a közélet és a magánélet területén, valamint a személyes és csoportos érintkezésben. A társadalmi készségek másik összetevője az *állampolgári kompetencia*, mely átfogóbb, működését tekintve társadalmi szintű és a kulcskompetencia elsajátításának lényeges feltétele (Wintermantel 2003).

A társadalmi készségek azon kompetenciák összessége, melyek lehetővé teszik az egyén számára az állampolgári szerepvállalást, és hangsúlyozzák az oktatás minőségének fontosságát. A megfogalmazás egyértelművé teszi, hogy az alapkompenciákat mindenki számára elérhetővé kell tenni, a kevésbé érdeklődők, a speciális szükségletekkel rendelkezők, az iskolaelhagyók és a felnőttkorban tanulók számára is.

Az Európai Unió állásfoglalását alapul véve 2005-ben készült el hazánk egész életen át tartó tanulásról szóló stratégiája. A kompetenciák fejlesztésének előtérbe kerülése egyaránt fontos a gazdaságban, a társadalomban és az oktatásban. A tárgyi tudás mellett megnő a készségek és képességek jelentősége, melyek az élet valamennyi területén nélkülözhetetlenek. Mindez új tanulási kultúra kibontakozását feltételezi, melynek középpontjában a tanulási és kommunikációs képességek elsajátítása, valamint a tudásfelhasználás optimális módjainak megtalálása áll (A Magyar Köztársaság Kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról 2005, 33–35.). Ebben jelentős szerepet kapnak az alapkompenciák és a kulcskompetenciák. Hangsúlyozottan jelenik meg a tradicionális tárgyi tudás mellett azoknak a készségeknek és képességeknek a szerepe, melyek az élet valamennyi területén nélkülözhetetlenek.

E tekintetben már a kilencvenes éveket követően paradigmaváltás történt. Az ismeretek átadása helyett a kompetenciák fejlesztése vált hangsúlyozottá, lásd: NAT 2003.

A kompetenciák fejlesztésének szükségességét a PISA-vizsgálatok kutatási eredményeként több kutatásban is megfogalmazták, többek között Vári és munkatársai (2002), valamint Vári (2003). Az eredmények feldolgozásakor arra a következtetésre jutottak, hogy a magyar tanulók nem rendelkeznek azokkal a megfelelő kompetenciákkal, melyekkel a megszerzett ismereteket alkalmazni tudják. Ez a tendencia különösen a gyakorlati szituációk tekintetében volt erőteljes.

Ezen elveket képviseli a 2003-as Nemzeti Alaptanterv (továbbiakban NAT), melyben megjelenik a kompetencia és a kulcskompetencia fogalmi definíciója: „A kulcskompetenciák azok a kompetenciák, amelyekre minden egyénnek szüksége van személyes boldogulásához és fejlődéséhez, az aktív állampolgári léthez, a társadalmi beilleszkedéshez és a munkához”. Kulcskompetenciának tekinti: „Anyanyelvi kommunikáció, Idegen nyelvi kommunikáció, Matematikai kompetencia, Természettudományos kompetencia, Digitális kompetencia, Hatékony, önálló tanulás, Szociális és állampolgári kompetencia, Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia, Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség” (NAT 2003). A NAT további módosításai által erősödik és támogatást kap az élethosszig tartó tanuláshoz, élethosszig tartó fejlődéshez szükséges kulcskompetenciák fejlesztése a kerettantervben, az iskolai tantervekben és a tankönyvekben. A közoktatás rendszerében és áttételesen az oktatási ágazat egészében mind nagyobb hangsúlyt kapnak a mindennapi élethez szükséges készségek, képességek és a gyakorlati tudást támogató tanulási folyamatok.

E dokumentumok tematikus folytatása a 2012-ben elfogadott NAT, melyben az iskolai nevelés-oktatás alapvető céljaként definiálja a kulcskompetencia fogalmát, majd az alábbi kulcskompetenciákat emeli ki: „Az Európai Unióban kulcskompetenciákon azokat az ismereteket, készségeket és az ezek alapját alkotó képességeket és attitűdöket értjük, amelyek birtokában az Unió polgárai egyrészt gyorsan alkalmazkodhatnak a modern világ felgyorsult változásaihoz, másrészt a változások irányát és tartalmát cselekvően befolyásolhatják. A tudásalapú társadalomban felértékelődik az egyén tanulási képessége, mert az emberi cselekvőképesség az élethosszig tartó tanulás folyamatában formálódik” (NAT 2012).

A NAT-ban rögzített kulcskompetenciák:

- anyanyelvi kommunikáció,
- idegen nyelvi kommunikáció,
- matematikai kompetencia,
- természettudományos és technikai kompetencia,
- digitális kompetencia,
- szociális és állampolgári kompetencia (NAT 2012,10665–10656),
- kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia,
- esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőkészség ,
- a hatékony, önálló tanulás (NAT 2012).

A NAT-ban előírányzott szociális és állampolgári kompetencia összhangban van az EU által preferált és az előbbieken bemutatott társadalmi készségek kompetenciával. Feltételei között jelenik meg a harmonikus életvitel, a közösségi beilleszkedés, továbbá elengedhetetlen a normatudat, és az általánosan elfogadott magatartási szabályok elsajátítása. Az attitűd vonatkozásában az együttműködést, a magabiztosságot és az integritást emeli ki.

A bemutatott hazai és nemzetközi dokumentumok erőteljesen hangsúlyozzák a társadalmi készségek, valamint a szociális és állampolgári kompetencia fontosságát. Felhívják a figyelmet és útmutatót adnak arra vonatkozóan, hogy miként lehet mindent a nevelés-oktatás folyamatában érvényre juttatni.

2.2. A kompetencia kutatásának irányai

A tudományok fejlődésével a kompetenciakutatások tartalmi változásai jól nyomon követhetők. Ezt a változást szemlélteti az 1. számú táblázat a változások, a kompetenciakutatások és -fogalmak tekintetében. A kutatókhoz rendeltem a kutatási területeket, majd a kompetencia fogalmának értelmezését. A már előzőekben említett tudományközi kapcsolatok megléte és erőssége itt is igazolt, jól nyomon követhető.

1. táblázat: Kompetencia kutatások és a fogalmak definíciójának összevetése
Gelencsérné (2013)

Név	Kutatási terület (tudományterület)	Mit ért kompetencián?
Doll (1953) Smith (1966)	egyén és a környezet közötti kölcsönhatás (pszichológia)	individuális sajátosságok, diszpozíciók
White (1959)	a kompetencia kiszélesítése a nyelvsajátítás által (nyelvészet)	motivációs sajátosság és jellemző
Zigler és Philips (1961)	tehetségek (pszichológia)	tehetségek felsorakoztatása
Goldfried és D'Zurilla (1969)	kognitív jellemzők (kognitív pszichológia)	kognitív kapacitások
Hamburg és Adams (1976)	viselkedés (pszichológia)	viselkedést kivitelező készségek
Meichenbaum; Butler és Gruson (1981)	kompetencia tartalmával kapcsolatos megközelítések, megfogalmazások rendezése	
Csányi Vilmos (1999)	gének és környezet (etológia)	személyek illetékessége hozzáértése
Topping, Bremmer és Holmes (2000)	személy viselkedése és társas kapcsolatok (pszichológia)	gondolatok érzések integrálása amit az adott kultúra érték
Nagy József és Zsolnai Anikó (2001)	komponensrendszerek vizsgálata (neveléstudomány)	szociális motívumok és képességek rendszere
Csapó Benő (2003a)	tanulás és kompetencia (kognitív pszichológia)	pszichológiailag meghatározott rendszer
Chang, D'Zurilla és Sanna (2004)	kognitív folyamatok, struktúrák szerepe (kognitív pszichológia)	szociális problémamegoldó gondolkodás tudatos aktivitás
Nagy József (2007)	kompetenciamodellek (neveléstudomány)	a személyiség motívum és tudásrendszere

A hatvanas, hetvenes években az egyénnel kapcsolatos kutatások a jellemzők Doll (1953), Smith (1966), Hamburg és Adams (1976) kutatásaiban. A XX. század végéhez közeledve a rendszerszerű szemlélet kap prioritást Meichenbaum, Butler és Gruson (1981) munkáiban. A gének és a környezet együttes hatásának vizsgálata többek között

Csányi Vilmos (1999) által kerül előtérbe hazai és nemzetközi vonatkozásban egyaránt.

A kilencvenes évek végén kezdődő kutatások segítettek elő a kompetencia-fogalom fejlődését, a kompetenciafajták feltárását és pedagógiai szempontú kidolgozását. Jelentősége abban is megmutatkozott, hogy „sok ország bevonásával sikerült a kompetenciafogalmat a pedagógiai kutatók széles körében és az oktatáspolitikában elterjeszteni, elfogadottá tenni” (Nagy 2010, 6).

Az ezredforduló után a társas kapcsolatok (Topping–Bremmer–Holmes 2000) és a komponensrendszerek vizsgálata kerül előtérbe (Nagy–Zsolnai 2001).

A kognitív pszichológia területén kutatja a kompetenciákat többek között Chang, D’Zurilla és Sanna (2004). A szerzők a kognitív folyamatok és struktúrák mentén hangsúlyozzák a szociális problémamegoldó gondolkodást. A hazai kutatók közül Nagy és Csapó is kiemeli a kognitív kulcskompetenciák fontosságát. A kognitív kompetenciák jelentőségét és hiányának fejlesztési lehetőségeit kutatta Nagy József és kutatócsoportja a Szegedi Egyetem Pedagógiai Tanszékkal és az Akadémiai Kutatócsoporttal együtt „A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése” című projekt keretében. A projekt két szegedi és két községi általános iskolában, valamint hat óvodában valósult meg a kétezres évek elején. Fejlesztendő területként a kritikus kognitív készségek kaptak prioritást (beszédhanghallás, mértékváltás, következtetés, összefüggés megértése). A képességfejlesztés az iskolai tananyag részét képezte, a fejlesztés személyre szólt (Nagy 2000).

Csapó a kognitív képességek szerepét célozta meg (rendszerezési, logikai és kombinatív műveletek) kutatásaiban. A fejlesztést a tantárgyi tartalomba építette. Negyedik osztályban nyelvtan és környezetismeret, hetedik osztályban kémia és fizika tantárgyak által. A fejlesztés egy tanévig tartott. A fejlesztés ott volt sikeres, ahol az adott életkorban a befolyásolni kívánt műveletek fejlődése még nem zárult le.

Összefoglalás

A bemutatott hazai és nemzetközi dokumentumokban erőteljes hangsúlyt kap a társadalmi készségek, valamint a szociális és állampolgári kompetencia fontossága. A kutatók útmutatót kívánnak adni arra vonatkozóan, hogy miként lehet a nevelés-oktatás folyamatába mindezt beilleszteni, érvényre juttatni.

Feladatok

1. Töltse ki a táblázat hiányzó részeit!

Név	Kutatási terület (tudományterület)	Mit ért kompetencián?
Doll (1953) Smith (1966)		individuális sajátosságok, diszpozíciók
	a kompetencia kiszélesítése a nyelvelsajátítás által (nyelvészet)	motivációs sajátosság és jellemző
Zigler és Philips (1961)	tehetségek (pszichológia)	
	kognitív jellemzők (kognitív pszichológia)	kognitív kapacitások
Hamburg és Adams (1976)		viselkedést kivitelező készségek
Meichenbaum, Butler és Gruson (1981)		
	gének és környezet (etológia)	személyek illetékessége, hozzáértése
	személy viselkedése és társas kapcsolatok (pszichológia)	gondolatok érzések integrálása, amit az adott kultúra értékel
Nagy és Zsolnai (2001)		szociális motívumok és képességek rendszere
Csapó (2003a)	tanulás és kompetencia (kognitív pszichológia)	
	kognitív folyamatok, struktúrák szerepe (kognitív pszichológia)	szociális problémamegoldó gondolkodás, tudatos aktivitás
Nagy (2007)		a személyiség motívum- és tudásrendszere

2. Olvassa el Nagy József és Csapó Benő tanulmányát, összegezze és elemezze!

Ellenőrző kérdések

1. Fogalmazza meg a kompetencia etológiai és pszichológiai megközelítését!
2. Melyek a társadalmi készségek kompetenciái és jellemzői?
3. Melyek a NAT (2012) kulcskompetenciái és jellemzői?

Szakirodalom

- Chang, E. C. – D’Zurilla, T. J. – Sanna, L. J. (2004): *Social problem solving. Theory, research, and training.* Washington, DC: American Psychological Association.
- Csányi V. (1999): *Az emberi természet.* Budapest: Vince Kiadó.
- Csapó B. (2001): A kognitív képességek szerepe a tudás szervezésében. In: Báthory Z. – Falus I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* 270–293. Budapest: Osiris Kiadó.
- Csapó B. (2008): A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése. *Educatio* 17 (2), 207–217.
- Csapó B. (2003): A tudás és a kompetenciák. In: Monostori Anikó (szerk.): *A tanulás fejlesztése,* 65–74. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Doll, E. A. (1953): *Measurement of social competente.* Minneapolis: Educational Test Bureau.
- Frölich, W. D. (1996): *Pszichológiai szótár.* Budapest: Springer Hungarica Kiadó.
- Hamburg, D. A. – Adams, J. E. (1976): A perspective on coping behavior. *Archives of General Psychiatry* 17, 177–284.
- A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny* 66, 10635–10847.
- < URL: http://www.budapestedu.hu/data/cms149320/MK_12_66_NAT.pdf [2015. 08. 12.]
- A Magyar Köztársaság Kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról (2005): 33–35. < URL: www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=415 [2015. 08. 10.]
- Meichenbaum, D. – Butler, L. – Gruson, L. (1981): *Toward a Conceptual Model of Social Competence.* In: Wine, J. D. – Smye, M. D. (ed.): *Social Competence.* New York – London: The Guilford Press.
- Nagy J. (2007): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia.* Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nagy J. (2000): A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle* 50 (7–8), 255–269.
- Nagy J. (2010): A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra* (7–8), 3–21.
- Nagy J. – Zsolnai A. (2001): Szociális kompetencia és nevelés. In: Falus I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának gyűjteménye.* 251–269. Budapest: Osiris Kiadó.
- Oláh A. (2004): Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra* (11), 39–47.
- Smith, M. B. (1966): *Competence and Socialisation.* In: Clausen, J. A. (ed.): *Socialisation and society.* Boston: Little, Brown.
- Pusztai F. (főszerk.) – Gerstner K. (szerk.) (2003): *Magyar értelmező kéziszótár.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

- Topping, K. J. – Holmes, E. A. – Bremner, W. G. (2000): The effectiveness of school-based programs for the promotion of social competence. In: Bar-On, R. – Parker, J. D. A. (ed.): The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vass V. (2006): A kompetencia fogalmának értelmezése. In: Kerber Z. (szerk.): Hidak a tantárgyak között. 11–29. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.

Internetes források

Wintermantel István 2003. Európai kulcskompetenciák

<http://oktatas.gallup.hu/Opinion/iw030514.htm>

<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/49338320.pdf>

<http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0300243.kor

3. A szociális kompetencia

3.1. A szociális kompetencia fogalomköre és helye a kompetenciák rendszerében

A szociális készségek meghatározása a szociális kompetencia fogalomkörének bemutatásakor megkerülhetetlen. Nagy József megfogalmazásában a szociális készségek „olyan (egyszerű, összetett, illetve komplex) tanult pszichikus komponensek, amelyek specifikus célú, tartalmú szociális viselkedés kivitelezésében működnek közre” (Nagy 1996, 113). Azt, hogy milyen szociális készséggel rendelkezünk, befolyásolja, hogy hol nővünk fel, hol élünk, tehát nagymértékben függ a szociális közegtől. Minél zártabb, szűkebb ez a közeg, annál kisebb a szociális készségek készlete. A szociális viselkedés hatékonysága, eredményessége függ e készlet gazdagságától (Nagy 1996). A szociális „készségek önmagukban véve értékfüggetlen pszichikus komponensek, a viselkedés technikai elemei” (Nagy 2000, 203), melyet valamely általánosabb viselkedési folyamat aktivál, eltérően a szokásoktól, melyek működését a szociális helyzet váltja ki. A szociális készségek, bár technikai elemnek tekinthetők, a szociális kompetencia kialakítása/fejlesztése során nélkülözhetetlenek.

A kutatók között a szociális kompetencia értelmezésében nincs jelenleg egységesen elfogadott definíció. Azzal az állítással értenek egyet, hogy a szociális kompetencia nem egy, hanem sok összetevő együttes megjelenése, vagyis a szociális viselkedést mikro- és makroszociális készségek együttes hatása irányítja. Jelentős a kutatók nézőpontbeli különbsége a tekintetben, hogy a viselkedésben az egyes szociális készségeket milyen csoportosításban, hangsúllyal kezelik.

A sikeres szociális viselkedésben Trower (1982), Argyle (1983), Topping és mtsai. (2000), valamint Fiske (2006) kiemelik a szociális készségek jelentős szerepét és tanult összetevőnek tekintik. Véleményük szerint a szociális kompetencia készletei, motívumai, képességei befolyásolják egy adott helyzet megfelelő viselkedését, így a legmegfelelőbb viselkedésformát választjuk.

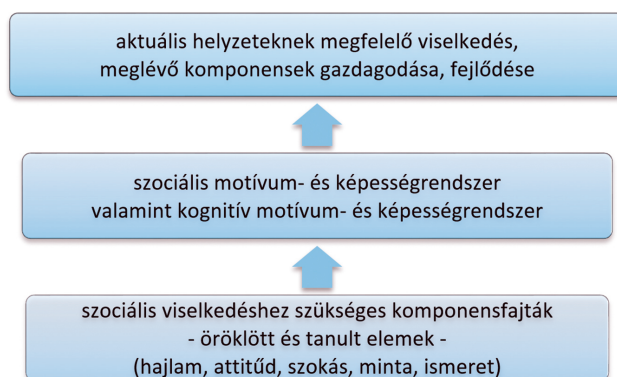
Hazánkban Nagy József (1996, 2000, 2007, 2010) a komponensrendszer és kompetenciamodell, Józsa Krisztián (2002, 2007) a tanulási motiváció és szociális környezet, Kasik László (2008a, 2008b) a szociális érdekérvényesítés és szociális problémamegoldás, Zsolnai Anikó (1998, 2001, 2006) a szociális kompetencia és szociális készségek területének megközelítése felől kutatja a szociális kompetenciát.

Nagy (2000) pontosan meghatározza a személyiség operációs rendszerének kulcskompetenciáit. Konceptiójában a személyiség kulcskompetenciáinak fontos összetevője a szociális kulcskompetencia. A személyiség operációs rendszerét Nagy (2010) 12 kulcskompetenciával szemlélteti (a három egzisztenciális kompetenciához négy-négy kulcskompetenciát sorol).

Az új pedagógiai kultúra megfogalmazásakor Nagy József a szociális kulcskompetenciákkal kapcsolatban a proszociális fejlődéssegítéstől, az együttműködéstől, a

vezetés és versengés folyamatos működtetésétől vár eredményesebb fejlődést/fejlesztést. A kompetenciafogalom fejlődése lehetővé teszi e folyamat tartalmának átalakulását.

Az 1. ábra szemlélteti azt a folyamatot, amely szerint a komponensfajták meglététől a szociális és kognitív motívumok és képességek alkalmazásán keresztül jutunk el az aktuális helyzetnek megfelelő viselkedés kiválasztásáig. Tapasztalhatjuk azt a kizárólagos sorrendiséget, mely feltételezi az előző összetevő meglétének szükségességét. Ez által elkerülhetetlen a továbblépés az előző összetevő megléte/birtoklása és megfelelő működése nélkül.



1. ábra: A szociális kompetencia komponensrendszere
Nagy (2000) alapján Gelencsérné (2013)

Valamennyi kutatásban visszatérő elem a szociális viselkedést előidéző készségek, képességek meglétének vizsgálata, mely lehetővé teszi vagy előidézi a szociális viselkedésben a kívánt hatást. Hangsúlyozzák a kutatók az egyén személyes adottságainak fontosságát és hatékonyságát, a személyközi kapcsolatok gazdagodását a másik ember érdekeinek figyelembevételével. Megjelennek a magatartási minták, a szokások, a szociális motívumok összetevőinek vizsgálatai.

A *pszichológia* tudománya a szociális kompetencia értelmezésekor főként a képességek, készségek összességét (Trower és mtsai. 1978; Trower 1982) és meglétét (Argyle 1983) hangsúlyozza, melyek befolyásolják a viselkedést, a testi és lelki egészséget (Putallaz és Gottman 1983), a környezethez való viszonyt (Waters–Sroufe 1983). Komponenskészletként értelmezi kutatásaiban Gresham és Elliot (1993) a szociális kompetenciát, melynek megfelelő működése lehetővé teszi az adaptív és eredményes viselkedést. Szintén komponenskészletnek tekinti Nagy (1996), Nagy és Zsolnai (2001) továbbá Zsolnai és Konta (2002), de *neveléstudományi megközelítésből*. Megfogalmazásaikban az öröklött és tanult komponensek jelentősen meghatározzák az egyén szociális értékrendjét, magatartási mintáit, szokásait és társas viselkedését. Ezt szemlélteti a 2. számú táblázat.

2. táblázat: A szociális kompetencia fogalmi definícióinak összevetése
Gelencsérné (2013)

Kutató/ Elméletalkotó	Kutatási terület	A szociális kompetencia értelmezése
Trower és mtsai (1978) Trower (1982)	az egyén viselkedése (pszichológia)	szociális viselkedést előidéző képesség összessége
Argyle (1983)	készségek és képességek (pszichológia)	készségek és képességek birtoklása, mellyel a kívánt hatást éadjük el a szociális kapcsolatainkban
Putallaz és Gottman (1983)	testi és lelki egészség (pszichológia)	szociális viselkedés nézőpontja, melyben fontos szerepet játszik a fizikai és pszichikai betegségek megelőzése
Waters és Sroufe (1983)	egyén és környezet kapcsolata (pszichológia)	szociális kompetensek hatékony használata, környezeti és személyes adottságok a jó eredmények elérése érdekében
Gresham és Elliot (1993)	pszichikus komponenskészlet (pszichológia)	szituációfüggő, speciális verbális és non verbális viselkedési formák, melyekre hatással vannak a szociális követelmények; pszichikus komponensek megfelelő működése teszi lehetővé az adaptív és eredményes viselkedést
Schneider (1993)	interakció, tolerancia (pszichológia)	megfelelő szociális viselkedések végrehajtását elősegítő személyközi kapcsolatok, mások érdekének figyelembe vétele
Nagy József (1996)	öröklött és tanult komponenskészlet (neveléstudomány)	öröklött és tanult komponensek; a viselkedés meghatározója az egyén szociális értékrendje; jelentősek a magatartási minták, szokások, szociális készségek, képességrendszerek
Rose és Krasnor (1997)	egyén és társas kapcsolatok hatásai (pszichológia)	sajátos képesség, viselkedés, motívum, amely az egyéntől függ és biztosítja az emberi interakciók hatékonyságát
Nagy és Zsolnai (2001)	komponensrendszerek (neveléstudomány)	szociális motívumok és képességek rendszere, szervezi és megvalósítja a viselkedést
Konta és Zsolnai (2002)	komponensrendszerek (neveléstudomány)	különböző szociális készségek együttes birtoklása
Zsolnai Anikó (1998), (2001)	szociális kompetencia komplexitása (neveléstudomány)	a szociális megismerés, a szociális motívumok, készségek, szokások, ismeretek komplex rendszere, amely alapvetően meghatározza a társas viselkedést

A kompetenciák között összefonódásokat, átfedéseket, viszonyrendszereket állapíthatunk meg. A kompetencia területek felosztása nyomon követhető a törvénykezési és rendelet-harmonizációban hazai és nemzetközi vonatkozásban egyaránt. A szociális kompetencia helyet kapott az Európa Tanács 2002-ben javasolt kulcskompetenciái között személyközi és állampolgári kompetencia néven.

Az Európai Parlament és Tanács ajánlása (2005) hasonló kulcskompetenciákat tartalmaz, mellyel összecseng a régebbi és az új Nemzeti Alaptanterv kulcskompetenciáinak felosztása is. Ez utóbbi esetén az eredeti sorszám meghagyásával lettek képezve a párok, melyet a 3. számú táblázat szemléltet.

3. táblázat: A szociális kompetencia helye a kulcskompetenciák rendszerében
(Gelencsérné, 2013)

Az Európai Parlament és Tanács ajánlása (2005)	Nemzeti Alaptanterv kulcskompetenciák (2012)
1. Anyanyelven folytatott kommunikáció	1. Anyanyelvi kommunikáció
2. Idegen nyelveken folytatott kommunikáció	2. Idegen nyelvi kommunikáció
3. Matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén	3. Matematikai kompetencia
	4. Természettudományos és technikai kompetencia
4. Digitális kompetencia	5. Digitális kompetencia
5. A tanulás elsajátítása	9. A hatékony, önálló tanulás
6. Szociális és állampolgári kompetenciák	6. Szociális és állampolgári kompetencia
7. Kezdeményezőképeség, és vállalkozói kompetencia	7. Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia
8. Kulturális tudatosság és kifejezőképesség	8. Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség

A szociális és állampolgári kompetencia fogalommeghatározása a 2012-ben megjelent NAT-ban az alábbiak szerint olvasható: „magukban foglalják a személyi, interperszonális és interkulturális kompetenciákat, és meghatározzák a viselkedés minden olyan formáját, amely arra teszi képessé az egyént, hogy hatékony és építő módon vegyen részt a társadalmi és szakmai életben, különösen az egyre sokfélebb társadalomban, továbbá ha szükséges, konfliktusokat tudjon megoldani” (NAT 2012).

A két dokumentumban azonos kulcskompetencia megnevezéssel szerepel „Szociális és állampolgári kompetencia”. Azonban nemcsak a megnevezés, hanem a tartalom is azonos. Jelentős szerepet tulajdonítanak a personalizációnak, a szűkebb és tágabb környezettel való kapcsolatnak, a megfelelő viselkedés kialakításának, melyek lehetővé teszik a társadalmi együttélést, a többdimenziós társadalmi beilleszkedést.

A szociális kompetencia körébe olyan attitűd, képességek és készségek tartoznak, amelyek alapját képezik az egyén belső egyensúlyának, valamint a társadalmi

beilleszkedésének. Pála (2006) véleménye szerint ide sorolható az önbizalom, a világgal szembeni pozitív beállítódás, a tolerancia, a reális énkép kialakításának képessége, a frusztráció elviselése, a döntési képesség, a kezdeményezőkézség, az empátia, a kommunikációs és kooperációs készség, a vitázó- és érvelőképesség, a konfliktustűrő-, konfliktuskezelő-, konfliktusmegoldó-képesség, vezető- és szervező-képesség. Mindezek olyan képességek, amelyek közvetett hatások alatt és hosszú időn át formálódnak és formálják a személyiség alakulását.

Összefoglalás

Valamennyi kutatás komplex rendszerként határozza meg a társas viselkedést, de a komplexitást tekintve más-más összetevő hangsúlyozására fókuszálva vizsgálja. Megjelenik a szociális készségek és képességek birtoklása, komplexitása, a környezeti és személyes adottságok, a pszichikus, valamint az öröklött és tanult komponensek. Megismertük a személyiség operációs rendszerének kulcskompetenciáit Nagy József rendszerezése alapján. A 2. számú táblázat a szociális kompetencia fogalomalkotásának kutatási területeit és értelmezésének változásait mutatta be.

Feladatok

1. Mutassa be az 1. számú ábra alapján a szociális kompetencia komponenskészletének hierarchikus rendszerét.
2. Mutassa be Nagy József koncepciójában a személyiség operációs rendszerének kulcskompetenciáit, különös tekintettel a szociális kulcskompetenciára.

Ellenőrző kérdések

1. Milyen megfogalmazásokat használ a pszichológia és a neveléstudomány a szociális kompetencia meghatározásakor?
2. Találunk azonos pontokat a személyiség operációs rendszerének kulcskompetenciái között?
3. Milyen szerepe van az öröklött és tanult komponenskészletnek?

Szakirodalom

- Argyle, M. (1983): *The psychology of interpersonal behaviour*. Harmondsworth: Penguin.
- Fiske, S. T. (2006): *Társas alapmotívumok*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gresham, F. M. – Elliott, S. N. (1993): *Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training*. *Special Services in the Schools* 8 (1), 137–158.
- Józsa K. (2002): *Tanulási motiváció és humán műveltség*. In: Csapó B. (szerk.): *Az iskolai műveltség*. 239–268. Budapest: Osiris Kiadó.
- Józsa K. (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Budapest: Műszaki Kiadó.

- Kasik L. (2008a): A szociálisérdek-érvényesítő képességek működésének jellemzői 4, 8, 11 és 17 éves korban. *Magyar Pedagógia* (2), 149–193.
- Kasik L. (2008b): A szociálisprobléma-megoldó képesség jellemzői és vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle* (8–9), 15–27.
- Konta I. – Zsolnai A. (2002): A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nagy J. (1996): Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez. Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió.
- Nagy J. (2000): XXI. század és nevelés. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nagy J. (2007): Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nagy J. (2010): A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra* (7–8), 3–21.
- Pála K. (2006): Kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztése Magyarországon. Forrás: OFI honlapja. < URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/pala-karoly-kompetencia> (2009. 07. 17.) [2015. 08. 12.]
- Putallaz, M. – Gottman, J. M. (1983): Social relationship problems in children: An approach to intervention. In: Lahey, B. B. – Kazdin (ed.): *Advances in clinical child psychology*. New York: Plenum.
- Topping, K. J. – Holmes, E. A. – Bremner, W. G. (2000): The effectiveness of school-based programs for the promotion of social competence. In: Bar-On, R. – Parker J. D. A. (ed.): *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Trower, P. (1982): *Toward a generative model of social skills: A critique and synthesis*. New York: Guilford Press.
- Trower, P. – Bryant, B. – Argyle, M. (1978): *Social Skills and Mental Health*. London: Methuen.
- Waters, E. – Sroufe, L. A. (1983): Social competence as a developmental construct. *Developmental Review* (3), 79–97.
- Zsolnai A. (1998): A szociális kompetencia fejlettsége serdülőkorban. *Magyar Pedagógia* (3), 187–210.
- Zsolnai A. (2001): A gyermekkori kötődések szerepe a szociális kompetencia fejlődésében. In: Csapó B. – Vidakovich T. (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. 143–152. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Zsolnai A. (2006): A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban. Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak. Szeged: Mozaik Kiadó.

Internetes forrás

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:hu:PDF>

http://www.kormany.hu/download/c/c3/90000/MK_12_066_NAT.pdf

3.2. A szociális kompetencia kutatásának irányai

Szociális kompetenciával minden ember rendelkezik. A szociális kompetencia különböző szociális készségek együttes birtoklása, fejt ki Nagy (2000). Több ezer szociális készség közül az egyes személyek sok százzal rendelkeznek. A szociális készségek készletének gazdagsága meghatározza a szociális viselkedés hatékonyságát, eredményességét, elősegíti az aktuális helyzet megoldását kivitelező készség aktivizálódását.

A szociális kompetencia fontos szerepet játszik az egyén társas kapcsolataink irányításában. A fejlett szociális kompetenciával rendelkező egyén érdeklődik a másik iránt, érzékenyen és rugalmasan kontrollálja interakcióit, mely meghatározza a jó kommunikációs és empátiás képesség beépülését.

A XX. század második felétől nemzetközi pszichológiai és neveléstudományi kutatások foglalkoznak a szociális kompetencia összetevőinek vizsgálatával, eltérő megközelítési módokban, például: életkor, nem, kulturális sajátosságok, a viselkedést meghatározó személyiségjellemzők és a környezeti tényezők közötti kölcsönhatás tekintetében.

A kutatások eredményeként a rendelkezésre álló adatokból megbizonyosodhatunk arról, hogy a környezettel való interakció, a viselkedés eredményessége, jelentősen befolyásolja az egyén magánéleti és tanulmányi/szakmai boldogulását. A hazai kutatások is megállapították (1990-es évektől), hogy az egyén kognitív térképe meghatározza a társas interakciók eredményességét. Alátámasztják azt a megállapítást, mely szerint a tudatos, tervszerű fejlesztésre már az óvodában szükség van, ezt követően pedig a nevelés és oktatás további intézménytípusaiban is folytatódnia kell (Zsolnai 1999, 2007a; Kasik 2007; Zsolnai és mtsai., 2007).

Több kutatás igazolja a társadalom azon elvárásait, mely szerint a szülői hatások megteremtik a hatékony társadalmi elvárásoknak megfelelő, alkalmazható viselkedésformák kialakulásának és formálódásának feltételeit. Erre következtethetünk Fülöp Márta (1991), továbbá Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2003) kutatásaiból. Földes Petra (2005) ezen túlmenően munkatársaival azt vizsgálja, hogy az iskola mennyire képes kezelni az eltérő családi szocializációból származó különbségeket, az esetleges konfliktusokat.

A 4. számú táblázatban a kutatók neve mellett a szociális kompetenciát vizsgáló kutatások fogalmi változásainak összevetése kerül bemutatásra a kutatási területek irányaira vonatkozóan:

- pszichikus rendszer összetevőinek meghatározása, modellezése és azok empirikus vizsgálata;
- mikro- és makroszociális készségek köre;
- sikeres beilleszkedéshez és eligazodáshoz szükséges szociális készségek;
- szociális összetevők egyéb tényezőkkel való összefüggései;
- szociális kompetencia társas interakciókban való hatékonysága;
- viselkedés iskolai és iskolán kívüli fejlesztési lehetőségei;

- fejlesztő programok kidolgozása, hatásvizsgálata és alkalmazhatósága;
- motívum- és képességrendszer;
- szociális kompetencia és az érzelmi kompetencia kapcsolata.

4. táblázat: A szociális kompetencia kutatási területei és fogalmi változásainak összevetése
Gelencsérné (2013)

Kutató/ Elméletalkotó	Kutatási terület	Értelmezési keret
Meichenbaum, Butler és Gruson (1981)	pszichikus rendszer összetevőinek meghatározása, modellezése és azok empirikus vizsgálata	Kognitív megközelítés A folyamatok elemei: <ul style="list-style-type: none"> • belső dialógusok (az egyénnek önmagával és az adott helyzettel kapcsolatos pozitív és negatív gondolatai) • végkimenetelre utaló előjelzések • társas szituáció Kognitív struktúrák. A szociális kompetencia több alkotóelem kombinációja, melyek kölcsönhatásban állnak egymással, így hozva létre egy önfenntartó mechanizmust. Napjainkra ehhez a kutatási irányzathoz tartozik a legkevesebb vizsgálat.
Spence (1983)	mikro- és makroszociális készségek köre	Mikroszociális készségek verbális és nonverbális kommunikáció, szociális percepció, érzelmek kifejezéséért felelős készségek. Makroszociális készségek segítő magatartás, empátia, kooperáció, altruizmus, konfliktusmegoldó készség. Készségek és attitűdök, amelyek a szociális kompetencia bázisai.
Stephens (1992)	sikeres beilleszkedéshez és eligazodáshoz szükséges szociális készségek	Általános iskolás gyermekeknél Személyközi viselkedés során: konfliktus-kezelés, asszertivitás, figyelem-felkeltés, üdvözlés, segítség másokon, viselkedés- és játékszabályok betartása, mások elfogadása. Önmagunkra irányuló viselkedés során következmények vállalása, etikus viselkedés, jó és rossz elkülönítése, érzelmek kifejezése, pozitív énkép, önellfogadás, felelősség a tanulásban és a kapcsolatokban. Feladatvégzés közben, a feladattal kapcsolatos viselkedés során kommunikáció, figyelés, csoporton belüli aktivitás, együttműködés és mások előtti szereplés vállalása. Környezeti viselkedés során környezet megóvása, étkezési szokások, közlekedési szabályok elsajátítása.

Gresham és Elliott (1993) Caldarella és W. Merrell (1997) Chen (2006) Brown, Odom és McConnell, (2008)	szociális összetevők egyéb tényezőkkel való összefüggései	A kutatási irányokban közös, hogy az egyes pszichikus összetevők működési mechanizmusainak és a környezeti tényezők hatásának értékelése egyszerre több személy: gyermek, testvér, kortárs, szülő, pedagógus véleménye alapján történik.
Rose-Krasnor (1997)	szociális kompetencia társas interakciókban való hatékonysága	Konstrukum, mely cél-specifikus és kontextusfüggő jellemzőkkel rendelkezik. A szociális kompetencia rendszerén belül az érzelmek szerepét a kognitív folyamatokkal együtt határozza meg. Érzelmi és kognitív képességekből valamint motívumokból épül fel. Fejlődését és a társas viselkedés eredményességét befolyásolja az értelmi és az érzelmi képességek együttes, egymástól függő fejlődése.
Van Der Zee, Thijs és Schakel (2002) Shin An és Cooney (2006)	viselkedés iskolai és iskolán kívüli fejlesztési lehetőségei	Formális és informális keretek kutatása az elsajátítás folyamatában.
Schneider és Byrne (1985) Anderson (2000) Zsolnai és Józsa (2003)	fejlesztő programok kidolgozása, hatásvizsgálata és alkalmazhatósága	Tanórai keretek között végezték kutatásaikat. A programok a sikeres alkalmazkodásra, a társas eredményességet gátló problémák megelőzésére irányulnak. Sajátossága, hogy a fejlesztést megelőző vizsgálatok résztvevői közül leginkább a felnőttek értékelését veszik figyelembe. A szociális kompetencia legfőbb komponenseire koncentrált: kommunikációs képesség, konfliktus- és probléma-megoldó képesség, érdekérvényesítést meghatározó képességek és érzelmi képesség.
Rinn és Markle (1979) Webster-Stratton és Reid (2004) Zsolnai Anikó (2006), (2007a) (2007b)	szociális kompetencia és az érzelmi kompetencia kapcsolata	Kognitív összetevők mellett érzelmek szerepe a társas viselkedésben. Első modell kidolgozása, melyben megjelenik az érzelmek szerepe a társas viselkedésre. A szociális kompetencia és az érzelmi kompetencia kapcsolata, egymásra hatása a gyermekek szociális és érzelmi fejlődése során. Az érzelmi kompetencia fontos szerepe a szociális kompetencia fejlődésében, különösen kisgyermekkorban.
Zsolnai, Lesznayák és Kasik (2007)	motívum- és képességrendszer	motívumrendszer – öröklött és tanult elemekképeségrendszer – egyszerű és komplex képességekből, öröklött és tanult összetevői; szervezi a társas viselkedést, aktiválja a pszichikus elemeket

Bar-On (1997), (2000), (2006)	szociális intelligencia és érzelmi intelligencia kapcsolata	Tulajdonságon alapuló modell, olyan tulajdonságok vagy képességek sokasága, amelyek használatával az egyén sikeres lehet az életben. Meghatározza az „érzelmi-szociális intelligencia” szerkezetét. Öt magas szintű tényezőtől (faktorból) áll, amelyet feloszthatunk további 15 altényezőre (komponensre). Az egyén képes hatékonyan kifejezni és megérteni az érzéseit, érzelmeit; megért másokat, együttműködő; jól boldogul a mindennapok változásaival, követelményeivel és elvárásaival.
Fernandez és mtsai (2006)		Tulajdonságon alapuló modell, különválasztja az érzelmek jelentőségét (érzelmi intelligencia) a társas tudatosságtól és a társas készségektől (társas intelligencia). A társas tudatosság összetevői a másik ember gondolatai, érzelmei, belső állapotának érzékelése, a társas helyzetek kialakulása. Területei: elemi empátia, ráhangolódás, empátiás pontosság, szociális ismeret.
Goleman (2008)		A társas készség a társas tudatosságon alapul, hatékony kapcsolatkötést biztosít. Területei: azonos hullámhossz, önmagunk prezentálása, befolyás és törődés. Modelljében négy fő csoportot különböztet meg, amelyeket további összetevőkre bont.
Bar-On és Goleman	Érzelmi és szociális komponensek megjelenése, azok összefüggése, szoros kapcsolata. Nagy jelentőségű az individuumban, az abból építkező társadalmi kapcsolatok, a kapcsolatok irányítása. Kiemelten kezelik azokat az attitűdöket, személyiségjegyeket, amelyek az individuumban fejlődését és a társadalmi beilleszkedést erősítik.	

A kutatásokban megfigyelhető a kutatás irányának erőteljes elmozdulása a szociális kompetencia összetevőinek kutatásáról a környezeti tényezők és az egyén közötti kapcsolatok, kölcsönhatások vizsgálatának irányába. A kutatások változása az iskolán kívüli hatásokat és fejlesztési lehetőségeket is érintik.

A nyolcvanas évektől Meichenbaum és mtsai. (1981) a kognitív struktúrák meghatározó voltát kutatja a szociális kompetencia értelmezési keretében.

Stephens (1992) a sikeres beilleszkedéshez szükséges összetevőket veszi górcső alá a személyközi viselkedés, az önmagunkra irányuló viselkedés, a feladattal és feladatvégzéssel kapcsolatos viselkedés és a környezetünkkel kapcsolatos viselkedés megismerése által.

Jelentős hangsúlyt kap a motívumrendszer öröklött és tanult elemeinek kutatása hazai kutatók körében, például Zsolnai, Lesznyák és Kasik (2007), valamint Zsolnai és Kasik (2007).

Meghatározó kutatási terület az érzelmek szerepe a társas viselkedésben, többek között Rinn és Markle (1979), Webster-Stratton és Reid (2004), valamint Zsolnai (2006, 2007a, 2007b) kutatásaiban.

Külön fejezetben lehetne tárgyalni a szociális intelligencia és az érzelmi intelligencia kapcsolatát a szociális kompetenciával, mely területen jelentős Bar-On (1997, 2000, 2006) Fernandez és mtsai. (2006), valamint Goleman (2008) munkássága.

Összefoglalás

A bemutatott nemzetközi és hazai szakirodalmak alapján – melyek a szociális kompetencia kutatásainak kérdéskörével foglalkoznak – jól érzékelhető, hogy az utóbbi évek kutatásai már a szociális kompetencia összetevőinek mélyebb megismerésére, a környezeti tényezők és az egyén közötti kapcsolatok, kölcsönhatások vizsgálatára és feltárására irányulnak.

E folyamatban jutunk el a pszichikus rendszer összetevőinek meghatározásától, a modellezéstől, a szociális összetevők más tényezőkkel való összefüggéseinek vizsgálatán keresztül, a társas interakciókban való hatékonyság kutatásán át a fejlesztőprogramok kidolgozásáig és azok hatásvizsgálatáig.

Feladatok

1. Mutassa be a szociális kompetenciát vizsgáló kutatások fogalmi változásait hazai és nemzetközi kutatók által.
2. Mutassa be azokat a kutatásokat, melyek a szülői hatásokat hangsúlyozzák a hatékony társadalmi elvárásoknak megfelelően, különös tekintettel a viselkedésformák kialakulására és formálódására.
3. Mutassa be a szociális intelligencia és az érzelmi intelligencia kapcsolatát.

Ellenőrző kérdések

1. Mely kutatások igazolják a szociális összetevők egyéb tényezőkkel való összefüggéseit?
2. Melyik kutató emelte ki a mikro- és makroszociális készségek körét?
3. Kik hangsúlyozták a viselkedés iskolai és iskolán kívüli fejlesztési lehetőségeit?

Szakirodalom

- Bar-On, R. (1997): Bar-On Emotional Quotient inventory: technical manual. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000): Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory. In: Bar-On, R. – Parker J. D. A. (ed.): The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, at home, school, and in the workplace. 363–387. San Francisco: Jossey-Bass,.
- Bar-On, R. (2006) The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psichotema* 18 (suppl.), 13–25.

- Fernández-Berrocal, P. – Extremera, N. (2006): Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema* 18 (suppl.), 7–12.
- Goleman, D. (2008): Társas intelligencia. Budapest: Nyitott Könyvműhely.
- Kasik László (2007): A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra* (11–12), 21–38.
- Meichenbaum, D. – Butler, L. – Gruson, L. (1981): Toward a Conceptual Model of Social Competence. In: Wine, J. D. – Smye, M. D. (ed.): *Social Competence*. New York – London: The Guilford Press.
- Rinn, R. C. – Markle, A. (1979): Modification of social skill deficits in children. In: Bellack, A. S. – Hersen, M. (ed.): *Research and practice in social skills training*. New York: Plenum Press.
- Stephens, T. (1992): *Social skills in the classroom*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Webster-Stratton, C. – Reid, M. J. (2004): Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children – The Foundation for Early School Readiness and Success. *Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum*. *Infants and Young Children* 17 (2), 96–113.
- Zsolnai A. – Kasik L. (2007): Az érzelmek szerepe a szociális kompetenciában. *Új Pedagógiai Szemle* (7–8), 3–15.
- Zsolnai A. (1999): Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között. Szeged: JATEPress.
- Zsolnai A. (2006): A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban. Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Zsolnai A. (2007a): A szociális és az érzelmi kompetencia fejlettsége óvodáskorban. V. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Konferencia kötet, Szeged. 108.
- Zsolnai A. (2007b): Az agresszív és a proszociális viselkedés alakulása 3–7 éves korban. VII. Országos Neveléstudományi Konferencia (ONK). Budapest, 2007. október 25–27.
- Zsolnai A. – Lesznyák M. – Kasik L. (2007): A szociális és érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar Pedagógia* 107 (3), 233–270.

3.3. A szociális kompetencia fejlődését befolyásoló tényezők

A személyiség formálásában a genetikai és a környezeti hatások összefonódnak. A gyermek genotípusa és nevelési környezete között kölcsönhatása lép fel. Ez a kisgyermek esetében a legerősebb, mert élettere a szülők által kialakult környezetre korlátozódik. Mikor a gyermek idősebb lesz és megválasztja, majd megalkotja saját környezetét, a kezdeti kölcsönhatás csökkenni kezd, és megnövekszik a proaktív interakciók hatása. A reaktív és evoaktív interakciók azonban megőrzik jelentőségüket egész életünkben (Atkinson és mtsai. 1999).

A szociális kompetencia kialakításában és fejlődésében meghatározóak az elsődleges és a másodlagos szocializációs szintek, a család és a tágabb közösség (iskola). Az elsődleges szocializáció 5-6 éves korig tart, itt rendkívül jelentős a családi minta, de az intézmények hatása is (pl. bölcsőde, óvoda) meghatározó. A másodlagos szocializációs szint 15 éves korig megy végbe, a folyamat azonban itt sem fejeződik be, az ember életének végéig tart (E. H. Erikson pszichoszociális fejlődésmenete, idézi: Cole–Cole 1998, 394–395). Ebben a megközelítésben is pontosan megfigyelhető, hogy a szociális képesség mindig tükrözi az adott közösségi és kulturális szokásokat, követelményeket.

A fejlődési folyamatban a tapasztalásnak is jelentős a szerepe, mely spontán és irányított formában jelenik meg. Életkortól és szituációtól függ, hogy mely forma kap hangsúlyosabb/ erőteljesebb szerepet.

A szociális kulcskompetencia fejlődését több tényező együttes hatása befolyásolja: az egyén, a család és a tágabb környezet. Ezek fontosságát hangsúlyozza Schneider (1993), Tunstall (1994) és Nagy (2000). Az egyén személyiségéből fakadó tényezőként meghatározónak tekintik a pozitív önértékelést, a pozitív attitűdöt, valamint mások elfogadását. Jelentősek a család által képviselt összetevők és a környezetből fakadó tényezők. A szociális kompetencia fejlődésére nagy hatást gyakorolnak a kortárs csoportok is.

Öröklött komponensek

A modern genetikában a genetikusok két szinten tanulmányozzák az élőlényeket. Az egyik szint a genotípus – az egyén genetikai felépítésének szintje – vagyis azok az allélok (tulajdonságot szabályozó gének), amelyeket örököl az egyén. A második szint a fenotípus – az egyén jellegzetességei, – amelyek a genotípus és a környezet kölcsönhatása által fejlődik ki (Cole–Cole 1998).

Környezeti tényezők

A környezet megismeréséhez sajátosan alkalmazott társas tanulási forma elnevezése Albert Bandura nevéhez köthető, amely szociális tanulás elnevezéssel került a szakirodalomba. Korábbi kutatásokban elsődleges motívumokhoz kapcsolódó megerősítéseket alkalmaznak (áramütés, élelem), majd később a másodlagos megerősítő ingereknek tekintett szociális megerősítéseket (dicséret, mosoly, ölelés, egyetértés). Ezáltal olyan társas ingerek is megjelennek megerősítésként, amelyek nem fiziológiai szükséglet kielégítői. Bandura (1984) a külső megerősítés szerepe helyett a viselkedés és a környezet kölcsönhatását helyezi előtérbe. Konceptiójának lényege a reciprok determinizmus, mely során folyamatos kölcsönhatás jön létre a viselkedés és a környezet között.

A szociális tanulás többségében spontán szocializációban történik. Nagy (2000), valamint Nagy és Zsolnai (2001) hangsúlyozzák, hogy a tapasztalati komponensrendszer öröklött komponensrendszerre épül, mely implicit szabályok alapján a tanult elemeket felhasználva új komponenseket hoz létre. Erre épül a továbbiakban az értelmező komponensrendszer, megjelenik a játék. A szimulatív viselkedés, explicit szabályokat követve hoz létre komponenseket. Ezután jelenik meg az öntelmező komponensrendszer, mely lehetővé teszi az éntudat és az önreflexió kialakulását (Nagy 2000; Nagy–Zsolnai 2001).

A viselkedés összetevőit a közvetlen megerősítés alakítja. A megfigyeléses tanulás lehetővé teszi, hogy a viselkedési formák elsajátíthatóak legyenek ennek hiányában is. Ez a közvetett megerősítés. Bandura (1984) a közvetett megerősítéssel történő tanulásról azt állítja, hogy a személy felbecsüli és előrevetíti a másoknál megfigyelt, de közvetlenül meg nem tapasztalt következményeket, mely által a személy szabályozni és irányítani képes a saját viselkedését.

A család

„A család az a környezet, amely a legközvetlenebb módon hat a kisgyermek fejlődésére” (Cole–Cole 1998, 416). Formálja a gyermek személyiségfejlődését saját viselkedésmintáival, a viselkedésekre adott reakcióival, valamint a tágabb környezeti tényezők megválasztásával, ahova a felnőttek gyermeküket viszik, például: kirándulás, mozi, kulturális programok.

Kutatásaikban Spitz (második világháború után), továbbá Harlow és mtsai. (1960-as évek) bizonyítják, hogy az anya-gyermek kapcsolat hiánya, vagy a kapcsolat bármilyen zavara, elégtelen működése, a szocializáció zavarait okozhatja, súlyosan károsíthatva a személyiséget (idézi: Cole–Cole 1998).

A szociális kompetencia fejlődése, fejlesztése szempontjából a család a legfontosabb fejlődést befolyásoló környezeti tényező. John Bolwby (1973) (idézi: Atkinson és mtsai. 1999) kötődésemélete szerint amennyiben a korai évek alatt a gyermeknek nem sikerül biztos kötődést kialakítania egy vagy több személlyel, „az a szoros személyes kapcsolatok létrehozására való képtelenséget eredményezheti” (Atkinson és mtsai. 1999, 89).

A kötődésemélet mellett a gyermeknevelési szokások kutatásának széles választéka áll rendelkezésre. Schaefer (1959) (idézi: Cole–Cole 1998) az anya-gyermek interakciók megfigyelései során két dimenzió mentén írta le az anyai viselkedést. Az első dimenzió annak felel meg, hogy milyen mértékben próbálja a szülő a gyermeket korlátozni vagy ellenkező esetben nagyobb autonómiát adni (engedékenység-korlátozás dimenzió); a második dimenzió a gyermek iránt mutatott szülői érzelmek mértéke: meleg, szeretetteljes vagy hideg és közömbös (hideg-meleg dimenzió). E kutatásokból nőtt ki a nevelési stílus elméletek és tipológiák sokasága, amelyek a huszadik század második felében voltak népszerűek (Vajda–Kósa 2005).

A szülői attitűd mellett jelentős szerepet játszik a szülők szociális kompetenciája, szociális kapcsolatrendszerük gazdagsága (Zsolnai 2001). A modellnyújtás, a támogató, elfogadó szülői attitűd, a nevelés és a nevelési stílus meghatározza a fejlődés ütemét és minőségét.

Nem elhanyagolható a testvérek szerepe sem, ugyanis a testvérek számottevően befolyásolják egymás szocializációs folyamatát. A testvér azonban nemcsak kötelességet jelenthet a gondozás szempontjából, hanem társat is a játékhoz, írják Abramovitch és mtsai. (1979). A játék során számos olyan modell megismerésére van lehetősége a gyermeknek, amelyet később társadalmi szinten alkalmazhat.

A testvérkapcsolatok egy kis szegmensét képezik a szociális kompetencia fejlődését befolyásoló környezeti tényezőknek. Nagyobb jelentősége van azonban annak, hogy a szülők milyen szerepet tulajdonítanak a testvéreknek, mert ez hatással van a gyermek személyiségfejlődésére is.

Az egyén akkor fejlődik jól a családi közösségben, ha a család érzelemben gazdag, biztonságos és fejlődésre nyitott. A gyermek megtanulja a szerepet, a normát. A harmonikus családi légkör közvetve hozzájárul ahhoz, hogy a személy más közösségben is jól érezze magát, megtalálja szerepét, tehát alkalmas legyen a többdimenziós társadalmi együttélésre.

Az intézmények

A család mellett az intézményes nevelés, a bölcsődei, az óvodai és az iskolai élet befolyásolja legmeghatározóbban az egyén fejlődése során a szociális kompetencia alakulását, fejlődését.

A bölcsődében vagy az óvodában történik meg először a csoportélmény megélése. A másik gyermek az egyén számára egyenrangú társként, kommunikációs partnerként vagy számos helyzetben riválisként jelenik meg. Az óvodai lét, az óvodai karrier meghatározó a gyermek további szociális kapcsolatrendszerének alakulásában, fejlődésében.

Az otthonon kívüli gondozás megkívánja a gyermektől, hogy megtalálja a hangot azokkal a felnőttekkel és gyermekekkel, akik nem a közvetlen szociális interakciók résztvevői. Michael Cole és Scheila R. Cole (1998) arról írnak, hogy a kisgyermeknek meg kell tanulniuk sikeresen kapcsolatot teremteniük kortársaikkal olyan helyzetekben is, amikor kevés felnőtt van jelen vagy egyáltalán nincs jelen. Így több lehetőségük van a tapasztalatok megszerzésére. Azonosság érzésért, valahova tartozásért, vigasztért társaikhoz fordulnak. A szerzőpáros véleménye szerint ez segíti a gyermekeket abban, hogy megismerjék erősségeiket és gyengeségeiket azáltal, hogy a többiekhez tudják hasonlítani önmagukat.

Az óvoda után az iskolai évek azok, amelyek befolyásoló tényezőként jelennek meg a gyermek fejlődése során. Az iskolába lépéstől hosszú éveken keresztül a tanulás lesz a gyermek számára a fő tevékenységi forma. A tanulás az iskolában

kulcsfontosságú tevékenység, minősége közvetlenül alakítja az iskolai előmenetelt, meghatározza a gyermek személyiségfejlődését, életpályáját (Gelencsérné 2010).

Porkolábné (1987) szerint a tanulás eredményessége szemléletes mutatója az iskola munkájának. A tanulás sikere közös érdeke a pedagógusoknak és a tanulóknak. A pedagógusok legfőbb törekvése, hogy megteremtsék a gyermekek számára az értelmes tanulás feltételeit, biztosítva általa mentális fejlődésük optimális ütemét. A siker további feltétele, hogy a gyermek alkalmas legyen a tanulásra. Ezt az ideális kiindulási helyzetet – a gyermek környezete és szociális kapcsolata – a szülők, a pedagógusok ösztönzése, bátorítása biztosítja. A 6-7 éves gyermekeknél fellelhető a tényleges teljesítménymotiváció hiánya. Nagy ösztönző erő ebben a korban a szeretett személy elismerése, szeretete vagy elvesztésének félelme. Porkolábné (1987) véleménye szerint a szülő mellett a pedagógus az a jelentős személy, aki a gyermekkel való kapcsolatán keresztül ezt a motivációt biztosíthatja. Így a pedagógus-gyermek viszony minősége alapvetően meghatározza a gyermek tanuláshoz való viszonyát.

A tanítás mellett – mely az iskola elsődleges funkciója – jelentős szerepet kap a szociális normák betartása, melyek a társas interakciók tekintetében nélkülözhetetlenek.

Meghatározó e folyamatban – fogalmazza meg Zsolnai (1999) – az osztály és az iskola fizikai környezete, szociális strukturáltsága, az iskola által közvetített szociális értékek köre és kultúrája. Ebben egyik legmeghatározóbb szereplő a pedagógus. A gyerekek kognitív, érzelmi, társas problémáira irányuló tanári visszajelzések (a mintaadó viselkedés), a pedagógus empátiája, hitelessége, vezetési stílusa jelentős mértékben hat a szociális kompetencia fejlődésére.

Az iskolai karrier vagy iskolai sikeresség nemcsak az érdemjegyek megközelítésében értelmezhető, hanem más dimenziók mentén is. Ilyen például az iskolai elégedettség érzése, az iskola és az osztály légköre; a tanár-diák, diák-diák, szülő-tanár kapcsolat.

Howes, Matheson és Hamilton (1994) megfigyelték, ha a tanár-diák kapcsolat bizalmas és meleg, akkor ez más szociális kapcsolat kialakítására is hatással van, így a gyermek kapcsolatrendszerének kialakulása nem ütközik akadályba. Guay, Boggiانو, és Vallerand (2001) azt állapította meg, hogy minél pozitívabb képet alakítanak ki a diákok az iskolájukról, annál jobban támogatja őket önállósodási törekvéseikben ez a folyamat. Ez a felnőtté válás időszakában is megerősítő tényezőként hat. Tóth és Kasik (2010) kutatása is e kérdéskör köré épül.

A gyermek fejlődésének elengedhetetlen feltétele a család és az iskola együttműködése, kapcsolata, természetesen beleértve a gyermeket is, hisz ebben a „három kapcsolatban” egyetértésnek kell lennie a minél jobb eredmény elérése érdekében.

Bronfenbrenner ökológiai modellje (1979, 1986) feltételezi, hogy a gyermek és családja egy tágabb rendszer része. A fejlődést meghatározó interakciók egyre magasabb rendű szinteken követhetők nyomon.

A Belsky-modell (1984) összegzi a szülői komponensek (múltbeli fejlődés, személyiség, házastársi kapcsolat), a gyermeki komponensek (sajátosságok, adottságok) és a tágabb környezeti komponensek (pl. munka, szociális háló) egymásra gyakorolt hatásának lehetséges kimeneteit.

Összefoglalás

A bemutatott kutatások igazolják a szülői ház és az intézmények kapcsolatának fontosságát, melyből nem maradhat ki a gyermek. Rendkívüli jelentőséggel bír a család által közvetített érték- és normarendszer, valamint az intézményi érték- és normarendszer közötti összhang. Amennyiben ez nem megfelelő, a gyermek szocializációs folyamatában disszonancia jön létre. Az intézmények feladata, hogy diszharmónia esetén megfelelő módszerek, tanórai és tanórán kívüli tevékenységek, különböző programok és modellek alkalmazásával pozitív irányba tereljék a fejlődésmenetet.

Feladatok

1. Mondjon példát a közvetlen és a közvetett megerősítésre.
2. Mutassa be a szülői nevelési attitűdökkel foglalkozó tipológiák közül Diana Baumrind kutatását.
3. Mutassa be Bronfenbrenner ökológiai modelljét.

Ellenőrző kérdések

1. Mi a reciprok determinizmus?
2. Milyen jelentősége van az anya-gyermek kapcsolatnak?
3. Milyen összetevők határozzák meg a gyermek iskolai karrierjét?

Szakirodalom

- Abramovitch, R. – Cotrer, C – Lando, B. (1979): Sibling interaction in the home. *Child development* 50, 997–1003.
- Atkinson, R. L. – Atkinson, R. C. – Smith, E. E. – Bem, D. J. (1999): *Pszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Bandura, A. (1984): *Social learning theory*. London: Prentice Hall.
- Belsky, J. (1984): The determinants of parenting: a process model. *Child Development* 55, 83–96.
- Bronfenbrenner, U. (1986): Ecology of the family as a context for human development: research perspective. *Developmental Psychology* 22, 723–742.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cole, M. – Cole, S. R. (1998): *Fejlődéslélektan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gelencsérné Bakó M. (2010): Az iskolai teljesítményt meghatározó tényezők. In:

- Hajdicsné Varga K. (szerk.): Célok és módszerek a tudásalapú társadalom nevelési intézményeiben, 141–147. Kaposvár: Corvina Nyomda.
- Guay, F. – Boggiano, A. K. – Vallerand, R. J. (2001) Autonomy support, motivation, and perceived competence: Conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Psychology Bulletin* 27, 643–650.
- Howes, C. – Matheson C. C. – Hamilton, C. E. (1994): Material teacher and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development* 65, 264–272.
- Nagy J. (2000): XXI. század és nevelés. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nagy J. – Zsolnai A. (2001): Szociális kompetencia és nevelés. In: Falus I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának gyűjteménye.* 251–269. Budapest: Osiris Kiadó.
- Porkolábné Balogh K. (1987): Képességfejlesztő eljárások tanulási zavarral küzdő kisiskolásoknak. Budapest: ELTE. (Iskolapszichológia. 4.)
- Schneider, B. H. (1993): *Children's social competence in context.* Oxford: Pergamon Press.
- Tunstall, D. F. (1994): *Social Competence Needs in Young Children: What the Research Says.* New Orleans: Paper presented at the Association for Childhood Education.
- Vajda Zs. – Kósa É. (2005): *Neveléslélektan.* Budapest: Osiris Kiadó.
- Zsolnai A. (1999): Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között. Szeged: JATEPress.
- Zsolnai A. (2000): A gyermekkori kötődések szerepe a szociális kompetencia fejlődésében. In: Csapó B. – Vidakovich T. (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón.* 143–152. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

3.4. A szociális kompetencia fejlesztését modellező kutatások

A szociális kompetenciára kétirányú fejlődés jellemző, véli Nagy és Zsolnai (2001). Az első típusú fejlődés egy hierarchizálódás, mely szerint növekszik a szabadságfok és a kreativitás. Minden ember öröklött, meghatározott készlettel születik. Ez az öröklött készlet a *szociális kompetencia genetikus szintje*, ahol az öröklött komponensek szabályozzák a szociális viselkedést. Ide sorolhatóak a szociális hajlamok, a szociális rutinok (mint kötött motívumok, és mint kivitelező mechanizmusok). Számtalan szociális hajlamról beszélhetünk, de pedagógiai szempontból a következők a legfontosabbak: kötődés, rangsorképzés, csoportképzés, birtoklás, párképzés, családalapítás, utódgondozás, valamint a már kialakult szociális helyzet fenntartása, védelme (Nagy 1996; Nagy 2000; Nagy 2007; Nagy–Zsolnai 2001). Az érzelmi kommunikáció a szociális kompetenciának az öröklött, kivitelező mechanizmusa. Ennek a szintnek minimális a szabadságfoka és a kreativitása.

A tömegtársadalmak létrejöttének feltételeként, valamint az írásbeliségnek köszönhetően alakulnak ki a normatív szociális szabályok (értékek, normák, jogszabályok, törvények). Ezek előírják, hogy mit szabad és mit nem szabad cselekedni, hogyan szabad és hogyan nem szabad viselkedni. Az egyén szempontjából ez azzal jár, hogy e szabályokat megismeri, és egy részüket adoptálja, interiorizálja. Ez az *értelmező szintű szociális kompetencia* (Nagy 1996; Nagy 2000; Nagy–Zsolnai 2001). A genetikus és tapasztalati szintű szabályozásra épülve a szabálytudat és a szabályismeret is közreműködik.

Az utolsó szint az *önértelmező szintű szociális kompetencia* véli a kutató páros (Nagy 1996; Nagy 2000; Nagy 2007; Nagy–Zsolnai 2001). Kutatásaikban arról számolnak be, hogy képesek vagyunk önmagunkra vonatkoztatni az aktuális szociális helyzetnek megfelelően az öröklött és a tapasztalati komponenskészleteket, a normatív szociális szabályokat, a szociális aktivitást előíró szabályrendszert, a szociális aktivitás szabályozásában az ismereteket.

A második típusú fejlődés Nagy József és Zsolnai Anikó szerint az egyéni szociális értékrend proszocialitásának erősödése, ami a *szociális kompetencia minőségi fejlődését* jelenti. A proszocialitásra (tudatos, szándékos, segítő magatartás motívumrendszerre: szokások, minták, attitűdök, meggyőződések gyarapodása, a proszociális értékek, ismeretek elfogadása, meggyőződéssé válása) és a lojalitásra (normákat, szabályokat tudomásul vevő, a szociális közeghez alkalmazkodó viselkedést eredményez) készítő motívumok gazdagodnak és erősödnek (Nagy 1996; Nagy 2000; Nagy 2007; Nagy és Zsolnai 2001). Lebomlanak a negatív, az antiszociális szokások, minták, attitűdök, meggyőződések, előítéletek és növekszik a proszocialitás dominanciája.

A szociális kompetencia fejlesztésének célja szempontjából négy időszakot különíthetünk el, a szakaszok az időegység vonatkozásában kerülnek felosztásra. Az időszakokhoz a kutatók, a hozzájuk tartozó modellek/elméletek és a kutatási területek tartoznak. A *hetvenes években* a szociális készségek, a viselkedés és a tanulás eredményességének feltárásához dolgoztak ki programokat, figyelembe véve a problémamegoldó folyamatok és a kommunikáció jelentőségét. A második időszakban – *nyolcvanas évek* – előtérbe került az érzelmek szerepének vizsgálata, ezzel párhuzamosan megnövekedett az érzelmekre irányuló programok kidolgozása. A *kilencvenes években* a többdimenziós megközelítés vált meghatározóvá, a direkt és indirekt fejlesztő módszerek, a problémamegoldó és mindennapi élethelyzet minél jobb megoldásaira törekvő programok megjelenésével. A negyedik időszakra (*napjaink*) a fejlesztés integratív megközelítése a jellemző. Megjelennek a változatos technikák az érzelmek szabályozására, az önszabályozásra, a komplex fejlesztésre. Chen (2006) szerint a folyamat a szakaszok egyre közelebb kerülésének eredménye. Egyrészt a komplex programok; másrészt a direkt fejlesztés, amely nem tantárgyi tartalommal együtt jelenik meg; harmadrészt az indirekt fejlesztés, amely tantárgyi tartalomba ágyazva kap jelentőséget (lásd 5. számú táblázat).

5. táblázat:

Időszak	Kutató/ elmélet alkotó	Modell/elmélet	Kutatási terület
1970-es évek	<p>Staub (1971)</p> <p>Cooke és Apolloni (1976)</p> <p>Trower, Bryant és Argyle (1978)</p> <p>Spivack és Shure (1976)</p> <p>Allen és mtsai (1976)</p> <p>Gottman és mtsai (1975)</p> <p>Van Hasselt, és mtsai (1979)</p> <p>Schmuck és Schmuck (1974)</p>	<p>szociális készségek iskolai tanulásának elmélete</p> <p>szociális készségek fejlesztése</p> <p>SST – Social Skill Training</p> <p>kognitív folyamatok hatása a viselkedés változásra</p> <p>kognitív folyamatok jelentősége</p> <p>humanisztikus alapokon nyugvó fejlesztések kutatása</p>	<p>viselkedés kutatása proszociális viselkedésformák elsajátítása iskolai keretek között, szerepjáték alkalmazása, direkt tanulás; pozitív eredmény, de a hosszú távú eredményesség nem bizonyított</p> <p>szociális készségek fejlesztésének hatása kisgyermekkorban viselkedésben megjelenik a tanulás eredményessége, a motoros és a szociális készségek elsajátítása elsődleges cél a szociális problémamegoldó gondolkodás fejlődésének segítése</p> <p>problémamegoldó feladatok pozitív hatásnak igazolása, de nem minden esetben bizonyított hosszú távú hatása</p> <p>kommunikációs képességek fejlesztésének hangsúlyozása</p>
1980-as évek	<p>Oden (1980)</p> <p>Hartup (1980)</p> <p>Meichenbaum és mtsai (1981)</p> <p>Vaugh (1987)</p> <p>Muscott (1988)</p>	<p>cél az osztály-szintű, preventív jelleg, figyelembe véve a kortársak fejlődésére gyakorolt hatást</p> <p>érzelmeik és a viselkedés kapcsolata</p> <p>TLC-Teaching, Learning, and Caring</p> <p>első program a speciális bánásmódot igénylő gyermek számára</p>	<p>gondozási folyamatok és érzelmek viselkedés-szabályozó szerepe visszahúzódo gyermekek vizsgálata szociális kompetencia nem megfelelő működésének vizsgálata aktuális érzelmeink meghatározásához, szoros kapcsolat áll fenn az adott helyzettel, értelmezésével, pillanatnyi gondolatainkkal, céljainkkal</p> <p>irodalomtanítás során fellelhető szociális kompetenciafejlesztés a serdülőkorúaknál</p> <p>egyéni változások, egyéni szükségletek figyelembevétele</p>

1990-es évek	<p>Schneider és Byrne (1985-től)</p> <p>Elliot és Busse (1991)</p> <p>Nagle és Hanse (1998)</p> <p>Muscott és O'Brien (1999)</p> <p>Shure (1999)</p>	<p>többdimenziós programok</p> <p>DSST – Direct Social Skills Training</p> <p>SCT – Social Cognitív Training</p> <p>gondolkodási folyamatok segítése</p> <p>szociális problémamegoldó gondolkodás és érzelmek szabályozása</p> <p>ICPS II. – I Can Problem Solve II.</p>	<p>direkt fejlesztő módszer, az adott készség és képesség fejlesztésének segítése, a megfelelő viselkedésmódmák tudatosítása, gyakorlása, tanári megerősítés</p> <p>direkt fejlesztő módszer, a szociális problémamegoldó gondolkodás fejlesztésére irányul, keresi a társas interakciók során felmerülő hatékony megoldásokat a gondolkodási folyamatok beépíthetővé váltnak a tanulás-tanítás folyamatába, így hosszabb távon érhető el eredmény indirekt fejlesztő módszer a tantárgyi tartalmak oldaláról közelíti meg módszerét; fontos a tanultak összekötése a mindennapi élethelyzetekkel, elsődleges cél a probléma felismerése problémamegoldó képesség és a mindennapi élethelyzetek minél jobb megoldása, mellyel a szociális interakciók nem megfelelő alkalmazását kívánják megakadályozni</p>
napjaink	<p>Marlow és mtsai (2000)</p> <p>Bremmer és mtsai (2000)</p> <p>Anderson (2000)</p> <p>Fox és mtsai (2002)</p> <p>Mangler és mtsai (2003)</p>	<p>serdülőkori pozitív társas kapcsolat kialakulása</p> <p>SSLS – Social Skill Literature Strategy</p> <p>iskola egyes szakaszait átfogó komplex fejlesztő-program</p> <p>serdülőkorúak komplex fejlesztése</p>	<p>integratív megközelítés érzelmek szabályozása, kifejezése, az érzelmekkel való megküzdés</p> <p>változatos technikákkal segít az érzelmek szabályozásában, kifejezésében, az iskolai szociális készségek kialakításában hosszantartó fejlesztéssel a készségek és képességek szélesebb területe fedhető le</p> <p>program célja az önszabályozás, empátia, érdekérvényesítés, együttműködés kialakítása, fejlesztése; problémahelyzetek az osztály mindennapjaiból</p>

Konta és Zsolnai (2002) rámutat a problémamegoldás fontosságára is, mely a probléma azonosításából és a megfelelő megoldás megkereséséből áll. Véleményük szerint akkor alkalmazható hatékonyan, ha konfliktus és/vagy vita keletkezik az osztályban. A megerősítés a jutalmazás és a dicséret mint technika egymagában nem elegendő, de fontos összetevője a készségfejlesztésnek. A szerepjáték során az első lépés az adott játékszituáció megbeszélése, majd a szerepek kiosztása. A szereplők

játéka minél életszerűbb legyen, majd a hallottak megbeszélése, majd elemzése következik. A történetek megbeszélése során olyan helyzetek megismertetése a cél, amelyekben az elsajátítandó készségek szerepelnek. Ez a technika kiválóan alkalmas az empátia és a proszociális magatartás fejlesztésére.

Összefoglalás

A kutatásokban közös a komplexitás, a direkt és indirekt fejlesztés fontosságának hangsúlyozása. Azonban nincs egységes álláspont arra vonatkozóan, hogy a szociális komponensek, a szociális problémamegoldó gondolkodás képessége, valamint az érzelmek szabályozásának képessége hogyan kapcsolódik egymáshoz.

Feladat

1. Mutassa be a szociális kompetencia kétirányú fejlődésében a hierarchizálódás folyamatát.
2. Mutasson be szociális fejlődést segítő programokat.
3. Mutassa be az ezredfordulóra jellemző szociális kompetenciára vonatkozó kutatási irányokat.

Ellenőrző kérdések

1. Mi jellemzi a szociális kompetencia kétirányú fejlődését?
2. Mely időszakra jellemző az érzelmek szabályozása, az önszabályozás, a komplex fejlesztés?
3. Mit jelent a szociális kompetencia fejlesztésében a direkt és indirekt fejlesztés?

Szakirodalom

- Chen, K. (2006): Social Skills Intervention for Student with Emotional/Behavioral Disorders: A Literature Review from the American Perspective. *Educational Research and Reviews* (3), 143–149.
- Konta I. – Zsolnai A. (2002): A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nagy J. (1996): Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez. Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió.
- Nagy J. (2000): A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle* (7–8), 255–269.
- Nagy J. (2007): Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nagy J. – Zsolnai A. (2001): Szociális kompetencia és nevelés. In: Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának gyűjteménye.* 251–269. Budapest: Osiris Kiadó.

3.5. A pedagógus szerepe és feladata a szociális kompetencia fejlesztésében

A szociális kompetencia fejlesztése az iskolai nevelő-oktató munka egyik kiemelt feladata. Esetenként a család nevelő hatása nem tesz eleget a társadalmi elvárásoknak. Ebben a folyamatban egyre nagyobb szerep és felelősség hárul a pedagógusra.

Anderson (2000) szerint a pedagógus szerepét a szociális kompetencia fejlesztésében két megközelítésben vizsgálhatjuk. Egyrészt, modellszemélyként milyen hatással van a gyermek viselkedésére; másrészt a fejlesztés során milyen feladatokat végez és milyen módszereket alkalmaz a pozitív irányú változás érdekében.

A nevelés-oktatás során nem a gyermekkel eltöltött idő mennyisége a döntő, hanem a célok, a feladatok. A módszerek összehangolása, valamint a tanulás-tanítás folyamatának tartalma, véli Csapó (2000). Ez kihat többek között a szociális aktivitásra, mely befolyásolja az információszerzés és a tanulás eredményességét.

A szeretetteljes légkör elősegíti az együttműködő, segítő és konstruktív viselkedés kialakulását és majdani alkalmazását. Amennyiben a pedagógus mintaadó személyként jelenik meg, ez a diákoknál hitelességben, segítőkészségben, pozitív önértékelésben, következetességben és az érzelmek megfelelő kezelésében nyilvánul meg. Schwartz és munkatársai (2001) megfigyelték, hogy ennek eredményeként szignifikánsan több a pozitív interakció a kortársak körében is.

A pedagógus hitelességét hangsúlyozza Zsolnai (1999), mely fontosságát elsősorban a bizalom és az elfogadás szempontjából tartja nélkülözhetetlennek.

Nagy (2000) a pedagógus-gyermek közötti kötődések pozitív jelentőségét emeli ki, melynek az interakciók kezelésében van jelentősége.

Meghatározó a pedagógus vezetési stílusa is, mert a vezetési stílus befolyásolja a nevelés-oktatás módszereit és technikáit. Zsolnai (1999) szerint a szociális kompetencia fejlődéséhez, fejlesztéséhez a demokratikus vezetői stílus járul hozzá leginkább.

A pedagógushoz való kötődés – véli Zsolnai (1999) – a serdülőkorban nőhet, mert ebben az időszakban csökken a szülőkhöz való kötődés ereje. A kortársakhoz való kötődés viszont rendkívül erős, de más felnőttekhez való kötődés is növekedhet, ez azonban nem feltétlenül a pedagógusokhoz való viszonyban jelentkezik.

A pedagógusi feladatok és szerepek tekintetében a kutatók más-más fontosságot hangsúlyoznak. A pedagógus részéről – Frosh (1983) szerint – a figyelem a legfőbb feladat. Ez teszi lehetővé a viselkedések megerősítését és kontrollját. Problémát jelenthet a gyakorlás rövidege vagy a kontroll következetlensége, esetleg megszűnése.

Shure (1999) kutatásaiban a mintakövetésre és a tudatos modellnyújtásra hívja fel a figyelmet. Kiemeli a pedagógus csoportszervezéssel kapcsolatos tevékenységét.

A facilitátor szerepet hangsúlyozza Bremer és Smith (2004), amely a humanisztikus szemlélet alapján kidolgozott programokban valósul meg. A program jellemzője, hogy az eredményes fejlesztés érdekében a pedagógusnak tisztában kell lennie saját szociális kompetenciájának jellemzőivel. A program fő feladatai közé tartozik az érzelmek szabályozása, a kommunikációs képességek, valamint az empátia fejlesztése.

Az integratív fejlesztési koncepció alapján Durlak és Weisber (2007) négy fontos kompetenciaterületet jelöl meg az általuk kidolgozott programban: önmagunkról és másokról tudatosan alkotott kép; pozitív attitűd és érték; felelős döntéshozatal; szociális aktivitás. Ezek összessége eredményezi az individuum kialakulását, az interakciók megfelelő irányítását, a társadalmi beilleszkedést.

Összefoglalás

A hazai és nemzetközi kutatásokból kitűnik, hogy az intézményi szintereken jelentős a szociális kompetencia fejlesztésének hangsúlyozása. Ennek szükségessége és igénye egyre erőteljesebbé válik a társadalmi változások következtében, mely a család funkciójában és szerepében is változást hoz. Ahhoz azonban, hogy felismerjük ennek fontosságát, ismerni kell a gyermek szociális kompetenciájának fejlődését, fejlettségét.

Feladatok

Jelölje igaz-hamis válaszokkal az állításokat!

1. A nevelés-oktatás során nem a gyermekkel eltöltött idő mennyisége a döntő, hanem a célok, a feladatok, a módszerek összehangolása, valamint a tanulás-tanítás folyamatának tartalma. igaz-hamis
2. Amennyiben a pedagógus mintaadó személyként jelenik meg, ez a diákoknál hitelességben, segítőkészségben, pozitív önértékelésben, következetességben és az érzelmek megfelelő kezelésében nyilvánul meg. igaz-hamis
3. A kutatók a pedagógus vezetési stílusát nem tartják meghatározónak. igaz-hamis
4. A pedagógus facilitátor szerepe már évtizedekkel ezelőtt előtérbe került. igaz-hamis
5. Az integratív fejlesztési koncepció alapján Durlak és Weisber hét fontos kompetenciaterületet jelöl meg az általuk kidolgozott programban. igaz-hamis

Ellenőrző kérdések

1. Milyen célok, feladatok, módszerek összehangolása jelenik meg a gyermek szociális kompetenciájának fejlesztése során? Mondjon konkrét példát sajátos nevelési igényű gyermekek esetében.
2. Miért nőhet a pedagógus szerepe a serdülőkorban?
3. Milyen kompetenciaterületet jelöl meg az általuk kidolgozott programban Durlak és Weisber (2007) az integratív fejlesztési koncepció alapján?

Szakirodalom

- Anderson, P. L. (2000): Using literature to teach social skills to adolescent with LD. *Intervention in School and Clinic* 35, 271–279.
- Bremer, C. D. – Smith, J. (2004): Teaching Social Skills. Information Brief: Addressing Trends and Developments in Secondary Education and Transition 3 (5), 1–5.
- Csapó B. (2000): Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében. *Új pedagógiai Szemle* (2), 24–34.
- Durlak, J. A. – Weisberg, R. P. (2007): The impact of afterschool programs that promote personal and social skills. Chicago IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Frosh, S. (1983): Gyerekek és tanárok az iskolában. In: Zsolnai A. (szerk.): Szociális kompetencia – társas viselkedés. 205–226. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Nagy J. (2000): A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle* (7–8), 255–269.
- Schwartz, D. – Chang, J. – Farver, J. M. (2001): Correlates of victimization in children's peer groups. *Developmental Psychology* 37, 520–532.
- Shure, M. B. (1999): I Can Problem Solve. An Interpersonal Cognitive Problem-Solving Program. Washington: National Institute of Mental Health.
- Zsolnai A. (1999): Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között. Szeged: JATEPress.

4. A szociális kompetencia és az iskolai elégedettség kapcsolata

Az egészségfogalom tartalmát különbözőképpen értelmezhetjük. A *WHO* (1948) megfogalmazása értelmében a teljes testi, lelki és szociális jóllét állapotaként határozhatjuk meg, és nemcsak betegségek vagy fogyatékoságok hiányaként. A *WHO* által 2001-ben kiadott *FNO* értelmezése szerint „az emberi egészség és a jóllét néhány egészségre vonatkozó alkotóelemének minden vetületét tartalmazza, és ezeket az egészség résztartományai, és az egészséghez kapcsolódó résztartományok fogalmaival írja le. Széles körben uralkodó értelmezési hiba, hogy az *FNO* csak a fogyatékos emberekről szól; valójában minden emberről szól. Az *FNO* alkalmazásával egyaránt leírható az egészség és mindenféle kóros egészségi állapothoz társuló, egészséghez kapcsolódó állapot. Más szavakkal: az *FNO* alkalmazása egyetemes.”

Az egészséggel összefüggő életminőség megfogalmazása szempontjából Kopp és Skrabski (2009) szerint kétféle megközelítés ismert. Az első azt határozza meg, hogy a személy miként értékeli jelenlegi funkcióit (tevékenységet, életvezetést), továbbá mennyire elégedett ahhoz viszonyítva, hogy mit tart lehetségesnek vagy ideálisnak. A másik megfogalmazás szerint az „egészséggel összefüggő életminőség fizikai és pszichológiai jellemzők összességét jelenti, melyek meghatározzák, hogy a személy mennyi örömet talál tevékenységeiben és mennyire érzi magát képesnek az életvezetésre” (Kopp–Skrabski 2009, 39).

Az előzőekben felsorolt dimenziókra Kopp Mária és Skrabski Árpád (2009) alapján az alábbiak jellemzők: A testi egészség a betegségtől mentes testi állapot, egészséges szerv és szervrendszeri működés, ellenálló immunrendszer, ép érzékszervek, gyors reagálóképesség, egészségvédő életvezetés, rendszeres testmozgás, egészséges táplálkozás, megfelelő mennyiségű alvás, önkárosító magatartásformák elkerülése.

A pszichológiai egészség az általános jóllét, önmagunk elfogadása, intelligencia, memória, világos gondolkodási képesség. A lelki egészség feltételei az eredményes megbirkózási készségek (koherenciaérzet), érzelmi stabilitás, a személyiség és az azonosságtudat életkornak megfelelő érettsége, kreativitás, nyitottság.

A társas, társadalmi egészség az interperszonális kommunikációs készség, a bizalom, az emberi kapcsolatok és az intimitás. Kulturális társadalmi tényezőként említhető meg a társadalmi-gazdasági helyzet, a végzettség, az etnikai, vallási hovatartozás, a kulturális, nemi, hivatásbeli azonosságtudat.

Az életminőség pszichológiai vizsgálatát, a pozitív pszichológiai irányzat tűzte ki célul. Megalapozói: Martin Seligman, Csíkszentmihályi Mihály és Ed Diener (Diener 2000; Csíkszentmihályi 2001; Seligman 2002). Az irányzat szakít a korábbi negatív deficit-központú szemlélettel és az emberi psziché erősségeinek feltérképezését, törvényszerűségeinek vizsgálatát tartja feladatának. A tünetek és a panaszok helyett a pozitív életminőség fogalma kerül középpontba.

Csikszetmihályi (2001) a tökéletes élmény körén belül, az áramlatélményt (flow) a munkával való elégedettséggel is összefüggésbe hozza. Véleménye szerint elégedett az lehet, aki megtalálja az áramlatot a munkájában, vagyis a tökéletes élmények forrását.

Ez a gondolatmenet az iskolai elégedettség megfogalmazása során is helytálló. Az intézményes nevelés feladata, hogy az áramlatélményt a tanulók a tudatos pedagógiai tervezés által mind gyakrabban megélhessék. Figyelni kell arra, hogy az elégedetlenséghez vezető okok mind ritkábban, vagy egyáltalán ne jelenjenek meg például: az igazi feladatok hiánya; konfliktus; túlzott terhelés okozta stressz, nyomás.

Az egészségmegőrzés érdekében Kopp Mária és Pikó Bettina (2006) úgy véli, hogy a tanulóknak ki kell alakulnia egy belső kontrollnak, hogy előnyben tudják részesíteni a megfelelő viselkedésformákat a helytelenekkel szemben. Ehhez szükséges az egészség lelki dimenziója, mellyel kapcsolat alakítható ki a részdimenziók között. A lelki egészség önmagunk elfogadásának képessége, a személyiség és az azonosság-tudat életkornak megfelelő érettsége, valamint az eredményes megbirkózási képesség, érzelmi stabilitás, kreativitás, nyitottság. Ebben az összefüggésben szoros kapcsolat fedezhető fel a szociális kompetencia komponenskészlete és az egészségmegőrzés érdekében fellelhető attitűd és a személyiségjegyek között.

A tananyag elsajátítása mellett az iskolai élmények jelentős befolyással vannak a diákok életében a nevelésükre az értékek átadására, véli Hunyadi Györgyné és M. Nádasi Mária (2011). Az iskolában átélt, vagy a tudatban elrejtett élmények emléke jelentős mértékben meghatározzák viszonyukat önmagukhoz, másokhoz, a tanúláshoz, a kultúrához. A pozitív iskolai élmények jelentősen befolyásolják a diákok testi-lelki-szellemi jóllétét, egészségét. Kedvezőtlen esetben megjelenik a kishitűség, az agresszió, a motivációhiány, eluralkodik a bizalmatlanság az intézménnyel, az intézmény szereplőivel, a közvetített tartalommal és a képviselt értékekkel szemben.

Ezt hangsúlyozza többek között Kopp és Skrabski (2009) is. A negatív érzelmek a negatív életminőséget erősítik, előidézve ezzel a szorongást, a kishitűséget, a depressziót. Ezzel szemben a pozitív érzelmek a pozitív életminőséget segítik elő, a pozitív életcélokat, az élet értelmébe vetett hitet, a nyitottságot, a kezdeményező-készséget, mások megértését és elfogadását.

A pozitív életszemlélet egészségvédő funkciót is betölt, az egyéni és társadalmi jóllét megeremtését segítő emberi erősségek, erények, személyiségjegyek megerősítésével, a kompetenciák fejlesztésével. Ezeknek a tényezőknek a feltárása és kutatása az élet pozitív oldalának megismerése és elősegítése mellett a testi és lelki egészség fenntartását is segíti. Pikó (2004) szerint a pozitív életszemlélet nagymértékben befolyásolja az egyén egészségmagatartással kapcsolatos életmódját, döntési folyamatait.

Összefoglalás

Az életminőség dimenzióinak felosztását figyelembe véve megállapítható, hogy a testi egészség mellett egyre nagyobb hangsúlyt kap a pszichológiai (lelki) egészség fontosságának hangsúlyozása. A társas, társadalmi egészség hangsúlyozása azonban nem jelenik meg társadalmi szinten megfelelően. Az intézményi ellátás feladata, hogy ezt pótolja, biztosítva a feltételek megteremtését, a hiányzó komponensek fejlesztését.

A szociális kompetencia fejlesztését modellező kutatások az életminőség dimenzióinak fejlesztéséhez is kiváló lehetőségeket biztosítanak egyes dimenziók tekintetében. Intézményi szinten a pedagógusok feladata, hogy e dimenziók mentén az egyéni szükségleteknek megfelelően dolgozzák ki tanórai és/vagy tanórán kívüli tevékenységekre bontva direkt és/vagy indirekt módszerekkel.

Feladatok

1. Mutassa be az FNO értelezésében az egészség fogalmát.
2. Mutassa be a testi, pszichológiai, társas, társadalmi egészség jellemzőit Kopp Mária és Skrabski Árpád megfogalmazása szerint.
3. Mondjon példát az áramlatélmény (flow) megélésére iskolai környezetben.

Ellenőrző kérdések

1. Hogyan kapcsolódik a pozitív pszichológiai irányzat az életminőség kutatásához?
2. Milyen direkt és indirekt módszerekkel segítheti a pedagógus a tanórai és tanórán kívüli szociális kompetencia fejlesztését és az iskolai jóllét megélését?

Szakirodalom

- Csikszentmihályi M. (2001): Flow – Az áramlat. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Diener, E. (2000): American Psychological Association (1), 34–43.
- Hunyady Gy.-né – M. Nádasi M. (2011): Személyközi kapcsolatok az iskolában. In: Bábosik István és mtsai. (szerk.): Pedagógia az iskolában. A szociális életképesség megalapozása. 209–263. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Kopp M. – Pikó B. (2006): Az egészséggel kapcsolatos életminőség pszichológiai, szociológiai és kulturális dimenziói. In: Kopp M. – Kovács E. (szerk.): A magyar népesség életminősége az ezredfordulón. 10–19. Budapest: Semmelweis Kiadó.
- Kopp M. – Skrabski Á. (2009): Magyar lelkiállapot az ezredforduló után. Távlatok 86, 32–53.
- Pikó B. (2004): A pozitív pszichológia missziója a modern társadalomban. Paradigmaváltás a társadalomtudományokban? Mentálhigiéné és Pszichoszomatika 5 (4), 289–299.
- Seligman, M. (2002): Authentic happiness. New York: Free Press.

Internetes forrás

Egészségügyi Világszervezet (2001): A funkcióképesség, fogyatékoság és egészség nemzetközi osztályozása. < URL: <http://www.rehab.dote.hu/tananyag/fno.pdf>



Kátainé Lusztig Ilona

**Szabadidős tevékenységek tervezésének, szervezésének
módszertani kérdései gyermekvédelmi szakellátásban
nevelőszülőknél elhelyezett gyermekek körében**

A kisgyermekkorai személyiségfejlődésükben megzavart, esetenként retardált vagy szocializációs hiányokkal küzdő gyermekek – a nevelőszülői elhelyezés eredményeként – hátrányaikat miként tudják leküzdeni, a szabadidejük hasznos eltöltése hogyan járul hozzá személyiségfejlődésükhöz



A szabadidő általános fogalmaink szerint azt a kötöttségektől mentes időtartamot jelenti, melyben az egyén maga dönt arról, mivel tölti ezt a többnyire kötelező elfoglaltság nélküli időt. Különösen fontos ez a saját családjukon kívül nevelkedő gyermekek esetében, akiknek nevelőcsaládok biztosítanak otthon nyújtó ellátást. Hazai kutatások szerint az iskolai és iskolán kívüli szabadidős tevékenység a szociális kompetenciák, a személyiség önmegvalósításának fontos színtere. (Borosán 2011) A kamasz gyermekek igen fogékonyak, sok minden iránt érdeklődnek, szabadidős tevékenységük változatos és sokrétű. (Menczinger–Soósné, 2009) A családjukból veszélyeztetettség miatt kiemelt gyermekek általában jelentős szocializációs és kulturális hátránnyal érkeznek új családjukba. Személyiségfejlődésük és énképük pozitív alakítása szempontjából jelentős szerepe van annak, hogyan töltik iskolai elfoglaltságaik után fennmaradó többletidőjüket. A hatályos jogszabályok biztosítják számukra, hogy részt vehetnek érdeklődésüknek megfelelő szabadidős foglalkozásokon és tehetségfejlesztő programokon. Kérdés, kapnak-e lehetőségeket, esélyeket érdeklődésük kibontakoztatásához, hátrányaik leküzdéséhez? Kutatásunkat nevelőcsaládokban élő gyermekekkel, valamint két általános iskola tanulóinak bevonásával végeztük Bács-Kiskun megyében.

1. Bevezetés

A gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő gyermekek egy része nem tud hasznosan gazdálkodni a szabadidejével. Számosan közülük kifejezetten haszontalan elfoglaltságokkal, káros szenvedélyekkel, céltalan időtöltéssel (pl. dohányzás, kábítószer-használat, alkoholizálás, csellengés) töltik idejüket. Sok fiatalnak nem volt otthonról hozott jó példája: a kapott szocializációs minták nem hordoztak értéket. Szüleiktől negatív magatartásformákat, deviáns viselkedésmintákat sajátítottak el. A semmittevés vagy éppen káros szenvedélyek által nyújtott „példa” nemegyszer szülői veszélyeztető magatartással társult. Saját családjukban töltött előéletüket ingerszegény környezet, elhanyagolás vagy bántalmazás jellemezte, mely később a gyermekeknek családjukból történő kiemeléséhez vezetett. Sok esetben az életvezetési, életmódbeli problémákon kívül a szabadidő eltöltése terén is segítségre szorulnának. Éppen az ilyen családokban nevelkedő gyermekek igényelnének tudatosabb támogatást, hiszen a hasznos szabadidő eltöltésének módozatai a családi életvitelbe nem ágyazódtak be és/vagy a család számára ezek a hasznos szabadidő-eltöltési módok nem elérhetők (Kovácsné dr. Bakosi 2013).

Van, aki ezt az időszakot passzívan tölti, és vannak olyanok, akik aktív tevékenységgel. Felmerül az időbeosztás kérdése, mely egyénenként változó. A gyermekek egy részének túl sok az iskolai és iskolán túli elfoglaltsága, de szép számmal akadnak olyanok is, akik nem tudnak mit kezdeni az idejükkel. A gyermekvédelmi gondoskodásban élők esetében ez az ellátás megszervezőitől is függő jellemző. A családok

életében az eltérő szociokulturális rutinok más és más időbeosztás-szervezést jelentenek. A nevelőszülők saját életútjuk révén is egyfajta meghatározottsággal bírnak. Az ellátott gyermekek szabadidejének alakulása így legalább két ágens által meghatározottak (az iskola és a nevelésüket ellátó család). Az egyéni – gyermeki – szükségletek további variációs faktort jelentenek, amelyet, ha nem sikerül az ellátóknak optimális-környéki szinten meghatározniuk, stresszorként jelenhet meg a gyermek, a fiatal életében (Staffan Burenstam Linder 2010).

A szabadidő kifejezés hallatán többnyire arra a kötetlen időtartamra gondolunk, melyben tevékenységeinket tetszőlegesen, magunk választjuk meg. A kötetlenségen túl legalább ilyen fontos az, hogy a döntés szabadsága is meglegyen: mit mikor, hol, hogyan? A szabadidő-fogalom kultúra-, és társadalomfüggő, amelyet az egyén életkora, életútjának adottságai is jelentősen befolyásolnak, azaz nagy egyéni változatosságot mutató jelenség (Szabó József 2006).

2. A kutatási téma aktualitása: a gyermekvédelem és szabadidő kapcsolata

2.1. A család szerepe

Elsődleges a gyermek szocializációja szempontjából. Abban a közegben tanulja meg a gyermek az alapvető normákat, szabályokat. Ott kell – de legalábbis kellene – először találkoznia a helyes életmód, a napirend, az életritmus kialakításával. Az egészséges, optimális életmódra nevelésben a család szerepe kiemelten fontos. A családi minta során kialakult életmód és napirend önmagában nevelő hatással bír. A családi életvitelben megjelenő tevékenységformák, életritmus és szokásrendszer, mindezek kulturális színvonala, továbbá a mozgáskultúra, a sport jelenléte a családban meghatározó a gyermeki életút során (Bábosik 1999), s ezzel együtt előjelző a majdani felnőtt életre vonatkozóan.

A gyermekvédelmi szakellátásba kerülve ezek a gyermekek a korábbi életükben megszokott viselkedésmintákat próbálják tovább követni. Az elsajátítandó pozitív szabályok, normák, követendő minták sok esetben ismeretlenek, és nem voltak ösztönzőek számukra.

Minden gyermeknek joga van ahhoz, hogy családban nőjön fel. Elsősorban természetesen a saját szüleiével, saját családban. Vannak azonban olyan esetek, amikor különböző okok következtében ez nem lehetséges. Ilyen lehet a saját családi környezetben történő veszélyeztetés vagy a gyermek deviáns magatartása. Pálhegyi Ferenc szerint a család az a közeg, amelyben megtalálhatók a gyermek testi-lelki fejlődéséhez szükséges alapok; ha ezek hiányoznak, akkor a kiegyensúlyozott személyiségfejlődés is zavart szenved. Ezen túl Pálhegyi fontosnak tartja hangsúlyozni azt, hogy a gyermek fejlődésének elsődlegesen meghatározó közege a családja. A családi skillek rendszere minden külső támogatásnál-elvárásnál meghatározóbban fogják a

családból majdan kilépő fiatal választásait meghatározni – a személyiség fejlődését, kialakulását ez jobban meghatározza, mint az úgynevezett külső segítő tényezők, az óvoda vagy az iskola (Pálhegyi 2009).

Azon gyermekek számára, akik nem nevelkedhetnek vér szerinti szüleikkel, helyettesítő védelmet kell biztosítani. A gyermekvédelmi szakellátás rendszerében nevelésbe vett gyermekek többségét nevelőcsaládokban helyezik el. Vannak közöttük olyanok is, akiknek gondozási helyét gyermekotthonban határozza meg a gyámhatóság. A családi környezetben való elhelyezés megvalósulhat örökbefogadó szülőknél vagy nevelőszülőknél, attól függően, hogy a saját családba való visszatérés lehetősége fennáll-e avagy sem. A nevelőcsaládokba kerülő gyermekek sikeres beilleszkedése gyakran zavart szenved. Mindazon értékek, értékrend, amely a család vagy a családot körülvevő társadalom kialakított – ideális esetben –, kognitív és normatív javak sokasága (Rosta 2007), amelyre a fiatal önálló életvezetése során támaszkodhat: ezt a nevelőcsaládban eltöltött időszakban kell (legalábbis kellene) elsajátítania a fiatalnak.

A kisgyermekkorú kötődésükben megzavart, jelentős szocializációs hátránnyal érkező gyermek és a nevelőszülő először teljesen idegenek egymás számára. Össze kell csiszolódniuk, meg kell találniuk a „közös hangot”, és ez nem mindig sikerül zökkenőmentesen. Rengeteg konfliktussal jár ez még akkor is, ha egyébként később kialakul közöttük az összhang, a kölcsönös rokonszenv. A gyermekvédelmi gondoskodás során a szakellátásba került gyermekek, fiatalok többségére általában az a jellemző, hogy már születésüktől fogva veszélyeztetett helyzetben éltek, ami a biztonságos kötődés lehetőségét gyakran kizárja, s amely ebből kifolyólag a fiatalfelnőtt-kori személyiség-állapotukat destruktívan befolyásolja. Mindez egyfajta retardációt eredményez esetükben, amelynek korrekciója nagyon nehezített (Káldy–Kincses–Nagy–Szakácsné 2010).

A szülői környezetből hozott normák különbözősége, az új, befogadó (nevelő) család normáival való ütközése miatt hosszú időt vesz igénybe az adaptáció, mely gyakran nem is lesz sikeres. Előfordulhat, hogy a sikertelen adaptáció következtében más gondozási formát, másik gondozási helyet kell keresni a gyermek, a fiatal számára. Az új környezetbe történő beilleszkedéshez szervesen hozzátartozik az beiskolázás. Többnyire másik iskolába, új oktatási-nevelési közegbe kerül a gyermek. A jogszabályok szerint a nevelés folyamatosságára figyelemmel kell lenni a gyermek elhelyezése során, lehetőleg el kellene kerülni az iskolaváltást. A gyakorlatban ez nem valósul(hat) meg maradéktalanul, hiszen sok tényezőt kell tekintetbe venni: a gyermek szükségleteit, egészségi állapotát, képességeit, iskolázottságát, a szülőkkal való kapcsolattartás meglétét vagy hiányát, a megfelelő nevelőszülő kiválasztását. A legfontosabb feladatok áttekintése mellett figyelembe kell venni a gyermek igényeit is: van-e valamiben kiemelkedő tehetsége, készsége, hobija, kedvenc időtöltése. Járt-e korábban külön fejlesztő foglalkozásra, szakkörre; van-e elképzelése, kívánsága e téren? Igényli-e vallása, etnikai hovatartozása szerinti kulturális tevékenységekbe, rendezvényekbe való bekapcsolódását, melyek önkéntesen igénybe vehetőek.

Ezen kérdések megválaszolása, tervezése a gyermekvédelmi szakemberek teammunkájának eredményeként valósul meg; ebbe a folyamatba vonják be az ítélőképessége birtokában lévő gyermeket és optimális esetben a gyermek szülőjét.

2.2. A szabadidő fogalma

Mit értünk a szabadidő fogalma alatt? A kötelező iskolai vagy munkahelyi feladatok elvégzése után fennmaradó időt. Ez optimális esetben elsősorban a pihenésre, szórakozásra, feltöltődésre fordítható idő. Az a szabadon felhasználható idő, amely az iskolai tevékenységen és a fiziológias szükségleteken túl a gyermek rendelkezésére áll, minden társadalmi és családi elvárás, kötöttség nélkül (Szucsik 2010).

A szabadidő eltöltését több tudomány képviselői vizsgálták a 20. században; filozófusok, szociológusok, pszichológusok, és a neveléstudomány képviselői is. A 20. század második felének jóléti társadalmi az időmérleg-vizsgálatot rendre érdeklődésének középpontjába helyezte. Európa szinte minden országában voltak ilyen kutatások (Szalai 1978). Egyáltalán nem melléleg megjegyzendő, hogy ezek a kutatások rendre a felnőtt népesség szabadidő-eltöltését elemezték, s a kutatók figyelmét lényegében elkerülte a gyermek- és ifjúkori időszak.

Vannak kutatók, akik a szabadidő szervezését és a munkaszervezést kizárólag egy-egyben értelmezik. Ugyan a jóléti társadalmakra a társadalom tagjai felé megnyilvánuló szolidaritás a jellemző, s az állam elsősorban a társadalmi biztonsági rendszerek kiépítésében jár elől – mindezzel redistribúciós hatásokat generál – a társadalom által szervezett tevékenységek mintegy következményes produktuma a szabadidő – különösen a hasznos szabadidő (Urry 2010). A szabadidő tehát nem tetszik „fontosnak”, s nem fogalmazódik meg a társadalom szintjén – csupán annak alrendszerében, a nevelési-oktatási tevékenységben, a gyermekvédelemben – a szabadidő s annak hasznossága. Ennek analógiája, hogy a nevelési színterek esetében is a tevékenység centruma a tanulás, a teljesítmény, az eredményesség – pedig a gyermeki fejlődés elengedhetetlen része kellene, hogy legyen a hasznos szabadidő, a hasznos, személyiséget fejlesztő tevékenységek szerteágazó világa.

A szociológusok időmérleg-vizsgálatok során kutatták az ember napi tevékenységének menetét, az ember viselkedését az időtöltés folyamán. Talán – mi sem természetesebb... – ezt sem gyermekek és fiatalok, hanem felnőttek körében. A konvencionálisan időmérleg-kutatásnak nevezett elemzésekben az ember napi tevékenységeinek elemzését végezték el, adott viselkedési mintákat igyekeztek feltárni. Ebben az egyéni és a társas elfoglaltságokat egyaránt vizsgálták (Szalai 1978). Meglátásom szerint ez a vizsgálati aspektus gyermekeknél, fiataloknál egyaránt releváns kutatási terület. A gyermekvédelmi gondoskodásban élők esetében pedig hatványozottan fontos lehet az időmérleg alakulása. Ez ugyanis a majdani felnőttkori életvitelt bejósoló tényező: a tanult/megtapasztalt viselkedésminta, a hasznosan eltöltött szabadidő gyermek- és ifjúkorban, mintegy irányt ad a jövőbeni, önálló életvitel alakulását illetően.

A szociológiai kutatások során vizsgálták a különböző társadalmi rendszerekben élő, dolgozó emberek szabadidő-felhasználását is. Ezek a kutatások társadalmi rendszereken, kulturális, világnézeti különbözőségeken átívelően voltak képesek szemlélni, elemezni a szabadidő eltöltésének módjait (Zborovszkij 1976), ám ez alkalommal sem mondható el, hogy a kutatások a gyermekek, a fiatalok szabadidő-eltöltésének módozatait vizsgálták volna.

Nem elsősorban a szabadidőt mint önálló döntés alapján eltölthető időtartamot tekinthetjük fontosnak az ember életében, hanem a szabadidő eltöltése során szerzett kellemes élményeknek van jelentősége. A szabadidő során megszerezhető, elérhető megelégedettség, a Csíkszentmihályi megfogalmazta flow állapot jelentősége bizonyára fontos általánosságban megfogalmazva az „ember” életében, de bizony különös jelentőséggel bír az emberi élet elején. A másként leisure-ként emlegetett állapot, azaz kényelem, az adott alkalom jósága, facilitáló tényező az ember számára, s inspirál(hat)ja további produktív, kreatív stb. tevékenység végzésére (Tibori 2004). Az élményszerzés fontossága az emberi élet minden időszakában jelentős tényező – a fiatalkori élményszerzés azonban ennél több: a primer tapasztalás, az az állapot, amelynek elérése a gyermekvédelmi gondoskodásban nevelkedő gyermekek, fiatalok számára oly kevésbé elért állapot. Ily módon a gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek, fiatalok esetében különös jelentőségűnek tartom a napi tevékenységlistában a szabadidős elemek minőségi és mennyiségi paramétereit.

Különböző társadalmi berendezkedésű országokban a szabadidő eltöltési szokások jelentősen eltérnek egymástól. A rítusok szerepe a pszichológiai gondolkodásban különös jelentőséggel bír (Péley 2002) A kulturálisan meghatározott tevékenységmintázat az életvitel lényegében minden fontos elemét áthatja. A család, a kisközösség szokásrendszerei, a családi kulturális hagyományok, az öltözködés, a szokásrendszerek mind egyfajta sajátos mintázatot adnak – mindezt úgy, hogy régiókként, társadalmi rétegenként jellemző eltéréseket mutatnak (Szabó 2006). Ezért is van különös jelentősége annak, hogy a családjából kiemelt gyermek, ifjú lehetőség szerint kulturálisan, regionálisan a családjával azonos világban kapjon támogató ellátást.

A helyes időfelhasználás kialakításában jelentős szerepe van a tanulási folyamatnak, a szabályok kialakításának, ezért lényeges a pedagógia szerepe. A személyiség fejlődését illetően meghatározónak tekinthetjük a gyermek- és fiatalkori mintákat a szabadidő eltöltését illetően, hiszen az egyén és az őt körülvevő társadalmi miliő e tekintetben is egyfajta folyamatosságot jelent(het) a családi szokásrendszer (Kiszely 1979; 2002).

A hasznos szabadidő minőségi paramétereit folyamatos javítása tanulható, fejleszthető. Adott tevékenységi modellek jellemzői a választás szabadsága – és felelőssége – az öntevékenység (Plenkovic 2010).

A családban élők többsége napi tevékenységeinek nagyobb részét a családi otthontól távol, munkával vagy tanulással tölti. Éppen ezért lényeges, hogy a család-

tagok együtt töltött ideje hasznosan folyjon, értelmes tevékenységek sora jellemezze. Nem az együtt töltött idő mennyisége, hanem a minősége fontos. A munkavégzés – esetünkben a gyermekek, a fiatalok óvodai, iskolai léte – szűk lehetőséget ad a hét közbeni együttlétekre, s a családok életében a hétvégi időszak jelentheti – ideális esetben – a tartalmas pihenőidőt, a felfrissüléssel járó szabadidő-eltöltést. Ez az időszak lehet az, amelyben a családtagok egymással több időt eltöltve bensőséges helyzeteket élhetnek át, családi ünnepeket kreálhatnak egymás számára. Abban is nagy változatosság mutatkozik, hogy az egyes családokra milyen hasznos szabadidő-eltöltési praxis a jellemző (Fülöpné 2010).

Mivel az emberek többsége munkával, a vizsgált korosztály esetében tanulással tölti napjait, így a szabadidőt is a „munkaidő” függvényében érdemes vizsgálni. Az egyén kétféle „arcát” jelenti a kötelezően végzendő és a szabadon választottan végzett tevékenységek rendszere. A kétféle tevékenység bizonyos tekintetben egymást feltételezi (Zborovszkij 1976), esetünkben a nevelőszülői szokásrendszerek és attitűdök a gyermekvédelmi gondoskodásban élő ellátott számára mintául szolgálnak.

Némely kutató szerint a társadalmilag meghatározott, elvárt tevékenységrendszerek – a munkahelyi (esetünkben az óvodai, az iskolai) szerveződések során jobban figyelembe kellene venni a hasznos szabadidő eltöltését. Szerepet kellene kapjon a kötelező tevékenységidőkön túli időszakra vonatkozó egészségnevelés, az aktív pihenés különféle formáinak tudatos választása (Németh–Irinyi–Lampek 2011). Vannak kutatók, akik nem sorolják a szabadidős tevékenységek körébe a házimunka végzésére, a különböző önkéntes társadalmi kötelezettségekre vagy a biológiai, fiziológiai szükségletekre (például alvás, tisztálkodás) fordított időt. Azt hangsúlyozzák, hogy nem egyszerűen arról van szó, hogy a kötelezően teljesítendő napi penzumon (a munkahelyen, s tesszük hozzá: az óvodában, az iskolában) teljesítendő időn túli időszak tisztán szabadidőként lenne tételezhető. Azt fogalmazzák meg, hogy a családi élet működését biztosító tevékenységek (otthoni munkavégzés: például főzés, mosás, takarítás stb.) olyan időszáv, amely társadalmilag hasznos ugyan, de nem „szabad”. Valóban szabad csak az az idő, amely „szabadon” felhasználható idő az egyén számára: nem terheli semmilyen kötöttség, az egyén intellektuális, vagy társadalmi szükségleteinek kielégítésére szolgál. Ebben az időszávban az ember szabadon dönthet önként végzett tevékenységeiről, szórakozhat, nincsenek korlátai, esetleg megszabadulhat az unalomtól (Dumazedier 1976).

Nem mindig alakul a szabadidő eltöltése hasznosan a fiatalok körében. Különösen igaz ez a hátrányos helyzetű családokban élő, sokszor veszélyeztetett fiatalokra. A jelenleg hatályos gyermekvédelmi jogszabályok lehetővé teszik, hogy a fiatal önmagát veszélyeztető magatartása miatt gyermekvédelmi szakellátásba kerüljön. Ilyen ok lehet az iskolakerülés miatti túlzott szabadidő, a „lódörgés”, csellengés, csavargás. Ehhez társulhat alkohol és/vagy droghasználat, bűncselekmények elkövetése. Az úgynevezett posztindusztriális vagy posztmodern társadalomban a személyes

(szabad)idő felhasználásnak egyre nagyobb a jelentősége. Azok a fiatalok, akik az iskolai követelményeknek nem tudnak vagy akarnak megfelelni, rendre több „szabad” idővel rendelkeznek, mint társadalomkonform kortársaik. Szabadidejük alakítása egyre inkább központi elemként határozza meg életüket – de úgy, hogy a választott időeltöltési módok nem feltétlenül esnek egybe a társadalom által elvárt, kanonizált tevékenységformákkal. Egyre inkább jellemző e fiatalokra a televíziózás, a diszko vagy egyéb céltalan időtöltés (Cs. Nagy 2007).

A kötelező munkahelyi, iskolai elfoglaltságok után „vállalt feladatnak” tekinthető a házimunka, valamint a képességeink fejlesztésére szánt idő (például nyelvtanulás, egyéni fejlesztés, sport) – amennyiben ezen tevékenységek céljaként tudatos énefejlesztő igény fogalmazódik meg. Látni kell tehát, hogy egy adott tevékenység lehet szabadidős elfoglaltság, s vállalt feladat. Így gyakran felmerülő kérdés, hová soroljuk azokat a tevékenységeket, amelyek nem a kötelező munkaidő/iskolai tanulói idő keretébe tartoznak, gyakran vállalt feladataink, s nem a puszta pihenést szolgálják. Ilyen tevékenységeink a házimunkák illetve a szabadidőnk terhére önként vállalt plusz munkaterhek. Ezen tevékenységek időtartamai, a nap során rendelkezésre álló teljes időkerethez viszonyított arányai jelentősen megváltoztak.

Sullivan az „időnyomás” fogalmával él. Azt feltételezi, hogy a társadalmi-gazdasági változások eredményeként a régebbi és a jelenlegi generációk közt abban is különbség van, hogy miként él meg szükségleteik kielégítését, s miként alakul a társadalom által felkínált opcionális tevékenységek rendszere. Paradoxnak értékeli a helyzetet abban is, hogy a bármilyen okból szükségszerűen lekötött idő aránya többnyire csökken (nem feltétlenül szükséges annyi időt fordítani a létfenntartásra, mint generációkkal ezelőtt). Ugyanakkor a fogyasztói társadalom szellemiségének megfelelően, egyre kiterjesztettebb módon felkínált lehetőségek (az idő eltöltésére) mégis azt eredményezik, hogy az egyén a választhatóság bővülésével éppen frusztráltságot él meg, mert párhuzamos kínálatok, fragmentálódott szükséglet-kielégítési ajánlatok özöne zavarja meg (Sullivan 2010 /2008/). Általában megfogalmazható, hogy a háztartások gépesítettsége jelentős időmegtakarítással járt az utóbbi közel fél évszázadban, ami új időfelhasználási stratégiák kialakítását hozta (Kuczi 2010).

A szabadidő mértéke, időtartama minden gyermeknél más és más. Kinél több, kinél kevesebb, a gyermek érdeklődése, képességei és motivációja szerint. Ha ez az idő elégséges arra, hogy a gyermek pótolja a hiányosságait, akkor ez hasznosan töltött idő a gyermek személyiségének, képességeinek fejlesztése érdekében. Ha az a cél, hogy képességeiket kiteljesítsék, akkor erőfeszítésekre van szükség: pontosságra, rendszerességre, alaposra, sok-sok gyakorlásra, saját ellenkezésük leküzdésére. A szabadidő hasznos eltöltésének hangsúlyozott szerepe van a halmozottan hátrányos helyzetű, nevelésbe került gyermekek további fejlődése szempontjából. Generális tételként állítható fel, hogy a szabadidőnek – természetesen annak optimális felhasználásának – jelentős befolyása van a gyermeki személyiségfejlődés alakulására.

Ugyancsak kiemelkedő jelentőséggel bír, hogy a nevelők, a szülők rendelkezzenek azzal a tudással, ami a szabadidő a gyermeki szükségletnek megfelelő optimális szervezését, felhasználását segíti elő (Füle 2002). Rendkívüli jelentősége van annak, hogy minél sokoldalúbb, színesebb egyéniséggé váljon a gyermek. Ehhez szükséges azon képességének kibontakoztatása, hogy egyre több ismeretet szerezzen az őt körülvevő világból, minél több információ jusson el hozzá, és ebből elsődlegesen a pozitív élmények váljanak maradandóvá számára. Jelentős feladat hárul a nevelőszülőkre abban az esetben, ha rosszul szocializált, érdektelen és a tanulásban motiválatlan gyermek kerül hozzájuk, hiszen egy negatív folyamatot kell a nevelés által megváltoztatniuk, kedvező irányba befolyásolniuk. Hankiss ugyanakkor azt véli, illúzió az, hogy az optimálisan szocializálódott személyiség maradandóbb lenne (Hankiss 2012) – ami arra hívja fel a figyelmet, hogy a relatíve kedvezőbb szociokulturális milióból ellátásba került gyermekek esetében is különös fontossága van a gazdag szabadidős kínálat folyamatos biztosításának.

A szabadidő fogalmának tehát sokféle aspektusát írták le és tartották kiemelendőnek a témával foglalkozók. Vannak kutatók, akik kizárólag a fiziológiai szükségleteken és a házimunkán kívüli, szórakozással és kikapcsolódással töltött időt tekintik szabadidőnek (Kovács T. A. 2002). Összegezve a szabadidő alatt azt az időszakot értem, amelyben a gyermek saját döntése alapján, tudatosan megválasztja a tevékenység tartalmát, helyét, idejét – a tevékenységbe vont személyeket (kortársait vagy felnőtteket). A szabadidő aktív alakításának képességét ugyanakkor a család, a környezet által meghatározott skillnek tételezem.

Mit értünk pihenés alatt? A testi, lelki egyensúly megteremtésére szánt időt. Ezt tölthetjük alvással, nyújtózkodással, meditálással, megújulásunkat szolgáló „távolba nézéssel”. Vannak kutatók, akik a „pihenést” a szabadidő részének tekintik. Az életminőséget jelentősen befolyásoló elemként való meghatározása a szabadidőnek abban az értelemben fogalmazódott meg, hogy a pihenés és a kikapcsolódás, a sportolás egyfajta más minőség, mint az intézményes nevelés-oktatás rendszerében nyújtott hasonló szolgáltatások (Jávor 2005).

Mi a szórakozás? Kellemes, vidám, örömteli időtöltés. A felszabadultság, a szabadság élvezete. Új élmények felfedezése, befogadása. Irodalmi, zenei, színházi élményekben való részvétel, akár ezek „habzsolása”. Lehet akár egyedül töltött idő is, például zenehallgatás. A közösségi tevékenységekben való együttlét alkalmával, ahol a társas kapcsolat révén olyan interakciókra van lehetőség, amelyek pozitív érzelmi állapotot indukálhatnak (Madarász 2008) – új, kellemes élmények, vidámság, általánosan, a jól-lét fogalmával leírható állapotok –, a problémás élethelyzetben lévő gyermekek, fiatalok számára is facilitáló hatásúakká lehetnek.

Mit értünk feltöltődésen? Valamilyen hiány pótlását. A szürke hétköznapiakban kiégett érzések, élmények, örömök újra megtalálását, elveszett illúziók keresését, élmények elraktározódását, az unalom elűzését jelenti. Ha a szabadidőt arra fordítjuk, hogy hiányosságainkat pótoljuk, ha tudjuk fejleszteni képességeinket, ha kipróbálhatjuk magunkat új helyzetekben, akkor ezt társadalmi-kulturális, pedagógiai, pszichológiai, szociológiai értelemben kedvezőnek ítéli meg a társadalom. Amennyiben az üzleti alapokon működő szolgáltatásokat nem tudja az egyén finanszírozni, mert anyagi viszonyai miatt azok számára elérhetetlenek, akkor egyfajta anómiát él meg az egyén, azaz „semmi sincs rendben”, frusztrált lesz. Itt léphet/ne be a társadalmi felelősségvállalás, az állam, a civil szervezetek felelősségteljes tevékenysége, hogy minden gyermek számára megteremtse a lehetőséget a helyzet változtatására, a továbblépésre. Pedagógiai, pszichológiai szempontból egyaránt fontos, hogy a gyermek ki tudja magát próbálni új helyzetekben – erre adhat lehetőséget a tartalmas hasznos szabadidő-eltöltés. Ennek anyagi vonzatai is vannak, és ennek az anyagi fedezetét is elő kell teremteni – persze, rendre nem ez az akadály a gyermekvédelmi gondoskodásban élőket esetében a szabadidő hasznos, jó minőségű megszervezésének, megvalósításának.

A családok anyagi helyzetéből adódó különbözőség megmutatkozik a szabadidő-eltöltés terén. Léteznek jó pénzárt, üzleti alapon működő, megvásárolható szolgáltatások. Vannak olyan családok, ahol a szülők nem tehetősek, nem tudják (vagy nem akarják) megvásárolni e szolgáltatásokat. A nevelőszülős gyermekeket ez a probléma nem érinti, érintheti, hiszen a nevelőszülő ellenőrzi (mert ellenőriznie kell) a gyermek gondozása során – többek között – a hasznos szabadidő-eltöltést is. Minden gyermeknek joga van kipróbálni képességeit, fejleszteni azokat – s ezt az ellátás protokollja biztosítja is.

Mára felértékelődött az informatikai eszközök jelentősége: ennek pozitív hatása kétségtelen, de nem hagyhatjuk figyelmen kívül a negatív hatásait sem. Pozitívumai: gyors információhoz jutás, sokoldalú tájékozottság megszerzése, akár ismeretlen személyek közötti azonnali kapcsolatteremtés. Negatívumai: emocionális elszivárosodás, anonim megnyilvánulásokban felbukkanó felelőtlenység. Nagy veszélyt jelenthet a személytelenség: súlyos szociális és személyiségfejlődési problémákra (is) vezethet a virtuális világ. Ugyanakkor a szabadidő szerves része lehet, ha okosan használjuk, ha az informatikai eszköztárat beépítjük az élethosszig tartó tanulási folyamatba, s mindezt kanalizáljuk a gyermek által felhasznált szabadidőbe. Összegezve: a szabadidő hasznos eltöltésének célja akként fogalmazható meg, hogy a gyermek ismeretbővítő programokon vegyen részt; ismerje meg a szabadidő kulturált eltöltésének lehetőségeit; önbizalma növekedjék, és társas kapcsolatai bővüljenek

Kérdések:

1. Ismertesse, mi a család szerepe a gyermek szocializációja szempontjából.
2. Mely gondozási helyeken határozza meg a gyermekvédelmi szakellátásba kerülő gyermekek gondozási helyét a gyámhivatal?
3. Mi a szabadidő fogalma?

3. A kutatás tárgya: a nevelőszülők és a gondozott gyermekek szabadidővel kapcsolatos gyakorlata

1959-ben született meg a Gyermekek Jogairól szóló ENSZ Deklaráció, mely a gyermekek részére nyújtandó speciális védelem szükségességéről szól. A hátrányos helyzetű gyermekeket speciális védelem illeti meg mindennapjaikban, melynek az élet minden területére ki kell terjednie” (Bokorné 1979)

Felmerül a kérdés, ki lehet ma nevelőszülő Magyarországon? Bárki, akinek életkora a nevelt gyermeknél legalább 18 évvel több, de a köztük lévő életkori különbség nem haladja meg az 50 évet, és személye, körülményei alapján alkalmas arra, hogy más család gyermekét befogadja a gyermekvédelmi szakellátás keretében és gondozását, nevelését vállalja. A nevelőszülők alkalmasságát orvosi vélemény, környezettanulmány, jogszabályokban előírtaknak megfelelő lakás- és életkörülmények, jövedelmi viszonyok igazolása támasztja alá. Jogszabályban előírt tanfolyam elvégzése után, működési engedélyezési eljárást követően lesz valakiből ténylegesen nevelőszülő és helyezhető háztartásába nevelt gyermek.

Gyermekvédelmi szakellátásra – nevelésbe vételre – akkor van szükség a gyermek életében, ha családjá súlyosan veszélyezteti őt, illetőleg a gyermek saját deviáns magatartása indokolhatja családjából történő kiemelését. A helyettesítő védelem keretében lehetőleg nevelőcsaládban történő elhelyezést kell biztosítani a gyermekek számára. Léteznek más, család pótló elhelyezési formák is: azok a gyermekek, akik végleg elkerülnek szüleiktől, örökbefogadó szülőkhöz kerülhetnek. Vannak olyan gyermekek, akik személyiségállapotuk, krónikus betegségük, súlyos fogyatékosságuk vagy életkoruk miatt nem nyerhetnek elhelyezést nevelőszülőknél: ők gyermekotthonokba vagy más gondozási helyre (például ápoló-gondozó otthonba) kerülhetnek. E tanulmányban a nevelőcsaládban élő gyermekek helyzetét vizsgálom a szabadidő-eltöltés szempontjából. E kérdés korábban is felmerült a gyermekvédelmi szakellátásban: a szabadidő hasznos eltöltésének fontossága már a 20. század hetvenes-nyolcvanas éveiben megjelent a gyermekvédelem gyakorlati útmutatásaiban, feladatként jelölve a nevelőszülők számára. Részlet az 1980-as évek elejéről, egy „Megállapodás a nevelőszülőkkel” című nyomtatványból: „A nevelőszülő biztosítja a gyermek életkorának megfelelő étrendet az étkezésben, az alvásban, a pihenésben, a tanulásban, a sportban, a játékban, a szórakozásban. A gyermek minden évszakban kellő időt töltsön a szabad levegőn. A gyermek életkorának megfelelően vegyen részt a családi munkában, de erejét meghaladó munkával foglalkoztatni nem szabad.” A citált szöveg „kortalan”, hiszen ezen kötelezettségek jelenleg is elvárások a nevelőszülők felé.

3.1. A kutatás célja

Régóta foglalkoztat a kérdés, hogy a kisgyermekkorai személyiségfejlődésükben és szocializációjukban megzavart, esetenként retardált gyermekek le tudják-e hátrányukat küzdeni, amennyiben gyermekvédelmi szakellátásba kerülnek. Későbbiekben – fiatal felnőttként – be tudnak-e illeszkedni a társadalomba, vagy elkallódnak? A szakellátásba kerülő gyermekek közt igen sok nehezen nevelhető, viselkedészavart mutató, beilleszkedési, magatartási, tanulási nehézséggel küzdő gyermek van. A nevelőszülők feladata, hogy ezeket a hátrányokat a gondozás-nevelés folyamatában csökkentsék, illetőleg optimális esetben megszüntessék, és a gyermekek behozzák lemaradásait. A gondozásba vett gyermekek nem csak új családba kerülnek, hanem rövid időn belül iskolai tanulmányaikat is folytatják – gyakran új környezetben. Az iskola fontos teret szán a tanórán kívüli elfoglaltságoknak – a szabadidős tevékenységeknek jelentős szerepük van a tanulók személyiségformálásában.

Ugyanis a szabadidős tevékenységek a személyiségfejlődés, az önmegvalósítást preferáló tevékenységek ideális terepe. A kedvvel, örömmel végzett tevékenységek, különösen, ha a személyiség fejlettségével összhangban lévőek, rendre pozitív hatást gyakorolnak a személyiség további alakulásának. Segítik a gyermek önművelődését, javítják a szociális interakciói kidolgozottságát, olyan magatartásminták elsajátításához adnak lehetőséget, amelyek a differenciálódó személyiség fontos attribútumaivá vál(hat)nak (Hagymásy 2005).

3.2. A kutatás helyszínei

Vizsgálatomat Bács-Kiskun megyében végeztem, ahol több mint 1000 gyermek nevelkedik nevelőcsaládokban. A vizsgált minta nagysága 151 fő gyermekvédelmi gondoskodásban élő, nevelőszülőnél elhelyezett gyermek volt. Életkoruk: 6–18 éves korosztály, általános és középiskolába járó tanulók.

Kontrollcsoportnak két iskolai csoportot választottam: egy eltérő tantervű iskola 138 diákját és egy többségi általános iskola 39 tanulóját.

3.3. Hipotézisek

A nevelőcsaládokban élő gyermekek szabadidő-eltöltését vizsgálva az alábbi kérdéseket fogalmaztam meg és a következőket vizsgáltam:

A nevelőszülők hozzájárulnak-e a gyermekek szabadidejének hasznos eltöltéséhez?

Megteremtik-e azokat a feltételeket, amelyekkel esélyt biztosítanak a hátrányok leküzdéséhez?

Változatos kulturális, sport- és szabadidős tevékenységi formákat biztosítanak-e, melyekben a nevelőcsaládokban gondozott gyermekek és fiatalok részt vehetnek?

Fentebb megfogalmazott kérdéseim, témakörök alapján feltételezem:

H1: A nevelőszülői hálózatban gondozott gyermekek szabadidős tevékenysége nagy változatosságot mutat.

H2: A nevelőszülők által biztosított és a saját család szabadidős programjainak változatossága nem mutat jelentős eltérést.

H3: A gondozott gyermekek szabadidős programjainak változatossága nem függ a nevelőszülők iskolai végzettségétől.

H4: A nevelőszülők a gondozott gyermekeknek életkori sajátosságaiknak megfelelő foglalatosságokat biztosítanak. A két minta nem tér el ebben jelentősen.

3.4. A mintavétel módja, körülményei, módszertani problémák

A mintavételt véletlenszerű kiválasztással, dokumentumelemzéssel, 2005 és 2010 között legalább egy évig nevelésbe vett gyermekek közül választottam. A minta választásának kritériuma volt, hogy a választott gyermek a 6–18 éves korosztályból kerüljön ki és iskolai tanuló legyen. A tanulók között voltak többségi iskolába járók, eltérő tantervű iskolába járók és középiskolások is (szakiskolai tanulók, szakközépiskolások és gimnazisták is). Az adatlaprendszer végig követi a gyermek útját a gyermekvédelmi hálózatban, alapellátásban történő gondozástól a nevelésbe vételig, azt követően egészen a nevelésbe vétel megszűnéséig. Mintavételelem adatszolgáltatójaul olyan adatlap szolgált, melyet a nevelőszülők a nevelőszülői tanácsadóval és a gyámmal együtt töltenek minden évben. Követve a gyermek életútjának alakulását, figyelembe véve fejlődését az adott évben, előzetes fejlődését, gondozási helyét, egészségi állapotát, iskolai előmenetelét, nevelőcsaládban elfoglalt helyét és a nevelőszülővel való kapcsolat alakulását, a vér szerinti szülővel való kapcsolatát. Az adatlap tartalmazza a gyermek iskolai és iskolán kívüli fejlesztésére vonatkozó információkat, szabadidős tevékenységeit, hobbiját, házimunkába való bekapcsolódását, etnikai és vallási hovatartozását – amennyiben ezt igényli – és az egyházi rendezvényekbe való bekapcsolódását. Végül, de nem utolsósorban a gyermek további elhelyezésére, sorára vonatkozó javaslatokat.

3.5. A mintában részt vevő családok és körülményeik

A mintában szereplő nevelt gyermekek összesen 54 fő nevelőszülőnél nevelkednek. A nevelőszülők település szerinti megoszlása: 31 fő él városban, 20 fő községben és 3 fő külterületen. Környezetükre nagyrészt jellemző, hogy többségük családi háznál él, amelyhez általában nagy kert tartozik. Ezért sokan munka mellett kertet művelnek, illetve saját szükségletre háziállatokat tartanak. Iskolai végzettségüket vizsgálva négy csoportba sorolhatók: 8 általános iskolát végzetek, szakmunkások (vagy egyéb OKJ-s végzettséggel rendelkezők), érettségizettek és felsőfokú tanulmányokat végzetek. Legmagasabb a szakmunkás végzettséggel rendelkezők száma.

3.6. A mintavétel alapjául szolgáló „Gyermekeink védelmében” adatlap rendszer

A mintavétel alapjául a „Gyermekeink védelmében” című adatlap rendszer szolgált. Ezt az 1990-es évek végétől alkalmazzák a gyermekvédelemben. A gyermekvédelmi törvény hatályba lépését követően kormányrendelet jelent meg bevezetéséről: használatát 1999 novemberétől kötelezővé tették a gyermekvédelmi alap- és szakellátásban egyaránt.

Alkalmazásának szükségességét a gyermekvédelmi szakma vegyes érzésekkel fogadta: voltak, akik ellenezték, mert úgy érezték, a magyar gyermekvédelmi rendszerhez nem igazán illeszkedik, ugyanis külföldi (angolszász) minta alapján készültek az adatlapok. Alkalmazása több okból indokolt: gyermekvédelmi alapellátásban segít a gyermekről és családjáról szóló információk összegzésében, a szakellátásban a javaslatok és tervek egységes elkészítésében. Egységes adatok rögzítéséhez járulnak hozzá: minden gyermekről azonos típusú adatokat, tényeket, információkat tartalmaznak, és azonos módon továbbítják a gyermekvédelem minden intézményének.

Kérdések:

1. Melyik évben fogadták el az ENSZ Gyermekjogi Egyezményt?
2. Ki lehet nevelőszülő?
3. Melyek a nevelőszülő feladatai?

4. A kutatás módszerei

Kutatásunkban a kérdőív, az interjú és a dokumentumelemzés módszereit alkalmaztuk.

4.1. Kérdőív

Kutatásunkban a kérdőív módszerét alkalmaztuk: nyílt és zárt kérdések sorát állítottuk össze:

A kutatásban résztvevő gyermekek és tanulók csoportja: 151 fő gyermekvédelmi gondoskodásban, 54 nevelőcsaládban nevelkedő gyermek, valamint egy általános iskola és egy eltérő tantervű általános és szakiskola – saját családban élő – diákjaiból 138 fős minta. A kérdőív kérdései a családi viszonyokra, valamint a szabadidőnek az iskolában és az iskolán kívül eltöltött részére vonatkoztak. A kérdőívek eredményeinek feldolgozása SPSS-módszerrel történt.

A saját családban élő iskolás gyermekekkel kérdőíveket töltettünk ki, két iskolában. A kérdőív kérdései megegyeztek a nevelt gyermekek körében vizsgált kérdésekkel. Az iskolák közül az egyik a megyeszékhely környéki kistélepülés általános iskolás tanulói köréből kerültek ki. A másik iskola diákjai vidéki, közepes lélekszámú város EGYMI általános iskolás és szakiskolai tanulóinak köréből.

Iskolában, de tanítási órákon kívül végzett tevékenységek képezték a kérdőív első nagy blokkját. A napközibe járás, a fejlesztő foglalkozásokon és tanulószobán való részvétel volt az első kérdéskör. Azt követte a sportkör és szakkör. Érdekelt bennünket az is, vajon járnak-e a tanulók moziba, színházba? Részt vesznek-e osztálykiránduláson, tanulmányi kiránduláson és erdei iskolában? Járnak-e uszodába? Járnak-e iskolai könyvtárba? Játszanak-e az iskolában a tanórákon kívül? Bekapcsolódnak-e az iskolai rendezvényekbe? Használják-e az iskolában a számítógépet? Részt vesznek-e művészeti tevékenységekben: kézműves- és rajz-, zene- és táncfoglalkozásokon? Látogatják-e – iskolai szervezésben – a múzeumokat? Részt vesznek-e egyéb iskolai rendezvényekben?

A kérdőív második nagy blokkja az iskolán kívüli tevékenységek köre volt. Megkérdeztük a tanulóktól, hogy sportolnak-e, játszanak-e szabadidejükben? Végeznek-e házimunkát? Szokta-e nyaralni, kirándulni, sétálni? Otthon tanulnak-e, járnak-e korrepetálásra? Számítógépeznek, tévéznek-e? Része-e az életüknek a könyvtár, mozi, színház? Családi programokba kapcsolódnak-e, egyházi rendezvényeken részt vesznek-e? Szabadidejükben olvasnak, kézműves foglalkozásra járnak-e? Rajzolnak, táncolnak-e? Gondoznak-e háziállatokat? Van-e ezen kívül más egyéb elfoglaltságuk?

Végül megkértük a tanulókat, írják le véleményüket a szabadidejükről pár mondatban. Többségük arról nyilatkozott, hogy a szabadidő fontos számukra: egyedül vagy a barátokkal töltik azt. Sokan segítenek a házimunkákban szüleiknek,

nagyszüleiknek. Szívesen gondozzák a háziállatokat. A leggyakrabban előforduló szabadidős tevékenységeik a különböző sportágak közül kerülnek ki; első helyen a foci, azt követően a lovaglás és a kerékpározás. Szeretnek sétálni és a természetben, szabadban tartózkodni. Szívesen rajzolnak, olvasnak. Vannak, akik táncolni járnak, énekkarosok, zenélnak (dobolás, gitározás). Szívesen beszélgetnek barátaikkal, de a hozzátartozóikkal is. Leginkább azt kedvelik a szabadidőben, hogy azt csinálják, amit szeretnek. A különféle játékok és a pihenés fontos számukra. Sokan emellett említik a tanulást mint szabadidős tevékenységet. Szívesen számítógépeznek, tableteznek. Vannak, akik egyházi rendezvényekre, gyülekezetekbe járnak, Bibliát olvasnak. Sokan írtak arról, hogy jól érzik magukat a szabadidejükben. Néhány gyermek beszámolójában sajnálatosan a szabadidő káros eltöltésének formái is feltűnnek: „szívás”, „flash”, csavargás, egész napos unatkozás. Ezek azonban csak néhány esetben fordultak elő.

Összességében megállapítható, hogy a tanulók szeretik és értékesnek tekintik a szabadidejüket, amit az is jelez, hogy a szabadidő beosztására többségük odafigyel. Jól érzik magukat, szeretnek egyedül lenni, de legalább ilyen fontos számukra a barátokkal való együttlét. Az egyik legszebb válasz a szabadidőről: „Teljes mértékben kikapcsol, mert elvonja a figyelmemet. Szeretek kertészkedni, szeretem a virágokat, mert feldobnak, és jobb hangulatom lesz tőle. Jókat szeretek sétálni, és ilyenkor nézem a virágzó bokrokat, és virágokat, fákat. A tavaszt és a nyarat idézik elő, hogy itt a jól megérdemelt pihenés!”

4.2. Dokumentumelemzés

A gondozott gyermekek adatlapjait véletlenszerű választással dolgoztam fel; összesen 151 gyermek adatlapját. Folyamatosságukban vizsgáltam akként, hogy minden gyermek esetében öt év összes adatlapját áttekintettem az iskolai (tanórán kívüli fejlesztések, iskolán belüli szabadidős tevékenységek) és iskolán kívüli, nevelőcsaláddal eltöltött időszakokban végzett tevékenységek szempontjából. (Természetesen voltak közöttük olyanok, akik nem töltöttek öt évet a rendszerben, azonban ha legalább egy évet éltek nevelőszülőnél, akkor a mintából nem vettem ki. A megszűnés indoka hazakerülés és néhány esetben örökbefogadás volt.) Már kutatásunk kezdetén kitűnt, hogy a szabadidős tevékenységeknek széles skálája mutatkozott a nevelőszülőnél élő gyermekek adatlapjai alapján. Hét nagy téma köré csoportosítottam ezeket a tevékenységeket, s az alábbi csoportosítás szerint tevékenységi formákat gyűjtöttem össze:

- játéktevékenységek
- kulturális tevékenységek
- sport
- hitélet
- házimunka
- közös családi programok
- egyéb

4.3. Interjú a nevelőszülőkkal

Úgy véltük, a nevelőszülőknél élő gyermekek szabadidős tevékenységeiről teljesebb képet kapunk, ha interjút készítünk azokkal a személyekkel, akik a mindennapokban legközelebb állnak a nevelt gyermekhez: a nevelőszülőkkal.

A kvalitatív interjúvizsgálat hét fázisát Kvale írta le 1996-ban. A hét fázis a következő:

1. tematizálás – a vizsgálat témájának analízisét foglalja magában
2. tervezés – kiterjed a kutatás egészére, előzetes tájékozódástól a koncepció kialakításán keresztül az adatgyűjtés és -elemzés kérdéséig és az etikai reflexióig.
3. Interjúkészítés – három fázisa: kapcsolatteremtés, kérdések és válaszok elhangzása, levezetés.
4. Átírás – beszéd lefordítása szöveggé.
5. Elemzés – magában foglalja az adatkezelést.
6. Verifikáció – a megbízhatóság, az általánosíthatóság és az érvényesség igazolása és ellenőrzése.
7. Megírás – a kvalitatív kutatás esetében szintén nagyrészt folyamat közben történik, kutatási feljegyzések, naplók, menet közben írt összefoglalások és elemzések lényegében már a megírás fázisához sorolhatók.

(Szokolszky 2004, 467–469)

A nevelőszülők közül 17 fővel készítettünk interjút, melynek kérdései a náluk nevelkedő gyermekek szabadidő-eltöltésére vonatkoztak. Az interjúk felvételénél a választás kritériuma a nevelőszülők lakóhelye (településforma), iskolai végzettsége és nevelőszülői tevékenységük időtartama volt. Az interjúkérdésekre a válaszadás önkéntesen és anonim módon történt, az adatok rögzítése során a nevelőszülők neve helyett számokat használtunk. Az interjú kérdéseit – a személyes adatokon kívül – a szabadidős szokások, tevékenységek köréből állítottuk össze. A nevelőszülők átlagéletkora 50,8 év, nemek szerinti megoszlásuk: 16 nő és 1 férfi. Nyolc család községben, faluban él, 7 család városban és 2 külterületen (tanyán). A nevelőszülők többsége (10 fő) kizárólag a nevelőszülői tevékenységgel foglalkozik, más munkahellyel nem rendelkeznek. Legtöbben középfokú végzettségűek: majdnem fele-fele arányban szakmunkások: fodrász, varrónő, csecsemő- és gyermekgondozó, illetőleg érettségizettek. Kettő diplomások: reflexológus (főiskolai végzettséggel) és 1 fő óvónő. Ezen kívül 1 fő nyugdíjas (nem közölte eredeti foglalkozását), 1 főnek pedig nincs szakmája. A nevelőszülők átlagosan 2-3 gyermeket nevelnek. Vannak közöttük, akik kisgyermekkoruk óta abban a nevelőcsaládban élnek és akadnak közöttük olyanok is, akik 1 éven belül kerültek az adott nevelőcsaládba. Néhány nevelőszülő a nagykorúvá vált gyermekről tovább gondoskodik: négy fő utógondozói ellátottként maradt a nevelőcsaládban. 40 gyermek már nevelésbe vétel alatt áll. A nevelőszülőknél

elhelyezett gyermekek normál vagy különleges szükségletűek. A beilleszkedés nehézségeiről is érdeklődtünk; ismeretes, hogy a gyermekeknek gyakorta kell ezzel megküzdeniük a nevelésbe vétel során. Nem lesz mindig sikeres a nevelőcsaládba helyezés. Legtöbbször csak a családból történő kiemelés legfőbb okai ismertek az elhelyezéskor, így nehéz a megfelelő nevelőszülő kiválasztása. A kihelyezés sikeressége már csak hetekkel, hónapokkal a kihelyezés után derül ki, aminek igen sok összetevője van. Beletartozik ebbe a nevelőcsalád szerkezete, a nevelt gyermek iránti elfogadás és nem utolsósorban, hogy a gyermek természete, viselkedése, magatartása és a nevelőszülő személyisége és körülményei mennyire illeszkednek egymáshoz. A nevelőszülőkkel készült interjú során a megkérdezett nevelőszülők többsége arról számolt be, hogy a náluk nevelkedő gyermekek jól beilleszkedtek. Két esetben beszélt a nevelőszülő arról, hogy a nála nevelkedő gyermek magatartászavara miatt nehezen illeszkedett be a családba. Volt olyan nevelőszülő, aki teljes értékű családtagként jellemezte a nála nevelkedő gyermeket. A nevelt gyermekek iskolázottsága: 7 fő jár eltérő tantervű iskolába, a többiek általános iskolai, szakiskolai vagy középiskolai tanulók, 1 fő óvodás. Tanórán kívüli fejlesztésben vesz részt a gyermekek közül 12 fő. Ezenkívül külön fejlesztő foglalkozásra jár nyolc tanuló: mozgásfejlesztésre, szomatopedagógus foglalkozására, beszédfejlesztésre, nyelvtan és matematika tárgyakból történő fejlesztésre, logopédiai fejlesztésre. A gyermekek tanulmányi átlaga többségében közepes és jó között helyezkedik el. Vannak köztük kitűnő tanulók, de található gyengén teljesítők is. A nevelőszülők szerint a gyermekek általában motiváltak a tanulásban, erre buzdítást kapnak tőlük. Sok gyermek szívesen jár iskolába, életcélokkal rendelkeznek, tisztában vannak a tanulás fontosságával. Akadnak olyanok is, akik a tanulásra való buzdítást nem veszik komolyan. A nevelőszülők úgy vélik, hogy a nevelt gyermekek többségének még nincs kialakult pályaválasztási elképzelése. Véleményük szerint a gyermekeknek szükségük van arra, hogy a nevelőszülők tanácsot adjanak nekik, illetőleg a családban beszéljenek róla. Néhányan szakemberhez fordulnak, pályaválasztási tanácsadó segítségét kérik. A nevelőszülők támogatják az általuk reálisnak és ésszerűnek tartott pályaválasztási elképzeléseket. Az általunk megkérdezett nevelőszülők az iskolai szabadidős programokkal kapcsolatban arról számoltak be, hogy nevelt gyermekeik néhány kivétellel szívesen kapcsolódnak be az iskolai szabadidős programokba. Szakkörökre járnak, sporttevékenységekben és kirándulásokon vesznek részt. A tanórán kívüli foglalkozások körében változatos programokról szóltak: rajz és zenei foglalkozások, kézilabda, játék, foci, egyéb sporttevékenységek, tánc, matematika-szakkör, tenisz, judo, faliújság-szerkesztés, zongora, kézműves-, lovaglás-, atlétika-, röplabda-, társastáncszakkör, görkorcsolyázás, gördeszkázás, színjátszó csoportban részvétel, informatika.

Megkérdeztük a nevelőszülőket a nevelt gyermekek iskolán belüli baráti kapcsolatairól. Kivételet nélkül arról számoltak be, hogy a nevelt gyermekeknek vannak barátaik, sőt kialakult baráti köreik. Általában szeretik társaikat, vannak több év óta tartó

barátságok, közös programokkal. Számtalan és sokféle közös programról számoltak be; említették a strandolást, közös játékot, születésnapok ünneplését, kerékpáros túrákat, egymás meglátogatását, nyári jégekásázást, mozit, zenehallgatást, számítógépezést, közös nyaralásokat, fociszurkolást, közös szakkörre járást, társasjátékok, sakkozást, közös beszélgetéseket. Eljárnak egymáshoz, szoktak egymásnál ott aludni, közösen sportolni, találkozni kultúrházban, sportpályán, kerti partikon, bulikon, sportversenyeken.

Kérdéseink másik nagy csoportja a köznevelési intézményeken kívüli szabadidős tevékenységekre vonatkozott. A nevelőszülők mindenképpen fontosnak tartják a szabadidő hasznos eltöltését. A serdülőkorú fiatalok már legtöbbször saját maguknak szerveznek programokat. Megkérdeztük a nevelőszülőket, beosztják-e a nevelt gyermekek szabadidejét, vagy rájuk hagyják, hogy ők döntsenek erről? Többen beszámoltak arról, hogy közösen beszélnek meg a szabadidős programokat, figyelembe véve a gyermekek életkori sajátosságait. Vélekedésük szerint a gyermeknek időnként meg kell hagyni a döntés szabadságát. A napirendeket közösen beszélnek meg. Általában életkortól függ, hogy a gyermek mennyire önálló a szabadidő beosztásában. Vannak nevelőszülők, akik szerint első a tanulás és a házimunka, a gyermek ez után fennmaradó többlet idejéről szabadon dönthet. Közös családi programokban szinte minden gyermek részt vesz. Fontosnak tartják a közös tevékenységeket. Volt olyan nevelőszülő, aki megemlítette a szabályok megtanulásának és az időbeosztásnak fontosságát, és az életre való felkészítést. Rákérdeztünk arra, hogy a nevelőszülő fordít-e különös figyelmet a nevelt gyermek szabadidős elfoglaltságára? A nevelőszülők szükségesnek tartják a kontrollt, hogy egyetértésre jussanak a gyermekkel a kérdésben. Szükségesnek tartják, hogy tudjanak róla, a gyermek hol van, kivel, mit csinál. Minden gyermekre felügyelnek, különös figyelmet igényel véleményük szerint a szabadidős elfoglaltságokra való törődés, figyelem. A gyermekek átlagosan két órát töltöttek otthoni tanulással. Vannak gyermekek, akik a napköziben megtanulják a leckét, és sokan vannak, akik önállóan tanulnak, és vannak kollégisták is. Néhány gyermek nem igényel segítséget, azonban sok gyermekkel együtt tanul a nevelőszülő. Ha szükséges, biztosítanak a gyermekeknek korrekciós lehetőséget, és legtöbbször kikérdezik a leckét. A nevelt gyermekek döntő többsége részt vesz iskolán kívüli szabadidős tevékenységekben, de akadnak olyanok, akik már nem szeretnek felnőtt családi programokba bekapcsolódni. A gyerekek közül sokan lelkesek, és szeretnének mindenfélét kipróbálni. Többen járnak szakkörökbe, gyógytornára, gyógyúszásra, sokan sportolnak (elsősorban a focit kedvelik); népszerű a lovaglás, úszás, szabad levegőn tartózkodás; általában a sportok, játéktevékenységek. Sajnos kevés gyermek szeret olvasni. Rákérdeztünk a hobbikra is: a hobbival rendelkezők többsége leginkább a focit, kerékpározást, gördeszkázást, számítógépezést; lányok között a háziállatok gondozását, rajzolást, természetfilm nézést, táncot, Barbie babázást említették. A nevelt gyermekek többségének vannak iskolán kívül játszótársai, barátai.

Osztálytársakkal barátkoznak, szomszéd gyerekek is befogadják őket, összejárnak. Közös programjaik nagyon változatosak: focizás, filmnézés, együtt nyaralás, néze-lődés a városban, beszélgetés, játék, buli, kirándulások, játszótér, könyvtár, közös séta, lovaglás, csocsó, kerékpár, mozi, fagyaltozás. A házimunkába való bekapcsolódásról is megkérdeztük a nevelőszülőket. A gyermekek többségét életkoruknak és fizikai adottságaiknak megfelelően bevonják a házi- és ház körüli munkákba. Van, aki kedve szerint szívesen részt vesz és vannak, akik csak többszöri kérésre fognak hozzá. Akadt olyan nevelőszülő, aki arról számolt be, hogy minden gyermek korának, tudásának megfelelő munkát kap. Mindenkinek megvan a napi feladata. Mindenki képességeinek megfelelő munkát végez. Legtöbben a takarításban vesznek részt: saját szobájukat takarítják, rendbe teszik; ezen kívül mosogatnak, törölgetnek, különböző kerti munkákat végeznek, a háziállatokat etetik, gondozzák. Sokan a konyhában szeretnek tevékenykedni, felügyelettel már főzni szoktak. Bevásárlásban, porszívó-zásban vesznek részt. Kinti munkát végeznek: gereblyézést, fűnyírást, kerti munkát. Olyan is van, aki már teljes háztartást tud vezetni, melyet szívesen végez, ha a nevelőszülő dolgozik. Fontos tényező a szociális kompetencia fejlesztésére és az önálló életre nevelésre a nevelőszülők együtt tevékenykedése a nevelt gyermekekkel. Van, aki igyekszik mintát adni a gyermeknek, ezért minden munkát együtt végeznek, mert véleménye szerint a gyermekek így tanulják meg a mindennapi teendőket. Olyan is akadt, akik időnként hagyja, hogy a gyermek egyedül végezze a rá bízott feladatot. Némely gyermeknek sűrű kontrollra van szüksége, segítségre szorul. Megkértük a nevelőszülőket, sorolják fel a családi közös programokat. Változatos feleleteket kap-tunk: strand, kirándulás, különböző rendezvények, koncert, színház, sportversenyek, mozilátogatás, nyaralás, tűzijáték megtekintése, játszótéren való hintázás, foci, közös születésnapok, névnapok, ünnepek, közös fürdözések nyáron, ünnepek közös megün-neplése (pl. karácsony), könyvtárlátogatás, séta, fesztiválok, családi napok, kinti fő-zés, társasjáték, beszélgetések, közös játék, közös bevásárlások, társasjáték (pl. sakk, malom,) kirakózás, hímzés, kártyázás, tévénézés, sütés-főzés, családi összejövetelek, karácsonyi, húsvéti ünnepek a nagy családdal, közös kerti partik, ház körüli munkák, vásárnap templomlátogatás, rendezvények. A nevelőszülők sokrétű programot bizto-sítanak a nevelt gyermekeknek, bevonják őket a napi tevékenységekbe, megünneplik a jeles ünnepeket és évfordulókat.

A nevelőszülői nevelésnek gyakran konfliktusokkal terhelt része a vér szerinti szülőkkel való kapcsolattartás. A szülőknek joguk és egyben kötelességük (lenne) a gyermekekkel kapcsolatot tartani. Különbőféle módon történik ez a gyakorlatban, és legtöbbször nem zajlik zökkenőmentesen. A szülők jelentős része nehezen dolgozza fel gyermekének kiemelését a családból. Ugyanakkor sok szülő a kapcsolattartási kö-telezettségének sem tesz eleget, nem próbál tenni azért, hogy gyermeke visszakerül-hessen a saját családjába. A statisztikák azt mutatják, hogy a nevelésbe került gyer-mekeknek töredéke kerül vissza a családba. Fontos, hogy a gyermek ne szakadjon

el gyökereitől, tartson kapcsolatot hozzátartozóival. A megkérdezett nevelőszülők válaszai szerint a kapcsolattartás többségében nem rendszeres. Vannak néhányan, akik csak telefonon tartanak kapcsolatot gyermekeikkel, sok gyermek iránt pedig évekig nem érdeklődik szülő, hozzátartozó. Megkérdeztük a nevelőszülőket, van-e információjuk arról, hogy a vér szerinti szülő biztosít-e programokat a gyermekeknek a kapcsolattartás ideje alatt. A legtöbb nevelőszülő arról számolt be, hogy a szülők a kapcsolattartás idején sem biztosítanak programot a gyermekeknek. A szülőkön kívül – a közeli hozzátartozók körül – a nagyszülővel, testvérral működik még a kapcsolattartás. Fényképkészítés, videózás szerepelt a szülőkkel közös programok között.

Kutatásunkban választ kerestünk továbbá a gyermekek vallásos nevelésére; részesülnek-e ebben, járnak-e iskolán kívül hittanra? A nevelőszülők válasza fele-fele arányban volt igen, illetve nem. Volt, aki megjegyezte, hogy iskolán belüli tantárgy ez, néhányan arra hivatkoztak, hogy a fiúkat nem érdekli, illetőleg saját döntésük alapján nem járnak a gyermekek. Van olyan család, ahol a gyermek szeret hittanra járni, és olyan nevelőszülő, aki azt mondta, hogy járnak templomba. Ehhez kapcsolódóan kérdeztünk az egyházi rendezvényeken való részvételre, melyre összesen négy nevelőszülő válaszolt; ebből hárman az első áldozást említették, egy nevelőszülő pedig arról számolt be, hogy a nála nevelkedő két gyermek (akik első áldozók is voltak), énekelnek a templomban. Több nevelőszülő nem válaszolt erre a kérdésre, mert a náluk nevelkedő gyermekek nem vesznek részt egyházi rendezvényekben. Végezetül azt kértük a nevelőszülőktől, hogy foglalják össze a témáról véleményüket. A válaszok elég változatos képet mutattak. Néhány nevelőszülő úgy gondolja, hogy az egyik legszebb és legfontosabb hivatást végzi. Sajnos szükség van rá, és megpróbál olyan szeretetet, gondoskodást, nevelést biztosítani a gyermek számára, amely egyenértékűsége törekszik a vér szerinti családban való nevelkedéshez. Van olyan nevelőszülő, aki úgy véli, nagyon jó, hogy a nevelt gyerekeknek van lehetőségük jobb életközösségben felnőni. Családi háttérre továbbra is szükségük lenne. Legalább 25 éves korukig kellene támogatni őket, de akad olyan is, akit még tovább. Összegezve az interjúkat kitűnik, hogy a nevelőszülők lényeges kérdésnek tartják a gyermekek szabadidejének hasznos eltöltését. Iskolai végzettségüktől függetlenül változatos programokat kínálnak számukra. Különösen jelentős a közös programok szerepe a gyermekek személyiségfejlődése és szociális kompetenciájuk fejlődése szempontjából. A nevelőszülők fontosnak tartják a vér szerinti kapcsolattartást, az interjúkból mégis az derül ki, hogy a gyermekek többségének nem gyakori a szülői kapcsolattartása. A vér szerinti szülők kevés kivétellel sajnos nem próbálják meg a gyerekekkel való időt hasznosan eltölteni. A vallásos nevelést a nevelőszülők többsége fontosnak tartja, mintegy lelki kapaszkodónak, amelyhez a gyermek bármikor visszatérhet, de a döntést mindig a gyermekekre bízzák.

Kérdés:

1. Sorolja fel, milyen szabadidős tevékenységeket végeznek a tanulók iskolán kívül szabadidejükben?
2. Soroljon fel néhány, nevelőszülők által támogatott szabadidős tevékenységi formát!
3. Mely okok miatt tartják fontosnak a nevelőszülők a nevelt gyermekek hasznos szabadidő-eltöltését?

5. Szabadidős tevékenységek a nevelőcsaládokban elhelyezett gyermekeknél

Amint a tanulmány elején említettük, a saját szülők nélkül felnövő, nevelőcsaládokban nevelkedő gyermekek többségükben jelentős szocializációs és kulturális hátránnyal, ingerszegény környezetből érkeznek a nevelőcsaládjukba. A családjukból kiemelt gyermekek számára a gyermekvédelmi törvény biztosítja azokat a jogokat, mely alapján e gyermekek érdeklődésüknek megfelelő szabadidős foglalkozásokon és tehetségfejlesztő programokon vehetnek részt. A gyermekvédelmi szakemberek rendszeresen ellenőrzik, hogy a nevelőcsaládban elhelyezett gyermekek részére biztosítják-e a nevelőszülők az előírt feltételeket, a kulturált szabadidő-eltöltéshez szükséges eszközöket, megkapják-e a számukra szükséges fejlesztéseket. Van-e helyes időbeosztásuk, a tanulási időn kívül biztosítják-e számukra a pihenőidőt és a szórakozásra, kikapcsolódásra alkalmas időtartamot. Ennek érdekében a gyermekek nevelőcsaládban történt elhelyezése után minden gyermeknek egyéni gondozási-nevelési tervet készítenek, mely a felsorolt kérdéseket tartalmazza. Feladatokat határoznak meg a gyermek, a nevelőszülő számára, a teljesítéshez szükséges határidőket rögzítik. A nevelési tervben meghatározott feladatok teljesítéséért felelős a nevelőszülő, a nevelőszülői tanácsadó és a gyermek törvényes képviselője, a gyermekvédelmi gyám. Kutatásunkban a nevelési tervben meghatározott célok és feladatok közül vizsgáltuk, hogy a gyermekek a kötelező iskolai foglalkozásokon kívül bekapcsolódnak-e változatos programokba. Kapnak-e új lehetőségeket, esélyt érdeklődésük kibontakoztatásához? A gyermekek adatlapjainak értékelése, dokumentumelemzés során változatos tevékenységformákat sikerült összegyűjtenünk, összeállítanunk.

5.1. Iskolai neveléshez kapcsolódó foglalkozások

5.1.1. Fejlesztő foglalkozások

Kutatásunk eredményei igazolták, hogy a saját családjukból kiemelt gyermekek nagy hátránnyal érkeznek a nevelőcsaládokba. Hátrányaikat sokan egész életükben sem lesznek képesek leküzdeni. Ezt igazolta, hogy a nevelt gyermekek között – a saját családban élőkhöz képest – elenyésző volt azon gyermekeknek száma, akik nem vettek részt szakértői vélemény alapján előírt fejlesztésben. Idesorolhatók az iskolai felzárkóztatáshoz, fejlesztéshez, tehetséggondozáshoz köthető programok, tevékenységek, valamint a logopédiai, fejlesztőpedagógus által biztosított foglalkozások. Ezeket legtöbbször az iskolai tanítási órák után biztosítják a gyermekeknek.

5.1.2. Szakkörök, diákkörök

A szakkörök népszerűnek bizonyultak a nevelt gyermekek csoportjában. Sok gyermek kapcsolódik be különböző szakkörök, diákkörök munkájába. Idesoroltuk továbbá

az iskolai versenyeket, amelyeken a gondozott gyermekek részt vesznek: szépíjézési verseny, mesemondó verseny, drámaszakkör, sportkörök, iskolai kórus és zenetanulás.

5.1.3. Iskolai kirándulások

Tapasztalataink szerint a nevelőszülők biztosítják a gyermekek részvételét nemcsak a kötelező tanulmányi kirándulásokon, de az osztálykirándulásokon is részt vehetnek a gondozottak.

5.1.4. Iskolai sport

A sporttevékenység fontos a társas kapcsolatok alakulásának szempontjából, fejleszti a közösséghez tartozás érzését, az akaraterőt. Ugyanakkor elgondolkodtató, hogy a tanulók életkoruk előre haladásával egyre kevésbé motiváltak a sportokba való bekapcsolódásban. Kutatásunk tapasztalatai szerint a sporttevékenységekben való részvétel a feldolgozott adatok alapján a leggyakoribb és legkedveltebb szabadidő-eltöltési forma, a sportkörökben, szakkörökben való részvétel egyre inkább csökken a serdülőkorú gyerekek között. Különösen igaz ez a szakiskolákban tanuló gyermekekre.

5.2. Iskolán kívüli tevékenységek

5.2.1. Játék, kultúra, művelődés

Játéktevékenységek

Sokféle játékot különböztettem meg a dokumentumok elemzése során: udvari játékok, zárt térben alkalmazható játékok, konstrukciós és építőjátékok, szerepjátékok tartoznak ide. Nemcsak a kisgyermekek, de a serdülők is szívesen játszanak: változatos játék tevékenységekről számoltak be.

Kulturális tevékenységek

Könyvek, olvasás, színház, mozi, művészeti tevékenységek tartoznak ide. Meccsnézés, közös séta közbeni beszélgetések – ezeket tágabban értelmezve a kulturális tevékenységek közé soroltam.

5.2.2. Iskolán kívüli sport

A vizsgált gyermekek körében a sporttevékenységek között a listavezető magasan kiemelkedő százalékban a kerékpározás volt. Ennek – lévén vidéki, alföldi településekről beszélünk – elsősorban közlekedési szerepe van a sport mellett (hasonlóan a kismotorozáshoz). Csekély mértékben ugyan, de előfordult a jogosítvány megszerzésére irányuló tevékenység, elsősorban a középiskolás tanulók körében.

Különböző sporttevékenységet sorolhatunk még ide: többek között kismotorozás, lovaglás, horgászat, sakk, pingpong, kosár- és kézilabda, futball, mini gokart, tollaslabda, különféle harcművészetek, tájfutás, fogathajtás, görkorcsolya, mezei futás,

tájfutás, fáklyafutás, atlétika, úszás, jóga. Ezenkívül kedvelt a konditerembe járás, népszerű a strand és uszoda, versenysportok, edzés, biciklitúra.

5.2.3. *Hitélet*

A gyermekvédelmi törvény a gyermek jogai között sorolja fel a szabad vallásgyakorlást, ez szerepel a gyermekek adatlapjaiban is. Ötféle tevékenységet találtam kérdőíveim feldolgozása során, melyek idesorolhatóak: hittanoktatás, egyházi tábor, templomi kórus, rendszeres templomba járás, egyház által szervezett programok (pl. ünnepekhez kötődők). A nevelőszülők között – bár ezt jelen kutatásunkban nem vizsgáltuk – sokan vallásgyakorlók. Templomba járnak, egyházi rendezvényekre kapcsolódnak be általuk a nevelt gyermekek. Vannak olyan települések a megyében, ahol nagy hagyományai vannak a hitéletnek a nevelőszülői nevelésben.

5.2.4. *Családi ünnepek, közös programok*

Számtalan közös tevékenység fordul elő a nevelőcsaládokban: sütés, grillezés, sátorozás, éttermi ebéd, közös strandolás (fürdő), folyóparti séták, kutyasétáltatás, tévézés, kirándulás, nyaralás, barkácsolás, családi ünnepek. A közös programoknak kiemelt jelentősége van a gyermekek a nevelőcsaládokba való beilleszkedésében, kötődésében. Gyakorlati tapasztalatok mutatják, hogy sok gyermeket a nevelőcsaládban együtt megélt élmények, kedvelt szabadidős tevékenységek segítettek hozzá káros szenvedélyek megelőzéséhez, a későbbi sikeres beilleszkedéshez.

5.2.5. *Házimunka*

A nevelőszülőknek kiemelt feladata az önálló életre történő felkészítés, bevonhatják a gyermekeket a házimunkákba, megtaníthatják őket a ház körüli tevékenységekbe. A következő ház körüli tevékenységet találtuk: takarítás, növények locsolása, kisállatok etetése, bevásárlás, segítség a konyhai előkészítő munkálatokban, főzés-sütés, rendrakás, háziállat-gondozás, teregetés, szemétkihordás, terítés.

5.2.6. *Egyéb tevékenységek*

A többi csoportba nem sorolható tevékenységek tartoznak ebbe a körbe. A nevelt gyermekek körében leggyakrabban – az iskolai fejlesztések és az otthoni tanulás mellett – az iskolai tanulmányokhoz kapcsolódó gyakorlás szerepelt. Amint a nevelőszülők az interjúban erről beszámoltak, sok gyermeknél szükség van leckekikérdezésre, ismétlésre. Ezenkívül a programok között előfordult: játszótérre járás; munka; közösségi programok; cserkészet; környezetvédelem; vér szerinti testvérekkel való közös együttlét. Idesoroltuk továbbá az iskolán kívüli és a nevelőcsalád otthonán kívül töltött időt: kollégiumban töltött szabadidőt, nevelőszülői hálózat által szervezett külföldi csereprogramokat, falusi vendéglátást, szabás-varrás tanfolyamot, külön nyelvtanulást és nyelvórákat, zeneiskolai hangszertanulást, fúvószenekarban szereplést.

6. Az adatlapok feldolgozása

Kutatásunkban kérdőíves vizsgálattal próbáltuk feltárni a nevelőcsaládokban élő gyermekek szabadidő-eltöltésének szokásait, illetőleg két iskola diákjaival töltöttük ki a kérdőívet, mely anonim volt. Összeállított kérdéseink köre az iskolai és iskolán kívüli szabadidős tevékenységekre terjedt ki. A kérdőív első részében személyes adatokra kérdeztünk: a gyermek nemére, életkorára, osztályfokára, családtagjaira (akikkel együtt él), testvérei számára és azok életkorára. Azt követően az iskolában, tanórákon kívül végzett tevékenységekről érdeklődtünk.

6.1. A kutatás eredményei

A kutatás eredményeinek összegzésében külön értékeltük az iskolai élethez kapcsolódó foglalkozásokat és az iskolán kívüli tevékenységeket. Ezt elvégeztük a saját családban élő gyermekek kérdőíveinek értékelésénél, valamint a dokumentumelemzéssel nyert adatok értékelésénél a nevelőcsaládokban élő gyermekek körében egyaránt. Kutatási eredményeink összességükben igazolták a dolgozatban feltett kérdéseinket, felvetett hipotéziseinket.

6.2. Az iskolai neveléshez kapcsolódó tevékenységekkel foglalkozó kutatási anyag tapasztalatainak legfontosabb megállapításai

Az iskolai szabadidős foglalkozások közül a gyermekek többsége sporttevékenységekben vesz részt. A sporttevékenységek között a legtöbben a focit kedvelik, fontos még a kerékpározás, és jelentős számban lovagolnak. A gyermekvédelmi gondoskodás alatt állók nagy számban járnak napközibe, részt vesznek tanulószobai foglalkozásokon. Sokan közülük fejlesztő foglalkozásokra járnak. Az iskolai rendezvényeken való részvétel száma is jelentős.

6.3. Az iskolán kívüli elfoglaltságok tárgyában kapott adatok legfontosabb elemei

Iskolán kívüli tevékenységek közül legtöbben a nevelőcsalád programjaiba kapcsolódnak be. Sokan járnak kirándulni a nevelőcsaláddal. Lényeges a munkára nevelés; a nevelőszülők bevonják, tanítják a különféle házimunkákra, ház körüli tevékenységekre a gyermekeket, melynek fontos szerepe van későbbi önálló életkezdésükben. Számos gyermek jár hittanra, egyházi rendezvényeken vesznek részt. A gyermekek többségének van kedvenc időtöltése, hobbija. A nevelőszülők biztosítják számukra a tevékenységekhez szükséges feltételeket.

Kérdés:

1. Sorolja fel az iskolai foglalkozásokhoz kapcsolódó szabadidős tevékenységeket!
2. Ismertessen néhány iskolán kívüli szabadidős tevékenységet!
3. A kutatás eredményei alapján ismertesse, melyek a legnépszerűbb szabadidős foglalkozások a nevelt gyermekek körében?

Összefoglalás

A nevelőszülői elhelyezés jelentősége elsődlegesen az, hogy a gyermek számára biztonságos környezetet nyújt, ahol az családi mintával ismerkedhet. Megtanulhatja a szabályokat, a társadalmi elvárás szerinti viselkedést, alkalmazkodást a társadalmi normákhoz. Természetesen a nevelőszülők mind különbözőek: iskolai végzettségük, környezetük, nevelési céljaik, életmódjuk, ismereteik, kulturáltságuk változó. Ezért az általuk nyújtott példa sem egyforma. Közös bennük, hogy más szocializációs közegből került gyermekeket kell gondozniuk, nevelniük, életre felkészíteniük. Az őket működtető nevelőszülői hálózatok elvárásokat támasztanak velük szemben. Kötelezettségeiket jogszabályok határozzák meg, nevelői tevékenységüket folyamatosan ellenőrzik. A nevelés terén fontos szerepük van a gyermekek tanulás iránti motivációjának erősítésében, az iskolai és iskolán kívüli szabadidős tevékenységekbe való bevonásban. Ehhez a szükséges feltételeket biztosítaniuk kell és elősegíteniük, hogy a gyermek hasznos foglalatosságokkal töltse idejét a kötelező iskolai feladatok elvégzése után – iskolában és otthon egyaránt. Minden tőlük telhetőt meg kell tenniük, hogy a náluk nevelkedő gyermek tartózkodjon a káros szenvedélyektől. A hasznos szabadidő-eltöltés segíti a gyermek szocializációját, későbbiekben a társadalmi beilleszkedését. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a nevelőszülők különböző társadalmi helyzete, eltérő iskolázottsága, érdeklődési köre a nevelést jelentősen befolyásolja. Azonban mindnyájuk számára vannak azonos kötelezettségek a nevelés-gondozás terén, melyet teljesíteniük kell. Ellenkező esetben a nevelőszülői jogviszonyt a működtető megszüntetheti. A gyermekvédelmi szakemberek segítik a nevelőszülőket a szabadidő helyes beosztásában, a tevékenységek kiválasztásában és együttműködnek közös programok szervezésében.

6.4. Következtetések, javaslatok: a hipotézisek bizonyítása

Tanulmányom elején feltett kérdéseim alapján – a hipotéziseket illetően – a következő megállapításokra jutottam:

1)A H1 hipotézis: „A nevelőszülői hálózatban gondozott gyermekek szabadidős tevékenysége nagy változatosságot mutat.”

A nevelőcsaládokban élő gyermekek szabadidős tevékenysége a dokumentumelemzések alapján nagy változatosságot mutat. Jelentős szerep jut ebben az iskolának, de tanórán kívül végzett tevékenységeknek is. A nevelőszülők a gondozott gyermekek

többségét napközi foglalkozásokra, illetve tanulószobai foglalkozásokra írták (kutatásunk mintavétele még az egész napos iskola bevezetése előtt történt). Az iskolai rendezvényekbe való bekapcsolódást a nevelőszülői hálózatot működtetők fontosnak tartják. A nevelőszülői kötelezettséget a szolgáltató számon kéri a nevelőszülőktől. A gyermek ugyanis nem kerülhet hátrányba e téren sem, iskolatársaitól, osztálytársaitól. Nagyon fontos az iskolai beilleszkedés, ez a sikeres tanulmányok egyik előfeltétele. Sok esetben tapasztaljuk, hogy a gyermek nevelésbe vételét megelőzően egyáltalán nem járt iskolába, vagy sok igazolatlan hiányzása volt. Ezért is nehéz számukra az új iskolai környezetbe történő beilleszkedés. Éppen ezt segítheti elő az iskolai rendezvényekbe való bekapcsolódás, a napközi, az osztálykirándulásokon való részvétel, különböző szakkörökbe, sportkörbe való bekapcsolódás. Az iskolai szabadidős tevékenységek mellett fontos a gyermekek számára az a szabadidő, melyet a nevelőcsaládban töltenek. Ennek minősége, hasznos eltöltése, a különböző programokba való bekapcsolódás biztosítása fontos feladata, kötelezettsége a nevelőszülőeknek. A vizsgált tevékenységformákból láthattuk, hogy a gyermekek gyakran járnak kirándulni a nevelőcsaládokkal. Bekapcsolódnak a nevelőszülők saját családi programjaiba. Otthoni tanulás, különböző sport- és kulturális tevékenységek színesítik életüket.

Fontos része a nevelésnek a házimunkába való bekapcsolódás. E téren a dokumentumelemzések alapján tapasztalhattuk, hogy a nevelőcsaládban kisebb arányban kapcsolódnak be a gyermekek a házimunkákba, mint a saját családban élők.

A nevelőszülők a gyermekek több mint 70%-a esetében beosztják a szabadidejüket, figyelnek-ügyelnek a szabadidő eltöltésére. Ettől függetlenül a gyermekek több mint 46%-a önállóan dönt a szabadidős tevékenységeiről. A gyermekek nagy többsége rendelkezik valamilyen hobbival, kedvelt időtöltéssel. Ezek közül kiemelkedik a sport (legnagyobb arányban a foci, a kerékpározás és a különböző kirándulások), de számosan vesznek részt művészeti tevékenységekben (rajz, tánc, zene), illetőleg olvasás-kultúra szerepe is jelentős. Fontos a szabadidő-eltöltés szempontjából az otthoni számítógép-használat, a nevelt gyermekeknek több mint fele számítógépezik otthon. A hitéletnek sok gyermek életében jelentős szerep jut: közel harmaduk jár hittanra, negyedük egyházi rendezvényeken rendszeresen részt vesz. (Mintavételünk idején még nem volt iskolai tantárgy a hittan, csak szabadon választhatták.)

Összességében elmondhatjuk, hogy a nevelőszülők biztosítják a hátrányos, sőt veszélyeztetett helyzetből családjukba került gyermekek személyiségének kibontakoztatásához szükséges iskolai és iskolán kívüli szabadidős tevékenységek széles tárházát. Ezzel új lehetőségeket biztosítanak a gondozott gyermekeknek személyiségük teljesebb kibontakoztatásához. E tevékenységükben folyamatos segítséget kapnak a gyermekvédelmi szakemberektől. Az első hipotézisünket igazoltnak tekinthetjük.

2.) A H2 hipotézis: „A nevelőszülők által biztosított és a saját család szabadidős programjainak változatossága nem mutat jelentős eltérést.”

A dokumentumelemzés és a kérdőívek, valamint nevelőszülőkkel készült interjúk feldolgozása alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy a nevelőszülők változatos programokat biztosítanak a gondozott gyermekeknek: ebben jelentős szerep hárul az őket működtető nevelőszülői hálózatokra is. A nevelőcsaládban biztosított programok változatossága nem tér el jelentősen a saját családban élő gyermekek programjaitól. A nevelőszülők fokozottabban ellenőrzik a náluk elhelyezett gyermekek időbeosztását, a gyermekek kevésbé dönthetnek önállóan a szabadidejükről a családban élőkénél. A második hipotézisünket is igazoltnak tekinthetjük azzal, hogy a nevelőszülői ellátás elsősorban a felügyeleti elvárások alapján mutat olyan változatosságot, mint a családban nevelkedő gyermekek esetében.

3.) A H3 hipotézis: „A gondozott gyermekek szabadidős programjainak változatossága nem függ a nevelőszülők iskolai végzettségétől.”

Kutatásunk alapján megállapítható, hogy a nevelőszülők által biztosított és a saját család szabadidős programjainak változatossága nem mutat jelentős eltérést.

A gondozott gyermekek szabadidős programjainak változatossága nem függ a nevelőszülők iskolai végzettségétől.

A nevelőszülők iskolai végzettsége csak részben befolyásolja ezt a folyamatot. A nevelőszülők ugyanis az őket működtető intézmény fenntartó ellenőrzése alatt állnak. Ezért sem szándékosan, sem esetleges hiányos iskolázottságukból következően nem gátolhatják a náluk elhelyezett gyermekeket továbbtanulásukban, tehetségük kibontakoztatásában. El kell ismernünk azonban, hogy a nevelőszülő szokásainak, értékrendjének, saját érdeklődésének mindenképpen szerepe van a nevelt gyermek életében, hiszen elsősorban ezzel szembesül nap mint nap a nevelőcsaládban. A harmadik hipotézisünket is igazoltnak tekinthetjük – hasonlóképpen, mint a második hipotézisünkénél: ez esetben is arról van szó, hogy a nevelőszülők folyamatos instruálása és ellenőrzése biztosítja a szabadidős tevékenységek változatosságát.

4.) A H4 hipotézis: „A nevelőszülők a gondozott gyermekeknek életkori sajátosságainak megfelelő foglalatosságokat biztosítanak. A két minta nem tér el ebben jelentősen.”

Eredményeink azt mutatták, hogy a nevelőcsaládban élő gyermekek tevékenységrendszere és a saját családban élőké nem különbözik jelentősen. Az életkornak megfelelő tevékenységek kiválasztásában fontos szerep hárul a nevelőszülőkön kívül az iskolára, a pedagógusokra valamint a – nevelőszülői nevelési, gondozási tevékenységében segítő, ellenőrző – gyermekvédelmi szakemberekre.

A vizsgált gyermekek kiválasztásánál figyelembe vettük, hogy a kutatásban olyan gyermekek dokumentumait elemezzük, akik már legalább egy évet nevelésben

töltöttek. Olyan gyermekeket vizsgáltunk, akiknél nem történt időközben gondozásihely-változás. Emiatt eredményeinket a folyamatosan gondozásban lévő, gyermekvédelmi szakellátásban nevelésbe vétel alatt egy gondozási helyen nevelkedő, nevelőcsaládban élő gyermekek köréből nyertük. Nem vizsgáltuk például a speciális szükségletű, deviáns gyermekeket és olyanokat sem, akiket bármely okból más családba kellett áthelyezni, vagy akik időközben hazakerültek. Vélelmezhetően ezért kutatásunk a valós helyzetnél feltehetőleg pozitívabb eredményeket mutatott. Minden szempontot figyelembe véve azt állíthatjuk, hogy a negyedik hipotézisünket is igazoltnak tekinthetjük – az életkori sajátosság erősebben meghatározó tényező, mint az, hogy milyen a gyermek és a szülő kapcsolata.

6.5. Összegzés

Összességében elmondhatjuk, hogy a nevelőszülők biztosítják a hátrányos, sőt veszélyeztetett helyzetből családjukba került gyermekek személyiségének kibontakoztatásához szükséges iskolai és iskolán kívüli szabadidős tevékenységek széles tárházát. Ezzel új lehetőségeket biztosítanak a gondozott gyermekek számára, személyiségük teljesebb kibontakoztatásához. E tevékenységükben folyamatos segítséget kapnak a gyermekvédelmi szakemberektől.

A nevelőszülők iskolai végzettsége csak részben befolyásolja ezt a folyamatot. A nevelőszülők ugyanis az őket működtető intézmény fenntartó ellenőrzése alatt állnak, így nem gátolhatják a náluk elhelyezett gyermeket a továbbtanulásban, tehetségük kibontakoztatásában. A dokumentumelemzés és a kérdőívek, valamint nevelőszülőkkel készült interjúk feldolgozása alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy a nevelőszülők változatos programokat biztosítanak a gondozott gyermekeknek, de ebben jelentős szerep hárul az őket működtető nevelőszülői hálózatokra is. A nevelőcsaládban biztosított programok változatossága nem tér el jelentősen a saját családban élő gyermekek programjaitól. A nevelőszülők fokozottabban ellenőrzik a náluk elhelyezett gyermekek időbeosztását, a gyermekek kevésbé dönthetnek önállóan a szabadidejükről a családban élőkénél. A kérdőív értékelésénél nem vettük figyelembe, hogy a saját családokban élő gyermekek kivel, kikkel töltik szabadidejüket. Ennek oka, hogy a nevelőcsaládban élőkéről rendelkezésre álló dokumentumok ezeket az adatokat nem, vagy csak elvétve tartalmazták. Eredményeink azt mutatták, hogy a nevelőcsaládban élő gyermekek tevékenységrendszere és a saját családban élőké nem különbözik jelentősen. Nem vizsgáltuk azonban azt – a pozitív eredményeket jelentősen befolyásoló tényezőt –, hogy a gyermeknevelésben töltött ideje mennyi. Ezt kizárólag a kiválasztásnál vettük figyelembe, hogy a gyermek legalább egy évet már nevelésben töltött. Csak olyan gyermekeket vizsgáltunk, akiknél nem történt időközben gondozási helyváltás. Emiatt eredményeinket többnyire a folyamatosan gondozásban lévő, egy nevelőcsaládban nevelkedő gyermekek köréből nyertük és

deviáns gyermekekkel nem foglalkoztunk. Így kutatásunk vélelmezhetően a valós helyzetenél feltehetőleg pozitívabb eredményeket mutatott.

6.6. Záró gondolatok

Hogyan kapcsolódik össze tehát a szabadidő és a gyermekvédelem? A gyermekvédelem olyan szakma (hivatás), melyben a szakemberek nehéz feladatot vállalnak. A hátrányos helyzetű, sőt halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeknek nemcsak ott-hont és szülőt kell pótolni, hanem meg kell ismertetni őket a világnak olyan dolgaival, eseményeivel, történéseivel, amelyektől korábbi életükben – feltehetőleg – el voltak zárva, vagy nem jutott el hozzájuk. A hasznos szabadidő-eltöltés nemcsak azért fontos a gyermeknek, mert új élményekkel gazdagodhat és új ismereteket szerezhethet, hanem egyfajta élményt nyújt, és ez által örömezéshez jut a gyermek.

Major Zsolt Balázs írja a gyermekvédelemről: „A gyermekvédelem önálló szakma, hivatás. Önmagában sem a pedagógia, sem a pszichológia tudományának ismeretei nem elégségesek a mindennapi szakmai munka támogatásához. Ha nem mély megértésre, »a felszín mögé nézésre« épülő eklektikus szemléletmóddal közelítjük meg a gyermekvédelmi feladatokat szükségszerűen azt fogjuk érezni, hogy tehetetlenek vagyunk, »nincs eszköz a kezünkben«. És valóban nincs eszköz a kezünkben, ha nem tekintünk a dolgok mélyére, nem értjük meg valóban, hogy mi zajlik, zajlott le a gondozott gyermekek lelkében.” (Petróczi 2009)

A szabadidő eltöltésének milyensége – tartalmassága, rendszeressége, intenzitása stb. – talán az egész életre vonatkozóan meghatározza az egyén személyiségfejlődését. Ezért kisgyermekkortól lehetőséget kell adni a gyermeknek az értelmes, konstruktív szabadidő eltöltésének lehetőségére. Támogatni és irányítani kell e téren, hiszen ez is a tanulási folyamat része. A gyermekvédelmi szakellátásban felnövő gyermekeknek sok esetben már az anya-gyermek kapcsolat sérüléséből, hiányából erednek magatartási, beilleszkedési, tanulási problémáik. Gyakran előfordul, hogy alig vagy csak felszínesen ismerik szüleiket, hozzátartozóikat. Keveset tudnak gyökereiről, nem tudják, mit hoztak családjukból; családtagjaik közül ki, miben volt tehetséges? Segíteni kell nekik, hogy minél többet tudjanak „kihozni” magukból, segíteni tehetségük kibontakoztatásához, pozitív mintát nyújtani számukra. Öröndetesnek tartom, hogy a gyermekvédelemben dolgozó szakemberek utóbbi években egyre inkább felismerik a szabadidő-eltöltés fontosságát, jelentőségét a gyermek optimális fejlődésében. Megyémben a szolgáltatók egyre több programot, hétvégi élményprogramokat, különféle sport- és kulturális tevékenységeket biztosítanak a nevelt gyermekek számára. Úgy tűnik, a hasznos szabadidő eltöltés a gyermekvédelmi szakellátásban kezd egyre fontosabbá válni. Ezzel segíthetjük a gondozott gyermekek kedvezőbb személyiségfejlődését, önismeretük fejlesztését. Hisszük, hogy a jó mindenkiben benne lakozik; megfelelő segítséggel, tartalmas időtöltésekkel sikerül a nevelőszülőknél felnövő gyermekekből értékes embereket nevelni és ezzel segíteni társadalmi beilleszkedésüket.

Kérdések:

1. Hogyan biztosítják az előírt feltételeket a nevelőszülők gondozott gyermekeik számára?
2. A kutatás eredményei ismeretében fogalmazza meg, hogy befolyásolja-e a nevelőszülők iskolai végzettsége a gondozott gyermekek szabadidő eltöltését?
3. Miért fontos a hasznos szabadidő eltöltés a gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő gyermekek számára?

Források:

- Bábosik István (1999): A nevelés elmélete és gyakorlata. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Bokorné Szegő Hanna (1979): A gyermek védelme a nemzetközi jogban. Jogtudományi Közlöny, 1979/6.; 310–315.
- Borosán Lívია (2011): A szabadidő mint pedagógiai lehetőség. In: Bábosik István (et al.): Pedagógia az iskolában: a szociális életképesség megalapozása. Bp.: ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem ELTE Eötvös Kiadó, 2011; 144–146.
- Csíkszentmihályi Mihály (2001): Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája. Bp.: Akadémiai Kiadó
- Detre Erzsébet szerk. (2007): „Gyermekeink védelmében” : módszertani kézikönyv az egységes gyermekvédelmi nyilvántartási rendszer használatához. Bp.: Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet
- Joffre Dumazedier (1976): A szabadidő kulturális forradalma és permanens nevelés az ipari társadalmakban. In: Falussy Béla (szerk.): A szabadidő szociológiája (tanulmányok). Bp.: Gondolat, 179–198.
- Füle Sándor (2002): Párbeszéd a szülők és pedagógusok között. Bp.: OKKER Oktatási, Kiadói és Kereskedelmi Kft.
- Fülöpné Erdő Mária (2010): Szabadidő és rituálék a családban. Katolikus Pedagógia, 2010. 1. szám, július–december; 265–276. 265–266.
- Hankiss Elemér (2012): A Nincsből a Van felé : Gondolatok az élet értelméről. Bp.: Osiris Kiadó, 231.
- Hagymásy Katalin (2005): A szabadidő pedagógiai kérdései. [online] Nyíregyháza, cop. 2005 [2014. 12. 12.] URL<<http://users.atw.hu/golleszegual/html/szabadido.htm/>
- Jávor István (2005): A munka világa. A politika – a munka világa – az életmód. Bp.: Dinasztia Tankönyvkiadó, 81–154., 129.
- Káldy Zsolt – Kincses Ádám – Nagy Gábor – Szakácsné Boros Anita (2010): Társkapcsolatok a gyermekvédelmi intézményekben. Kapocs IX. évf. 4. szám 2010. december, 52–60.

- Kiszely György (2002): Az urbanizáció, a szabadidő és az emberiség biológiai jövője. *Egészségnevelés – Educatio Sanitaria*, 43. évf. 2002. 3. sz., 129–130.
- Kovácsné dr. Bakosi Éva (2013): A szabadidő pedagógiai kérdéseire : Magyarország – Románia Határon Átnyúló Együttműködési Program 2007–2013. [online] /www.Hungary-Romania-cbc.eu; HURO-1001/268/2.3.1. /; 32.
- Kuczi Tibor (2010): Szabadidő: lustasághoz való jog? : Időprésben: hajsolt munka, hajsolt fogyasztás. *Replika*, 2010. szeptember 70. szám; 7–14.
- Kovács Tamás Attila (2002): A rekreáció fogalma, értelmezése. Dobozy László (szerk.): *Válogatott tanulmányok a rekreációs képzés számára*. Bp.: Magyar Sporttudományi Társaság, 23., 49–50.
- Nagy Ágnes, Cs. (2007): A gyomaendrődi középiskolások kultúrafogyasztása és szabadidő-eltöltése. *Új Ifjúsági Szemle*, V. évf. 3. szám 2007. ősz; 58–65.
- Staffan Burenstam Linder (2010): A hajsolt szabadidős osztály. Kuczi Tibor szerk.: *Időprésben: hajsolt munka, hajsolt fogyasztás, Replika Társadalomtudományi folyóirat*, 2010. szeptember 70. szám; 15–30. p. 21.
- Madarász Éva (2008): Sérült emberek szabadidős programszervezése külföldön és hazánkban. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2008. 36. évf. 2. sz. 149–151.
- Major Zsolt Balázs (2009): „Erő és alázat” – IP a rendszerszemléletű gyakorlatban, avagy a segítők segítése. Petróczi Erzsébet szerk.: *Mentális és pszichés problémák XXI. századi megoldásmódja*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, 2009; 188–194.
- Németh Anikó – Irinyi Tamás – Lampek Kinga (2011): A szabadidő megítélésének összefüggései különböző testi és lelki problémákkal. In: *Nővér*, 2011. 24. évf. 2. sz., 3–10.
- Menczinger Melinda – Soósné Kiss Zsuzsanna (2009): Sportoló és nem sportoló kamaszok szabadidős tevékenységének vizsgálata. *Védőnő*, 2009. 19. évf. 6. sz.; 12–17.
- Pálhegyi Ferenc (2009): Életünk lenyomata gyermekeink lelkén (In: „Az oktatás közügy” Zárókötet) VII. Nevelésügyi Kongresszus Budapest, 2008. augusztus 25–28. Bp.: Magyar Pedagógiai Társaság, 2009; 243.
- Péley Bernadette (2002): *Rítus és történet : Beavatás és a kábítószeres létezmód*. Bp.: Új Mandátum Kiadó, 2002.
- Juraj Plenkovic (2010): Szabadidő a kommunikációs – pedagógiai folyamatban. *Katolikus Pedagógia*, 1. szám 2010/1. július–december; 240–243., 240.
- Rosta Andrea (2007): *A deviáns viselkedés szociológiája*. Piliscsaba: NKA Loisir Könyvkiadó Budapest
- Szabó József (2006): *Rekreáció – Az elmélet és gyakorlat alapjai*. Szeged: JGYF Kiadó, 11., 44.

- Szalai Sándor (19789: Bevezetés. Az időmérleg-kutatás elmélete és gyakorlata (In: Szerk.: Szalai Sándor Philip E. Converse, Pierre Feldheim, Erwin K. Scheuch és Philip J. Stone közreműködésével: Idő a mérlegen – 12 ország városi és városkörnyéki népességének napi tevékenységei a Nemzetközi Összehasonlító Időmérleg Kutatómunkálat tükrében. Bp.: Gondolat Könyvkiadó
- Szucsik Ágnes (2010): A szabadidő-szervezés pedagógiai vonatkozásai / Módszertani írások. [online] 2010. október 30. URL< <http://www.szake.suli.hu/2010/10/a-szabadido-szervezes-pedagogiai-vonatkozasai/>
- Tibori Tímea (2004): Változó szabadidő-felfogások. Kultúra és Közösség, 2004. 8. évf. 2. sz., 16–17.
- Urry, John: Idő, szabadidő és társadalmi identitás. Replika, 2010. szeptember 70. szám; 51.
- Harold Jefimovics Zborovszkij (1976): A szabadidő mint szociológiai kategória. A szabadidő szociológiája. Bp.: Gondolat, 17–49.



Szili Katalin

**Kutatás közben: A beszédértés megközelítése a mentális lexikon
és a fonológiai tudatosság dimenziójában**



1. A beszédértés és az olvasás kapcsolata a fonológiai tudatosság és a mentális lexikon dimenziójában

1.1. Bevezetés

A fejezet a nyelvfelődés elméleti kérdéseivel foglalkozik. Az olvasó megismerkedhet a beszédfeldolgozás folyamatával, a beszédészlelés és a beszédfeldolgozás elméletével, működésével, valamint a fonológiai tudatosság és a mentális lexikon olvasással kapcsolatos kérdéseivel.

1.2. A nyelvfelődés elméleti áttekintése

A harmonikus személyiség egyik alapfeltétele az ép verbális kommunikáció, s erre épülve a nyelv vizuális formájának megfelelő szintű elsajátítása. Az olvasás és írás elsajátításának egyik alapvető feltétele az ép beszéd, az ép verbális kommunikáció, azaz a megfelelő beszédprodukció, megfelelő beszédészlelés és beszédmegértés. Az olvasástanulási nehézségek hátterében a beszédpercepció folyamatainak működési elégtelenségei hosszú ideig rejtve maradhatnak (Gósy, 2005a), így a prevenció nem valósulhat meg, illetve a reedukációs beavatkozás késhet. A beszédfeldolgozás (beszédészlelés és beszédértés) területén jelentkező problémák (elmaradások, zavarok) felismerése gyermekkorban nehéz, mert a feldolgozó rendszer túlbiztosított, redundáns szerveződésű, azaz a kompenzációs lehetőségek magas száma miatt a működés zavartalannak tűnhet. A hibás működést kompenzáló egyéni stratégiák azonban átmenetiek és véges számúak, így elkerülhetetlenné válik, hogy a gyermek előbb vagy utóbb szembekerüljön a problémával. A beszédfeldolgozási zavar kiterjedése változó lehet, nem mutat egységes képet. Érinthet csupán egyetlen részfolyamatot (ritkább), vagy megnyilvánulhat több részfolyamatban is (gyakoribb), mely esetekben a zavarok együtt járása változatos, tudományosan nehezen prognosztizálható (Gósy–Imre 2007).

1.3. A beszéd feldolgozásának folyamata

A beszéd feldolgozása két folyamatból áll. (lásd: 1. sz. ábra)

Az első szakasz a beszédészlelés, melyben a hallgató az akusztikai ingereket (frekvencia-, intenzitásviszonyok) megfelelteti az adott nyelv beszédhangjainak (fonémák), hangsorozatainak. E folyamatnak meghatározó szerepe van az artikuláció fejlődésében, a szókincs alakulásában, az olvasás, írás elsajátításában.

A beszédészlelés három alapszinten működik:

1. Akusztikai szint – a beszédhangok akusztikai jellemzőinek felismerése (frekvenciakomponensek, időviszonyok);
2. Fonetikai szint – a beszédhangok osztályozása;
3. Fonológiai szint – fonológiai koartikulációs folyamatok felismerése (beszédhangok megfeleltetése adott fonémának). (Gósy 2010)

Az első alszinten a beszéddel kapcsolatos akusztikai információk elemzése történik. Ezen a szinten történik az akusztikai információk perifériális és centrális feldolgozása, azaz a belső fül csigájában történő transzdukciós folyamatok és a hallókéregben zajló magasabb folyamatok, az akusztikai jelekből akusztikai jellemzőket (akusztikai kulcsokat) állapítunk meg.

A második alszinten történik a valódi beszédspecifikus feldolgozás, azaz a beszédhangokra jellemző információk feldolgozása. Az előző alszinten kinyert beszéd specifikus akusztikai kulcsok hozzárendeződnek a fonetikai jellemzőkhöz (pl.: zöngesség, zárhang, spiránshang), megtörténik a fonémaazonosítás alapja, azaz az akusztikai jellemzőkből fonetikai jellemzőket transzformálunk.

A valódi fonémaazonosítás a harmadik alszinten valósul meg. A fonetikai jellemzőkből fonológiai szegmenseket hozunk létre. Ezen a szinten már nyelvspecifikus feldolgozás történik, mivel csak az adott nyelvre releváns információkat dolgozza fel a rendszer. Ezen az alszinten valósul meg a fonetikai jellemzők fonológiai szegmensekké való transzformálása.

A fonológiai elemzéssel befejeződik a beszédfeldolgozás beszédészlelési szakasza. (Csépe–Győri–Ragó 2008.)

A beszédfeldolgozás második szakasza a beszédmegértés, a szavak reprezentációjának kialakítása és a szavak jelentéséhez való hozzáférés. Ebben az egységben történik a jelentéssel bíró elemek azonosítása, a szerkezeti és szemantikai összefüggések felismerése, értelmezése a szavak, szókapcsolatok, mondatok és a szöveg szintjén egyaránt. Ebben a szakaszban történik az értelmezés, a megértett közlésegyeségek összekapcsolása az emlékezetben tárolt ismeretekkel, tapasztalatokkal. A megértés a szavak, szókapcsolatok és mondatok szintjén a szintaktikai és szemantikai elemzések révén valósul meg, míg a szövegek értelmezéséhez bonyolultabb műveletek integrálása is szükséges (Gósy 2010).

A nyelvi üzenetek megértése (és produkciója) szempontjából alapvető fontosságú a mentális lexikon. A mentális lexikon a szavak jelentését tároló rendszer, tárhely. Két nagyobb elmélet létezik a szavak mentális lexikonba szerveződése kapcsán:

1. az atomi részecskék elmélete;
2. a szemantikaháló-modellek.

Az empirikus adatok inkább a szemantikaháló-modelleket támasztják alá, mely szerint a szavak önmagukban álló egészek, de a köztük levő kapcsolatok révén hálózatba szerveződnek. A hálózatba szerveződés elvei a mellérendelés, a fölrendelés, az együttjárás és a szinonima. (Csépe–Győri–Ragó 2008.)

A beszédfeldolgozás folyamatát a mentális lexikon hozzáférése alapján prelexikális és lexikális szaknak is nevezzük. A beszédészlelési szakasz a prelexikális szakasz. Ebben a szakaszban az akusztikai ingerek sajátosságainak elemzése történik, ahol a valódi szójelentéshez még nem férünk hozzá. A beszédmegértési, vagyis a lexikális szakaszban valósul meg a szójelentéshez való hozzáférés. (Csépe–Győri–Ragó 2008.)



1. ábra: A beszédfeldolgozás folyamata
(forrás: Csépe–Győr–Ragó 2008, 60)

A beszédészlelés és beszédmegértés során a kódoló (hallgató) az akusztikai jelek sorozatából diszkrét nyelvi egységeket hoz létre. Ha a beszédfeldolgozás bármelyik folyamata eltér az anyanyelvre jellemző tipikus fejlődéstől, akkor zavarról, percepció-s nehézségről, elmaradásról beszélünk. Az életkor-specifikus működéstől leggyakrabban a következő folyamatok térnek el:

1. Alapfolyamatok (akusztikus, fonetikai, fonológiai észlelés);
2. Szerialitás (beszédhangok sorozatának azonosítása);
3. Transzformációs észlelés (fonéma – graféma azonosítása).

A beszédészlelés és a beszédmegértés önállóan fejlődik, ezért e két folyamat működése eltérő lehet. Legsúlyosabb, ha mindkét terület érintett. (Gósy 2007)

1.4. Beszédfeldolgozási modellek

Az ismert beszédfeldolgozási modellek változatos képet mutatnak, többsége a teljes folyamatot igyekszik ábrázolni, de vannak olyanok, amelyek csak a beszédészlelést, vagy csak a beszéd megértést írják le. A több mint száz modell közül nem ismeretes olyan, amely maradéktalanul megoldaná a dekodolás teljes vertikumát, és illeszkedne a különböző típusú nyelvekhez.

A következőkben a különböző beszédfeldolgozási modelleket mutatom be Gósy (2005b) munkája alapján.

A motoros teória megalkotói, Liberman és munkatársai (1957), majd Hörmann (1971) szerint a kódoló percepció rendszer a hallott beszédet az elemzés során a saját beszédfolyamataira vezeti vissza, azaz a központi idegrendszerben az akusztikus és artikulációs szint egyetlen mechanizmus formájában van kódolva. Ezen elmélet a beszédprodukción az artikuláció szerepét hangsúlyozza. Számos érv és ellenérv szól e teória mellett és ellen. Megerősödését a belső artikuláció igazolása segíti, illetve a történelmi hagyomány, a nyelvészek, fonetikusok akusztikai, fonetikai elemző munkái.

Az aktív–passzív modell képviselői Stevens és Halle (1967), illetve Stevens és House (1972) is hangsúlyozza a megértésben az artikulációs szerepét. Véleményük szerint a hallgató saját maga számára generálja, szintetizálja a beszédhangot a belső artikulációs rendszer segítségével.

Wingfield (1975) a közlésegyeségek megértését globális folyamatként értelmezi. Ez a globális beszédmegértési modell, azért tér el az addig megszokottól, mert nem a szavak, mondatok egymásutánosságának felfogását, nem a szemantikai szinten való értelmezését hangsúlyozza.

Bondarko (1970) elmélete a hierarchikus megértési modell alapja, mely a hierarchikusan felépülő nyelvi szinteken alapszik. Véleménye szerint hallási, fonetikai, morfológiai és szemantikai elemzés történik, az akusztikai jelfeldolgozástól az üzenet értelmezéséig. Linder (1977), valamint Clark és Clark (1977) feltételezik, hogy a hierarchikus struktúrához igazodva az egymásra épülő transzformációkon keresztül válik egyre absztraktabbá vagy szimultánná a hallott információ értelmezése. E modell jelentősége, hogy a megértési folyamatot egymással összefüggő szintekben képzelet el.

A kognitív szemléletű modellek három irányt képviselnek, interaktív, moduláris és konnekcionista felfogást. Az interakciós modellek középpontjában a jelentés áll. A megértési folyamatot kétirányúnak értelmezik, alulról felfelé, illetve felülről lefelé építkezőnek. Feltételezik, hogy az egyes szintek szinte párhuzamosan működnek egy központi irányító szerv koordinálásával. A moduláris modell megalkotói Foster (1979) és Fodor (1983) munkásságához köthető. E nézet képviselői szerint az egyes megértési modellek önállóan működnek, nem tartanak egymással kapcsolatot, a mentális lexikonhoz önálló kapcsolaton keresztül jutnak el. A konnekcionista modellek a párhuzamos feldolgozást hangsúlyozzák. McClelland (1979) szerint a megértés az egyes hálózatok aktivizálása az idő perspektívájában, ahol nincsen alá- és fölérendeltségi viszony, azaz a feldolgozás párhuzamos jellegű, és a vezérlés nem központilag irányított. (Gósy 2005b)

1.5. A beszéd fejlődésének kutatási irányvonalai

Az 1960-as évektől a nyelvi kutatások, különösen a gyermeknyelvi kutatások élénkülését tapasztalhatjuk. A nyelvészeti kutatások célja a grammatika mentalista és innatista felfogásának igazolása, melynek jelentős képviselője Noam Chomsky. A pszichológiai indítás célja a kognitív pszichológia mentális modellálló felfogásának kiterjesztése. A klinikai kutatások célja a sajátosan grammatikai fejlődési zavarok értelmezése, a pedagógiáé a nyelv másodlagos, metanyelvi használatai, az olvasás- és írástanítás, -tanulás segítése, illetve a zavarok korrigálása, a szociológiai kutatások céljai pedig a kétnyelvűség pszichológiai beágyazása, a társalgási kompetencia fejlődési értelmezése, valamint a sajátos nyelvi szocializációs hátrányok elemzése. (Pléh 2001; 2014)

A nyelvkutatások a beszéd két szintjét a beszédfeldolgozás (beszédészlelés és beszédértés), s a beszédprodukciónak területét vizsgálják. A beszédértés folyamatát vizsgáló kutatások száma magasabb, mint a beszédprodukciónak, mivel a nyelv megértését könnyebb kísérletileg ellenőrizni, míg a nyelvi produkciót nehezebb korlátok közé szorítani és vizsgálni, illetve a produkciót nem lehet egyszerű nyelvelméleti keretek között magyarázni. (Eysenck és Keane 2003)

1.6. A sikeres olvasás fő pillérei a korai szakaszban

Az olvasás-írás zavarainak korai felismerése és prevenciója régóta foglalkoztatja a kutatókat. Hosszú ideig a különböző mozgásos képességeknek, a téri orientációnak, a vizuális, valamint az auditív percepciónak tulajdonítottak kiemelkedő szerepet (pl. V. Kovács 1982). A kutatási irányvonalak az elmúlt évtizedben megváltoztak, a nyelvi, s kiemelten a hangtani (fonológiai) tudatosság felé irányultak, mivel egyértelművé vált, hogy az olvasás- és íráselsajátítás problémáját nem lehet visszavezetni organikus okokra, nem magyarázhatóak a környezeti tényezőkkel, s nem lehet visszavezetni érzékelési-észlelési eltérésre.

Az olvasás az a nyelvi készség, amely a megfelelő fonológiai, szemantikai, szintaktikai és pragmatikai szerveződésű beszélt nyelvi képességek integrációjára van utalva. (Kamhi és Catts 2012; Lonigan–Schatschneider–Westberg, 2008) A Nemzeti Olvasási Testület (National Reading Panel) több ezer olvasáskutatással foglalkozó tanulmány metaanalízise alapján (Ehri és mtsi 2001) az olvasás elsajátításának sikerét öt fő pillérben állapította meg:

1. a fonológiai tudatosság fejlesztése,
2. a betű-hangok alapos ismeretének kiépítése,
3. a szókincs fejlesztése,
4. az olvasás folyékonyságának fejlesztése,
5. és az szövegértései stratégiák elsajátítása.

E pillérek mindegyikében van kapcsolatban. Az erős fonológiai tudatosság és a betű-hangok alapos ismerete elősegíti a folyékony olvasás kialakítását, amely a szó-kincs és a szövegértési stratégiák használatával lehetővé teszi az olvasó részére, hogy hozzáférjen az írott szövegek értelméhez. (Ehri és mtsi 2001; Kamhi és Catts 2012)

1.7. Metanyelvi tudatosság és az olvasás kapcsolata

Számos magyar nyelvű kutatás (Bán 1988; Lengyel 1989; Kassai – V. Kovács 1992; V. Kovács – F. Kovács 1996; Cs. Czachesz 1998; Kassai 1999; A. Jászó 2001; Tóth 2002; Göncz 2003; Imre és Grácsi 2005; Bóna 2007; Gósy 2007) a metanyelvi tudatosságot és összetevőit vizsgálta, abból a szempontból, hogy a nyelvelsajátítás folyamatában mikor jelennek meg, hogyan, s miben nyilvánulnak meg, mi a szerepük, illetve hogyan függnek össze az olvasás, írás elsajátításával.

Ismerkedjen meg a metanyelvi tudatosság összetevőivel Cs. Czachesz Erzsébet: Olvasás és nevelés az iskolás kor előtt című tanulmánya alapján!
<http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=213>

A kutatási eredmények tényként állapítják meg, hogy az olvasási, helyesírási zavarok, nehézségek háttérében egyik okként a metafonológiai képességek, a fonológiai tudatosság áll. Megállapítják azt is, hogy az olvasás és írás megtanulása egyben a már elsajátított nyelv kiterjesztését jelenti egy újabb dimenzióra, a grafikus formák birtokba vételére. „Ebben a folyamatban pedig a két leglényegesebb modalitás: a már birtokolt hangzó beszéd és az elsajátítandó grafikus közlés elemei megfeleltetésének (korrespondenciájának) megteremtése, vagyis az új modalitásnak a meglévőhöz illesztése, illetve saját szabályszerűségeinek felismerése” (Lőrík és Kászonyiné Jancsó 2010, 18).

Már Vigotszkij (1967) megállapította, hogy a gyermekek az iskolába lépésük előtt strukturálisan elsajátítják anyanyelvük egész nyelvtanát és a szavak fonetikai összetételét. Ezek azonban nem tudatos műveletek, a tevékenységet strukturálisan sajátította el, hasonlóan a szavak fonetikai összetételéhez. A gyermeket ezért beszédhasználatában korlátozottnak tekinti. Az írott beszéd és a nyelvtan elsajátításával, azonban megtanulja tudatosan alkalmazni, amit csinál.

A metanyelvi tudatosságnak „nincs egyértelmű meghatározása. Egyesek magával a nyelvi képességgel azonosítják, az egyénnek azzal a képességével, hogy a nyelvel műveletet tud végezni. Mások a nyelvről való gondolkodást, a nyelvről való beszélést értik rajta.” (Kassai 2001, 204) Kassai az utóbbi nézetet fogadja el, Göncz ellenben úgy vélekedik, hogy a metanyelvi tudatosság „lehetővé teszi, hogy a nyelvet ne csak közlések megértésére és megtételére használjuk, hanem maga a nyelvi rendszer (ának szerkezete és működési szabályai) képezze a gondolkodás tárgyát”. (Göncz 2003, 6) A fonológiai tudatosság a metanyelvi tudatosság része, mely a beszédhangokkal, szótagokkal kapcsolatos szándékos tevékenységben manifesztálódik, azaz a szavak

belső szerkezetéhez való tudatos hozzáférés, és elemeire (szótag, hang) való bontás képessége. (Csépe 2006)

A metanyelvi fejlődés az iskolai oktatás hatására (olvasás-, írástanítás / tanulás) felgyorsul. Goswami (2002), Stackhouse és mtsai (2002) Barbour és mtsai (2003) a metanyelvi tudatosságot két szintre tagolják, a könnyebben hozzáférhető fonológiai és a később kialakuló fonéma szintre.

1.7.1. A fonológiai tudatosság és az olvasás kapcsolata

A fonológiai tudatosság mérése esetén szükséges a fogalom két szintjének pontosabb értelmezése. Az első szakasz (tágabb értelmezés) a hangok feletti jelenségek megítélésének képessége, a tudás, azaz a gyermek meggyőződésekkel rendelkezik a nyelv hangok feletti egységeiről (szótagok, rímek). A tipikusan fejlődő gyermekek már az iskolába lépéskor rendelkeznek ezzel a fonológiai tudatosság első szintjével, ez a spontán fejlődés része. (Csépe és Tóth 2008) A második szakasz (szűkebb értelmezés) a hangokról való beszámolás, a hangokkal való manipulálás képessége, amely már egy tudatos tevékenység. Ezen a szinten a gyermekek a hallott nyelvi tényeken műveleteket (hangszintű operációkat) tudnak végrehajtani, képessé válnak megadott szabály alapján új egységek konstruálására. Ez a szint olvasástanulás nélkül nem fejlődik ki. (Goswami 2003) A fonématudatosság a fonológiai tudatosság magasabb összetettebb műveleti szintje, melyek a következők:

- szegmentálás,
- szintézis,
- hangizolálás,
- beszédhang-manipuláció (Jordanidisz 2009).

Az angol nyelvterületeken végzett fonológiai tudatosság vizsgálatok jellegzetes példája Lewkovicz (1980), Chard és Dickson (1999), illetve Kreutz (2000). Utóbbi a következő típusú feladatokat állította össze a metafonológiai képességek mérésére:

- szótagkopogás,
- hang szóhoz rendelése,
- hang helyzetének megadása,
- szavak hangjainak összehasonlítása,
- rímek felismerése, megnevezése,
- alliterációk felismerése, megnevezése,
- hangok elkülönítése,
- hangszegmentálás,
- hangszámlálás,
- hangkapcsolatok,
- szótagok, hangok kihagyása,
- kihagyott hangok megadása,
- hangok kicserélése,
- hangrend megfordítása.

A fenti feladatsorok pszichometriai értelemben nem diagnosztikus értékűek, ellenben eredményesen alkalmazhatók a megismerésre, a fejlesztési irányvonal kijelölésére.

Jansen, Mannhaupt, Marx és Skowronek (1999) az olvasási és írási nehézségek, zavarok korai felismerésére dolgozták ki eljárásukat, a BISC-et (Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten). A teszt alkalmas – több hosszsmetszeti vizsgálat alapján – az írott nyelv elsajátításhoz szükséges képességek objektív megragadására, magas prognosztikai validitással jelzi, a későbbiekben várható olvasás és helyesírási nehézséget, illetve alkalmas az óvodai fejlesztő programok hatásának mérésére is. (Lőrinc és Kászonyiné Jancsó 2010)

A hazai szakirodalom (pszicholingvisztika, (gyógy)pedagógia számos tanulmányban foglalkozik ezzel a kérdéssel. Kutatásaikban a tipikusan és atipikusan (diszlexiás, beszédhibás, beszédzavaros) fejlődő gyermekek nyelvi profiljának összehasonlításával foglalkoznak, melyekben nemcsak a fonológiai tudatosságot, hanem a hosszú távú emlékezetből történő lehívást, a rövid távú emlékezetben történő fonetikai rekódolást s a vizuális figyelem irányítását is feltárják.

Gósy és Imre (2006) tipikus és olvasási nehézséggel küzdő első, második és harmadik osztályos tanulók beszédpercepciósi folyamatait vizsgálták a standardizált GMP-diagnosztika segítségével. Kutatási eredményi igazolták a szeriális és fonológiai észlelés meghatározó szerepét az olvasás tanulásában. Statisztikailag igazolható fejlődés az olvasási nehézséggel küzdő tanulók csoportjában mindössze három percepciósi szinten mutatott fejlődést (akusztikai észlelés, fonetikai észlelés, szövegértés). Összegzésképpen megállapították, hogy a beszédpercepciósi folyamatok elégtelenül működnek, teljesítményük elmarad az életkortól várt szinttől.

Jordanindisz (2009) az amerikai NILD Phonological Awareness Skills Survey (Barbour és mtsai. 2003) tesztet adaptálva végezte el a fonológiai tudatosságot mérő kutatását, elsőosztályos, majd ugyanazon csoport másodikosztályos teljesítményét vizsgálva. A nyolc alteszt az angolszász kutatási eredmények alapján a fonológiai tudatosság fejlődési szintjét követi.

Vizsgálati területek:

- rímképzés,
- szótagelhagyás,
- szókezdő beszédhang vagy -hangcsoport leválasztása,
- szótagszintézis,
- beszédhang-izolálás,
- beszédhangszintézis,
- beszédhang-szegmentálás,
- hosszú beszédhang azonosítás.

Kutatási eredményeivel igazolta, hogy az angolszász tesztek eredményeitől, eltérést csak a nyelvspecifikus területeken mutatkozik. Kimutatta a fonológiai tudatosság prediktív jellegét az olvasástanulás sikerességében (Jordanindisz 2009).

1.7.2. Fonológiai tudatosság fejlesztése

A fonológiai tudatosság feltárása szükséges eleme a (gyógy)pedagógiai és ezen belül a logopédiai megismerési folyamatnak. Azonban ugyanolyan fontos, hogy a megismerés után szükségszerűen szisztematikusan felépített fejlesztő tevékenységre is sor kerüljön. E területre számos tréningprogram, fejlesztőjáték, gyakorlat ismert. Lőrík és Kászonyiné Jancsó (2007) óvodáskorú gyermek fonológiai tudatosságának megismerésére és fejlesztésre dolgoztak ki egy tizenhárom feladatból álló eljárást. Az egyéves óvodai fejlesztést az olvasás-és írástanulás megkezdése utáni fonológiai tudatosság fejlettségi és olvasási, valamint a tanév végi olvasási teljesítményeket hasonlították össze.

Eredményeik szignifikáns különbséget mutattak a fejlesztett csoport és a kontrollcsoport között, az olvasási stratégiák eltérésére utaló mutató szerint. A fejlesztőfoglalkozásokon részt vett gyerekek fejlettebb ortografikus stratégiákkal olvastak (Lőrík és Kászonyiné Jancsó 2010).

A fenti eredményeket figyelembe véve elmondható, hogy a fejlesztés nem korlátozódhat csak a hangok világára, ki kell terjednie a mondatokra, szavakra, szóelemekre is (Lőrík 2006).

1.8. A szókincs és az olvasás kapcsolata

Az emberi kultúra átadásának és az egyéni ismeretek fejlődésének egyik „mozgatórugója” az olvasás során szerzett információk értelmezése. Ezért az utóbbi évtizedekben kiemelt kérdéssé vált, hogyan lehet hatékonyan tanítani az olvasást. Az olvasáskutatások egyik területe a mentális lexikon terjedelmét és a szövegmegértés minőségét vizsgálja. Pszichológiai és nyelvészeti kutatások egyaránt foglalkoznak az egyén szókincsének feltárásával, mind mennyiségi, mind minőségi szempontból. A mennyiségi szempont a mentális lexikon terjedelme, azaz az ismert szavak száma, a minőségi szempont a mentális lexikon mélysége, rétegződése, a szavakhoz társított jelentéstartalom. Minél nagyobb a mentális lexikon tartalma, annál nagyobb a lehetőség az olvasott szavak felismerésére, s a további kognitív feldolgozásra. (Thorndike 1973, Sternberg és Powell 1983) Az egyén szókincsének nagysága az anyanyelv elsajátításával kezdődik, ami folyamatosan változó rendszert alkot. Az ismert és aktívan használt szavak mennyisége a gyermekkortól kezdődően, a felnőttkoron át, az időskorig fejlődik, változik. (Gósy 2005). A szókincs fejlődése dinamikus és kontextusból merítő folyamat, mely az egész életünk során elkísér, csak forrása változik. Az életkor előrehaladtával már nem az anya lesz az első számú forrás, hanem a társak, majd az iskolában az olvasásnak jut jelentős szerep. (Pléh 2007) A szókincs

nagyságára, tartalmára, rétegződésére, fejlődésre hatást gyakorol az egyén családi helyzete, munkája, hobbjai, érdeklődése. (Gósy 2005; Pléh 2007; Neuberger 2008)

Az egyént szókinccse segíti az olvasott tartalmak megértésében, ugyanakkor az olvasással lehet a szókinccset a leghatékonyabban fejleszteni. Az olvasás a szókinccsben nemcsak mennyiségi változást eredményez, hanem az egyén fogalmi rendszerének fejlődéséhez is hozzájárul. (Czachesz 1999) A szóképzélembeli elemek fokozatosan átstrukturálódnak, a kezdeti, inkább holisztikus reprezentációt egy egyre részletesebb, szervezeten felosztott megjelenés követi. (Walley 1993) Az olvasás tanulása jelentősen segíti a szóképzés fokozatos újrastrukturálódását. (Swan 1997). A szóképzés növekedése szoros kapcsolatban van az olvasásmegértés fejlődésével. (Czachesz 1999) A szóolvasó készség a jól alkalmazható olvasáskészség elsajátításának egyik alapfeltétele. Ahhoz, hogy minden anyanyelvi szót el tudjon olvasni, fel tudjon ismerni az olvasó, szükséges az optimálisan működő betűző szóolvasó készség kialakulása, valamint szükséges a kritikus szóképzés ismerete, ami a leggyakoribb 5000 szót jelenti. (Nagy 2004) Az olvasók szókinccsének nagyságát gyakran következtetésekkel próbálják megállapítani. Szólistákból vagy szótárakból véletlenszerűen kiválogatott szavak ismereténél mennyiségéből következtetnek a vizsgált személy szókinccsének nagyságára. A másik eljárás, amikor a vizsgált személy szinonimákat mond a vizsgált szóra, vagy mondatba helyezi, illetve definiálja az adott kifejezést. Legszélsőségesebb eljárás, amikor a csak megkérdezik a vizsgált személyt, hogy ismeri-e a szót. (Nagy és Anderson 1984; lásd: Czachesz 1999)

A hazai pedagógiai olvasáskutatások közül kiemelkedik Nagy József (2004) a szóolvasás diagnosztikus tesztbateriájának kidolgozása, mely a gyermekek szókinccsét és a sikeres olvasóvá válásához szükséges szókinccs kérdéskörét vizsgálja. A tesztbateria szóképzéle a magyar nyelv leggyakoribb 5000 szavát tartalmazza. A publikált eredmények alapján megállapítható, hogy a 2. osztályos tanulók 23%-a, míg a 6. osztályosok 72%-a érte el 80%-os a szóolvasás kritériumszintjét, valamint az egyének közötti óriási eltérések. A fenti eredményeket figyelembe véve szükséges a szóolvasó feladatok jelenléte az olvasási készség diagnosztikus tesztelésében (Schnitz és Molnár E. 2012), a tanulói mérések-értékelések ez irányú fejlesztése.

1.9. Ellenőrző kérdések, feladatok

1. Mutassa be a beszédészlelés alapszintjeinek funkcióját!
2. Milyen műveletek valósulnak meg a beszédfeldolgozás második szakaszában?
3. Milyen elvek támogatják a szavak mentális lexikon szerveződésének szemantikai-háló modelljét?
4. Mutassa be a beszédfejlődésnek kutatási céljait a különböző tudományterületek szemszögéből!
5. Mi a különbség a fonológiai tudatosság és fonéma tudatosság között?

6. Mit jelent a mentális lexikon mennyiségi és minőségi vizsgálata?
7. Milyen területek mérésére, fejlesztésére irányulnak a fonológiai tudatosság mérései, fejlesztései?
8. Milyen összefüggések tapasztalhatóak az olvasás és a fonológiai tudatosság fejlettsége között?
9. Milyen összefüggések tapasztalhatóak az olvasás és a mentális lexikon fejlettsége között?

1.10. Irodalom

- A. Jászó A. (2001): Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig. Budapest: Trezor.
- Bán E. (1998): Metanyelv, anyanyelv, nyelvi nevelés. Magyar Nyelvőr. 330–338.
- Barbour, K., Keafer, K. és Scott, K. (2003): Sounds of Speech. Phonological Processing Activities. NIDL. Norfolk.
- Bóna J. (2007): A fonológiai és a szeriális észlelés fejlődése 4–10 éves korban. In: Gósy M: Beszédeszélelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításában. Budapest : Nikol.262–270.
- Bondarko, L. V. et al. (1970): A model of speech perception in humans. Working papers in linguistics 6. Computer and information. Science Research Center. Ohio State. Univ. Colomb, Technical Report. 70–90
- Chard, D. J., és Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. Intervention in School and Clinic, 34, 261–270.
- Clark, H and Clark, E (1977): Psychology and language: An introduction to psycholinguistics. New York: Harcourt
- Cs. Czahchesz E. (1998): Olvasás és pedagógia. Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió
- Cs. Czachesz Erzsébet (2001): Olvasás és nevelés az iskoláskor előtt. Könyv és nevelés. 2. sz.
- 2001/2/cikk4.htmlCsépe V. (2006): Az olvasó agy. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Csépe V. és Tóth D. (2008): Az olvasás fejlődése kognitív pszichológiai nézőpontból. Pszichológia. 28/1. 35–52.
- Csépe V., Győri M. és Ragó A. (2008): Általános pszichológia 3. Nyelv, tudat, gondolkodás. Budapest: Osiris Kiadó
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghouh-Zadeh, Z., és Shanahan, T. (2001): Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the national reading panel’s meta-analysis. Reading Research Quarterly. 36(3). 250–287.
- Eyseneck, M. W. és Keane, M. T (2003): Kognitív pszichológia. Bp.: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Goswami, U. (2002): Phonology, Learning to Read and Dyslexia: A Crosslinguistic Analysis. Annals of Dyslexia. 1–23.

- Gósy M. (2005a): A beszédészlelési és beszédmegértési folyamat zavarai és terápiája. Budapest: Nikol
- Gósy M. (2005b): Pszicholingvisztika. Budapest: Osiris
- Gósy M. (2007): Alternative organisation of speech perception deficits in children. *Journal of Clinical Linguistics and Phonetics*. 21. 909–917.
- Gósy M. (2010): Beszédpercepció zavarok és az olvasás összefüggései. In: Kormos J. és Csiszér K. (szerk.): Idegennyelv-elsajátítás és részképesség-zavarok. Budapest: Eötvös 17–34.
- Gósy M., és Imre A. (2007): Beszédpercepció fejlesztő modulok. Budapest: Nikol
- Göncz L. (2003): A metanyelvi képességek fejlődése egy nyelvű és két nyelvű gyerekeknél. *Alkalmazott nyelvtudomány*. 2. 5–20.
- Imre A. és Grácz E. (2005): A beszédészlelés fejlődésének vizsgálata. *Beszédkutatás*. 112–123.
- Jansen, H., Manhaupt, G., Marx, H. és Skowronek, H. (1999): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). Bern: Hogrefe
- Jordanidisz Á. (2009): A fonológiai tudatosság fejlődése az olvasástanulás időszakában. *Anyanyelv-pedagógia*. 4
- Kamhi, A. G., és Catts, H. W. (2012). *Language and reading disabilities* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Lonigan, C., Schatschneider, C., és Westberg, L. (2008). Results of the national early literacy panel research synthesis: Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling. In *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy. 55–106.
- Kassai I. (1999): Szótagtudat és olvasástanulás. In: Kassai I. (szerk.) *Szótagfogalom – Szótag-realizációk*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete, 153–166.
- Kassai I. és V. Kovács E. (1992): A fonológiai műveletek és a diszlexia kapcsolatáról egy óvodai tesztsorozat alapján. In: Molnár J. (szerk.): *Fonetikai, foniatríai és logopédiai tanulmányok*. Budapest. 86–89.
- Kreutz, A. (2000): *Metaphonologische Fähigkeiten und Aussprachestörungen in Kindesalter*. Frankfurt am Main: P. Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften
- Lewkowicz, N. (1980): Phonemic Awareness Training: What to Teach and How to Teach it. *Journal of Educational Psychology*. 72. 686–800.
- Lőrík J. (2006): A gyermeki fonológiai tudatosság megismeréséről. *Beszédgyógyítás*. 17/2. 32–60.
- Lőrík J. és Kászóyniné Jancsó I. (2010): A fonológiai tudatosság fejlesztése és hatása az írott nyelv elsajátítására. In: Maron K. (szerk.): *Neurokognitív fejlődési zavarok vizsgálata és terápiája*. Budapest: Eötvös. 11–41.

- Lőrík J. és Kászonyiné Jancsó I.: A fonológiai tudatosság fejlesztésének hatása az írott nyelv elsajátítására. A Magyar Fonetikai, Foniátriai és Logopédiai Társaság Kongresszusa. Eger, 2007. június 21–23.
- Nagy J. (2004): A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. *Magyar Pedagógia*. 104. 2. 123–142.
- Nagy J. (2004): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra*. 3. 3–26.
- Nagy, W.E. és Anderson, R.C. (1984): How many words are there in printed school English? *Reading Research Quarterly*. 19. 304–330.
- Neuberger Tilda (2008): A szókincs fejlődése óvodáskorban. *Anyanyelv-pedagógia* 1. 3–4. sz.
- Pléh Cs. (2007): A tér és a nyelv világa. *Magyar Pszichológiai Szemle*. 62. 3. 279–312.
- Pléh Cs. (2014): A pszicholingvisztika története. In: Pléh Cs. és Lukács Á. (szerk.): *Pszicholingvisztika 1. Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv*. Budapest: Akadémia Kiadó 87–90.
- Schnotz, W. és Molnár E. K. (2012): Az olvasás- szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In: Csapó B. és Csépe V. (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Bp.: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Stackhouse, J., Wells, B., Pascoe, M. és Rees, R. (2002): Von der phonologischen Therapie zur phonologischen Bewusstheit. *Sprache – Stimme – Gehör*. 4. 157–165.
- Stenberg, R. J. és Powell, J. S. (1983): Comprehending verbal comprehension. *American Psychologist*. 38. 878–893.
- Swan, D.M. (1997): The relationship between picture naming and phonological awareness deficits. *Brain and Language*. 56.3. 334–353.
- Thorndike, R. L. (1973): *Reading comprehension education in fifteen countries*. New York: Wiley
- Tóth L. (2002): *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Debrecen: Pedellus TK
- V. Kovács E. (1982): Verbális kommunikáció mint az írásbeli kommunikáció előfeltétele. *Magyar Pszichológiai Szemle*. 5. 510–521.
- V. Kovács E. és F. Kovács Zs. (1996): Nyelvi fejlődésükben akadályozott gyermekek olvasási készségének szintje az utóvizsgálatok tükrében. In: Gósy M. (szerk.): *Gyermekkor beszédészlelési és beszédmegértési zavarok*. Budapest: Nikol 200–215.
- Vigotszkij, L. Sz. (1967): *Gondolkodás és beszéd*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Walley, A., C. (1993): The role of vocabulary development in children’s spoken word recognition and segmentation ability. *Developmental Review*. 13. 286–350.

2. Az IKT szerepe a pedagógiai mérésben, értékelésben, fejlesztésben

2.1. Bevezetés

Ez a fejezet az információs és kommunikációs technológia pedagógiai célú alkalmazásával foglalkozik. Az olvasó megismerkedhet az új típusú pedagógiai mérések, értékelések jellemzőivel, előnyeivel, hátrányaival, valamint az ismertebb fejlesztő-programokkal a beszédértés területéről.

2.2. Az IKT szerepe a pedagógiában

Az utóbbi évtizedben a közoktatással szembeni társadalmi és szakmai elvárásoknak megfelelően a pedagógia eszköztára jelentős változásokon ment keresztül. Elkerülhetetlenné vált, hogy az IKT (információs és kommunikációs technológia) szervesen beépüljön a tanítás-tanulás folyamatába a gyermekek képességeinek optimális kibontakoztatása, személyiségének fejlesztése, a közösség életébe – ezen keresztül a társadalomba – történő beilleszkedésük segítése érdekében (Kárpáti 2004).

Ismerkedjen meg az IKT fogalmánk értelmezési lehetőségeivel! Olvassa el Molnár György (2008): Az IKT-val támogatott tanulási környezet követelményei és fejlesztési lehetőségei című folyóiratcikkének első 10 oldalát (257–266. o.)! <http://www.mszt.iif.hu/documents/szsz0803-molnar.pdf>.

Ismerkedjen meg a magyar iskolák informatikai eszközeinek intézményfejlesztő tevékenységével! Olvassa el Hunya Márta (2014): ELEMÉRÉS tanulmányát! http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/elemeres_2014_jelentes_0.pdf

Az egyéni képességek optimális kibontakoztatása érdekében a rendszeres, konkrét mérés-értékelés szükséges (Csapó – Molnár – Pap-Szigeti – R. Tóth 2009). Ennek alapfeltétele, hogy a pedagógusok eszköztárába olyan mérőeszköz legyen, amely alkalmas a gyors, pontos status quo megállapítására a helyes fejlesztési irányvonal meghatározása céljából, s egyben alkalmas a longitudinális mérések elvégzésére is, a fejlődés mértékének megállapítása és a fejlődési irányvonal szükséges változtatása érdekében. A fenti cél elérése érdekében a mérés-értékelés tradicionális modelljeinek alkalmazását nagy időráfordítással, s jelentős anyagi befektetéssel lehet megvalósítani.

A 21. század igényeihez alkalmazkodva a tömeges felmérések alkalmazása során a hagyományos papír-ceruza (Paper and Pencil, PP) tesztek helyét egyre inkább a számítógép-alapú tesztelés (Computer Based Assessment, CBA) veszi át. A nemzetközi empirikus adatokra támaszkodó mérés – értékelési programok közül a PISA 2006-os vizsgálatában már szerepelt számítógépes felmérés, a természettudományi tudás

területén. A PISA 2009-es felmérésben pedig, a szövegértés területen már önálló részszkála volt. A PISA 2012-es felmérésben a nyomtatott tesztfeladatokkal párhuzamosan számítógép-alapú tesztek is kitöltöttek a tanulók szövegértés és matematika területén.

A számítógép-alapú tesztelés bevezetésével rövidtávon a kutatók anyagi megtakarítást, a tesztelésre fordított idő csökkenését várják, illetve pontosabb információkat mind a mérés, értékelés területéről, mind a tanulók feladatvégzéséről. Hosszú távú jelentőségét a multimédiás elemekkel gazdagított új típusú itemek adhatják. (Csapó – Molnár – R. Tóth 2008)

2.3. A számítógépes tesztelés szerepe a pedagógiai értékelésben

Az IKT-eszközök alkalmazása a pedagógiában a mérés, értékelés területén indokolt. Az IKT-eszközök alkalmazása a pedagógiában a mérés, értékelés területén indokolt. A tömeges oktatás egyik legnagyobb problémája, hogy a tanulók sokfélék, ellenben a tanításuk hasonló módon történik. Ennek a problémának a megoldása a személyre szabott, individualizált oktatás, melynek alapja a rendszeres, konkrét értékelés. A számítógépes (online) tesztelés jelentős segítséget nyújthat az individualizált tanuláshoz (Csapó – Molnár – R. Tóth 2008)

A számítógépes tesztelés viszonyítási alapja szerint két féle lehet: norma orientált értékelés (előre megállapított normához viszonyítja az egyéni teljesítményt), illetve kritérium orientált értékelés (előírt kompetencia szinthez viszonyítja az egyéni teljesítményt) (Nyéki, 2005).

Az idő dimenzióját figyelembe véve több funkciót is betölthet: egyrészt lehet időközi formatív értékelés, mely segíti az önértékelést (saját felkészültség, tudás felmérése, hiányosságok feltárása); másrészt lehet lezáró szummatív értékelés (minősítő jelleggel). Célját tekintve a számítógéppel segített értékelés segítheti a diagnosztikus értékelés szempontjából az előismeretek felmérését, az esetleges hiányosságok megismerését, illetve a minősítő célú teljesítménymérést. (Nyéki 2005). Az egyéni tanulás segítésében előtérbe kell helyezni az értékelés formatív, diagnosztikus funkcióját, a longitudinális adatfelvételt és a gyakori flexibilis adatgyűjtést. A tanulási folyamatok fejlesztésnek gyakorlati igénye miatt szükséges e területek közötti kölcsönhatás vizsgálata, illetve ezek komplex rendszerbe történő integrálása (Csapó – Molnár – R. Tóth 2008)

A számítógépes tesztelés alkalmazása tehát új perspektívát kínál a pedagógiai értékelés folyamatában. Megnövelheti a vizsgálható személyek, s az elvégezhető vizsgálatok számát.

A számítógépes tesztelés több szinten valósulhat meg:

- A nulladik szint – a PP-tesztek digitalizálása, megtartva eredeti formáját, linearitását, csak a közvetítő közeg, a médium változik meg. Már ezen a szinten tapasztalható pozitív változás, az adatminőség javulása, az adatok gyors lehívhatósága területén.

- Az első szinten a technika adta lehetőségek, multimédiás elemek felhasználása történhet, illetve kiegészítő adatok nyerhetőek a tanuló válaszain kívül (szemmozgás, reakció idő, egérmozgatás, billentyűk lenyomása közötti idő).
- A második szinten adott a lehetőség az automatikus itemgenerálásra, ezzel biztosíthatóvá válik, hogy mindenki azonos nehézségű, azonban különböző feladatot kapjon.
- A harmadik szint, az adaptív tesztelés, amikor a következő tesztfeladat kiválasztása a vizsgázó előző válaszából adódik. (Csapó – Molnár – R. Tóth 2008)

A számítógép alapú értékelésnek számos előnye és hátránya van (Nyéki 2005).

Előnyei a következők:

- A jól megírt tesztek objektívek, pontozásukban nem jelenik meg szubjektivitás.
- Javításuk gyors, könnyű.
- Többféle tanulói teljesítmény mérhető egyszerre.
- A tesztekbe különböző médiumok (pl.: hang, mozgó kép, szimuláció) építhetők be.
- Az online teljesítménymérés gyors visszacsatolást biztosít.
- Segítségadásként útmutatások építhetők be a teszt feladatokba.
- A teszt eredmények alapján további tanulási tevékenységek biztosíthatók.
- A feladatbankok révén megvalósítható a véletlenszerű feladatválasztás.
- A teszt eredmények könnyen kezelhetők, adatbázisban könnyen tárolhatók.

Hátrányai:

- A kezdeti időkben nagy időráfordítást igényel a jó feladatlapok készítése, mert elméleti felkészültséget és gyakorlatot igényel.
- A számítógéppel segített értékelési rendszer megvalósítása költséges.
- A hardvert és a szoftvert gondosan figyelemmel kell kísérni, hogy elkerülhető legyen a feladatmegoldás közbeni meghibásodást.
- Az online rendszereknél biztonsági problémák merülhetnek fel.
- A feladatmegoldóknak számítógép-kezelési készségekre és tapasztalatokra van szüksége.
- Az értékelőknek és a felügyelőknek speciális felkészítésre van szükségük.
- Az értékelésben részt vevő személyzet magas fokú szervezethez van szükség.

Mindezeket figyelembe véve a pedagógusoknak alkalmazkodniuk kell a 21. század elvárásaihoz. Ismerniük kell a különböző értékelési módokat, eszközöket (tesztek, feladatbankok típusai, tartalomrendezés, kérdéstípusok). Képesnek kell lenniük az IKT és digitális források elemzésére, értékelésére (Kárpáti és Hunya 2009). Ehhez azonban objektív online mérőeszközök, feladatbankok kidolgozására van szükség.

2.4. A beszédértés mérését, fejlesztését segítő programok

A hazai pedagógia értékelés területén történt fejlesztés egyik példája a Movelex feladatgenerátor, mely alkalmazható a formatív értékelés során. (Varga 2004) 2006-tól ingyenesen elérhető a Movelex Presenter szerkesztőprogram, ezzel a technológiával könnyen és gyorsan lehet jól érthető számítógépes oktatóprogramokat, feladatbankokat, tesztek létrehozni, minimális számítógépes ismerettel (Varga és Kárpáti 2006). Ezt a programot alkalmazza a Magyar Pedagógia Szókincháló Szakosztálya (megalakulásuk: 2009) a szókinch meghatározása és a szókinchfejlesztés módszereinek kidolgozása, az értő tanulás elősegítése céljából. A program alkalmazásával kapcsolatos tapasztalatok, hatásvizsgálata még nem történt meg.

A kilencvenes évektől – a 21. század elvárásaihoz igazodva – számos hazai és nemzetközi multimédiás fejlesztőprogram készült a beszédfeldolgozás, beszédprodukciónak fejlesztése céljából. A programok általában egy-egy speciális terület fejlesztésére irányulnak (fonológiai tudatosság, auditív percepció, szókinch, kiejtés), de átfogó a nyelvi kifejezőkészséget fejlesztőprogram, feladatbank ugyanakkor még nem készült. A következőkben bemutatom a legismertebb multimédiás fejlesztő programokat.

Lundberg és mtsai. (1998) a würzburgi fonológiai tudatosság tréningprogramjának (WüT) a megalkotója húszhetes, napi tízperces tréningprogramot állítottak össze óvodáskorú gyermekek fonológiai tudatosságának fejlesztésére, az olvasási és helyesírási problémák prevenciójának érdekében (Schneider, Roth és Küster 1999). Diagnosztikai eszközként a BISC-et használták. A fejlesztést követő hároméves hosszmetzeti vizsgálat igazolta a program hatékonyságát. A feladatok kezdetben papíralapúak voltak, majd ezen feladatok nagy részét alakították át multimédiás verzióba.

Interaktív hallás- és beszédészlelési terápia az interneten keresztül (Keresztessy, Telki és Vicsi, 2004) eredetileg hallássérült, illetve cochlearis implantáltak rehabilitációjához készült interneten keresztül elérhető program. A program többféle helyszín, szituáció zajainak (szavainak) megtanulását segíti. A működést nemcsak a hang jelzi, de a multimédia adta lehetőségeket kihasználva a vizuális látvány is. A program hatásvizsgálatát a szerzők tervezik, megvalósulása azonban még nem történt meg.

A Varázsdoboz (audiovizuális számítógépes beszédfejlesztő program beszédhibás gyermekek részére) egy multiszenzoros beszédoktató rendszer, mely a beszédhangok helyes kiejtésének kialakításában, rögzítésében, automatizálásában segít, mindezek mellett a multimédiás elemek kihasználásával (kiejtett hang vizuális megjelenítése) lehetőséget nyújt a szupraszegmentális elemek gyakorlására is (hangerő, hangmagasság, ritmus, hanglejtés, hangszín). A program hatásvizsgálatára szubjektív mérés történt, a programot használó pedagógusok véleményét kérdezték. Az általános tapasztalatokból kiemelték (Vicsi, Roach, *Öster*, Kacic, Barczikay, Tantos, Csatári, Bakcsi és Sfakianaki 2000), hogy a programot használóknál előbb jelentek meg a tisztahangok (affrikáták, réshangok), mint a kontrollcsoportban (akik nem használtak semmiféle számítógépes rendszert), illetve, hogy a vizuális visszajelzés segít a gyerekeknek, mert teljes mértékben nem szorulnak rá a tanári visszajelzésre.

A Beszédmester beszédjavítás-terápiára és olvasásfejlesztésre alkalmas multimédiás eszköz. A program alkalmas a fonológiai tudatosság fejlesztésre, a kiejtett hang grafémája megjelenik a monitoron. A program innovatív jelentősége ebben a modulban valósul meg, mivel az eddigi szoftverekben csak a kiejtett hang oszcillogramja vagy spektrális komponensei jelentek meg (Kocsor, Bácsi és Mihalovics 2006). A program hatásvizsgálatra mennyiségi elemzést végeztek (tisztahang kialakulásának száma), illetve a pedagógusok véleménye alapján kiemelték a program motiváló erejét.

Számos egyéb program (Varázsbetű, Manó, Sebran, Gcompris, ABCkorrektor) is foglalkozik a beszédértés, beszédfeldolgozás valamelyik területével, azonban hatásvizsgálatuk még nem történt meg.

A számítógép-alapú fejlesztések elkezdődtek a mentális lexikon diagnosztizálásának területén is. A nemzetközi kutatások közül kiemelném Maguire, Knobel, Knobel, Sedlacek és Piersel (1991, 2006) összehasonlító vizsgálatát, melyben 112 általános iskolás tanuló passzív szókincsét vizsgálták a Peabody Picture Vocabulary Test – Revised (PPVT-R) hagyományos papíralapú és számítógép-alapú teszttel egyaránt. A sztenderd és a módosított teszt pozitív korrelációja alapján megállapították, hogy a számítógép-alapú teszt alkalmas a klinikumi használatra, finom diagnosztikai célból (Maguire, Knobel, Knobel, Sedlacek és Piersel, 1991, 2006). A teszt elterjedésével s következők kidolgozásával elérhető lenne, hogy egy speciális végzettségű diagnoszta egy időben több személy (akár egy osztály) passzív szókincsét is fel tudná mérni, minimális hibázási számmal, a szubjektivitás elkerülésével.

E programok létjogosultságát igazolja az a tény, hogy a 21. század gyermekét a Net Generáció tagjának tekintik. Bartlett (2005) kutatása alapján már tíz évvel ezelőtt is az egyetemi hallgatók 7%-a ehhez a generációhoz tartozott. Oblinger (2005) hangsúlyozza, hogy a *Net Generációhoz* tartozó diákok más tanulási motivációval, stratégiával rendelkeznek, mint az 1970-es évek előtt születtek. Véleménye szerint, ezen generáció tagjai intuitív vizuális kommunikátorok, akik szeretik az interaktivitást, a gyors ütemet, akik számára kényelmesebb a vizualitás, a látvány, mint a szöveg, s akik párhuzamosan több dologgal is foglalkoznak egyszerre. Életükben hangsúlyos szerepet tölt be a virtuális kommunikáció, a virtuális közösségek. Mindezeket figyelembe véve szükséges, hogy a pedagógusok is felkészültek, kompetensek legyenek a multimédiás eszközök, az IKT alkalmazására, később pedig önálló feladatok kidolgozására. (Kárpáti és Hunya 2009)

2.5. Ellenőrző kérdések, feladatok

1. Mi indokolja az IKT alkalmazását a tanítás-tanulás folyamatában?
2. Mutassa be a számítógépes tesztelés szintjeit!
3. Milyen előnye és hátránya van a számítógépes tesztelésnek a pedagógiai mérésben, értékelésben?
4. Miben térnek el a bemutatott fejlesztőprogramok, a hagyományos papír alapú fejlesztéstől?
5. Mi jellemző a Net Generáció tanulási stratégiájára?

2.6. Irodalom

- Bartlett, M. (2005): Generation X? So old school. The emphasis now is on the ‚Millennials.’ Credit Union Journal, May 9. 14.
- Csapó B. – Molnár Gy. – R. Tóth Krisztina (2008): A papíralapú tesztekől a számítógépes adaptív tesztelésig. Iskolakultúra. 3–4. 3–16..
- Csapó B. – Molnár Gy. – Pap-Szigeti R. – R. Tóth K. (2009): A mérés-értékelés új tendenciái, a papíralapú teszteléstől az online tesztelésig. In: Perjés I. és Kozma T. (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia, 99–108.
- Kárpáti A. – Hunya M. (2009): Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referenciakeretének kialakítására – a U-Teacher Projekt II. Új Pedagógiai Szemle. 3.
- Keresztessy É. – Vicsi K. – Teleki Cs. (2004): Interaktív hallás- és beszédészlelési terápia az interneten keresztül. IME- Az egészségügyi vezetők szaklapja. 3/1.
- Kocsor A. – Bácsi J. – Mihajlovics J. (2006): A Beszédmester: Számítógépes olvasásfejlesztés és beszédjavítás-terápia. Új Pedagógiai Szemle. 56. 3. 108–113.
- Lundberg, I. – Frost, J. – Petrsen, O. (1998): Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. Reading Research Quarterly. 23. 264–284.
- Maguire, K. B. – Knobel, M. – L. M., Knobel, B. L. – Sedlacek, L. G. – Piersel, W. C. (1991): Computer-adapted PPVT-R: A comparison between standard and modified versions within an elementary school population. Psychology in the Schools, 28. 199–205.
- Molnár Gy. (2003): Az ismeretek alkalmazásának vizsgálata modern tesztelméleti eszközökkel. Magyar Pedagógia, 103. 4., 423–446.
- Molnár Gy. – Csapó B. (2013): Az eDia online diagnosztikus mérési rendszer. XI. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Szeged. 2013. április 11–13. 82.
- Nyéki Lajos (2005): Számítógéppel segített értékelés. In: Informatika a felsőoktatásban 2005 Konferencia, Debreceni Egyetem, 2005. augusztus 24–26.

- Oblinger, D. G. – Oblinger, J. L. (2005). Educating the Net Generation Available from <http://www.educause.edu/research-and-publications/books/educating-net-generation>
- Varga K. (2004): Az informatika alkalmazása az oktatásban egy működő komplex rendszer kapcsán. Iskolakultúra. 12. 15–26.
- Varga K. – Kárpáti A (2006): Community Based Software Development – the Case of Movelex. UNESCO Chair for ICT In Education. Budapest. Hungary. <http://ftp.informatik.rwth-aachen.de/Publications/CEUR-WS/Vol-213/paper52.pdf>
- Vicsi K. – Roach P. – Öster A. – Kacic Z. – Barczikay P. – Tantos A. – Csatari F. – Bakcsi Z. – Sfakianaki A. (2000): A Multimedia Multilingual Teaching and Training System for Speech Handicapped Children. International Journal of Speech Technology. 3. 290–300.
- Vígh T. (2005): A kommunikatív tesztelés elméleti alapjai. Magyar Pedagógia. 105/4. 381–407.
- Schneider, W. – Roth, E. – Küspert, P. (1999): Frühe Prävention von Leserechtschreibproblemen: Das Würzburger Trainingsprogramm zur Förderung sprachlicher Bewußtheit bei Kindergartenkindern. Kindheit und Entwicklung, 8, 147–152.
- Wang, S. – Jiao, H. – Young, M. J. – Brooks, T. – Olson, J. (2008): Comparability of computer based and paper-and-pencil testing in K-12 reading assessment; a meta-analysis of testing mode effects. Education and Psychological Measurement. 68. 5–24.

3. A beszédértés fejlesztése a fonológiai tudatosság és a mentális lexikon területén

3.1. Bevezetés

Ebben a fejezetben az olvasó megismerkedhet egy új típusú, számítógépes fejlesztő-program létrehozásával, melynek célja a fonológiai tudatosság és a mentális lexikon fejlesztése volt, valamint egy pilotvizsgálat eredményeivel.

3.2. A fejlesztő munka bemutatása

Mielőtt a fejlesztést megvalósítottuk volna szükséges volt egy önálló mérőeszköz kidolgozására.

3.2.1. Mérőeszköz-létrehozás

A vizsgáltba bevont mérőeszközök az online diagnosztikus értékelési rendszeren belül – EDIA (Electronic Diagnostic Assessment) – működik, az eDia platformon (Csapó–Molnár 2013). A választás oka, hogy a számítógép-, valamint webalapú oktatási rendszerekbe integrált tesztrendszerek széles körben terjednek. Ezeknek a teszteknek a leggyakoribb alkalmazási formája a Computer Based Testing (CBT), azaz a számítógép-alapú tesztelés, ami számos előnnyel jár a tanulók és a pedagógusok számára egyaránt. (Csapó – Molnár – R. Tóth 2008) Előnyeként említhető az objektív adminisztráció (független a vizsgálatvezető személyétől, adminisztrációs hiba kizárása, mivel automatikus a válaszok rögzítése); a gyors visszajelzés, az azonnali pontozás; a tesztfelvétel szintjén a kivitelezés, a változtatás, a fejlesztés olcsóbb; valamint lehetőség van multimédiás elemek alkalmazására is (pl. hang, kép, videó); vagy a gyakorló rendszereken belül kiegészítő utalások, útmutatások alaklására. (Domino–Domino 2006; Wang és mtsai. 2008)

A mérőeszköz kidolgozása több lépésben valósult meg. Első lépésben kilenc szubtesztet készítettünk:

A fonológiai tudatosság területén 5 szubteszt készült:

- a rímfelismerés,
- a szótagszegmentálás,
- a hang- és szó-összehasonlítás,
- a szótagok-hangok összekapcsolása,
- a szórészek elkülönítése.
- A mentális lexikon területéről pedig 4 szubtesztet állítottunk össze:
- az ellentétes kifejezések,
- a rokon értelmű szavak,
- a főfogalmak,
- valamint a téri relációs szókinccs vizsgálatára került sor.

Mindegyik szubteszt 25–30 itemből állt. A kilenc szubteszt összesen 255 itemből épült fel, melyek kattintáson alapuló feleletválasztós itemek, a tanulókat hanggal írányított fájl vezeti végig a feladatokon.

A szubtesztek reliabilitásmutatói (Coronbach) a teljes mintán 0,70 és 0,95 közöttiek, a feladatok pozitív előjellel diszkriminálnak. A normareferenciás tesztnek megfelelően az itemek többsége közepes nehézségű (0,30–0,70). A tanulók átlagosan 8–15 perc alatt végeztek egy feladatsorral, azonban az elsősöknek jóval hosszabb időre volt szükségük.

A második lépésben elvégeztük a kilenc szubteszt itemjeiből a komplex mérőeszköz összeállítását. A pilotvizsgálatok alapján három tesztváltozat készült, mindegyik osztályfoknak külön-külön. Mindhárom teszt 80 itemből állt. A teszt megoldásához 45 perc állt rendelkezésre.

Harmadik lépésben létrehoztunk egy három tesztváltozathoz felépülő mérőeszközt, melyeket horgonyitemekkel láttuk el, így biztosítva a tesztváltozatok összehasonlíthatóságát.

A vizsgálatban alkalmazott végleges mérőeszköz a fonológiai tudatosság és a mentális lexikon fejlettségét vizsgálja a következő területeken:

a. Fonológiai tudatosság

A szubteszt a fonológia- és a fonémaszinten belül három szinten méri a szavak belső szerkezetéhez való hozzáféréseinek képességét: (1) a szótag, (2) a szótagszerkezet és (3) a beszédhangok szintjén. A fonéma szinten öt területet mér: (1) a hangok elhagyása, (2) a beszédhang izolálás, (3) a beszédhang szintézis, (4) a hosszú-rövid beszédhang azonosítása, (5) a beszédhang manipuláció. A fonológia szinten négy területet mér (1) a rímfelismerés, (2) a szótagokból szóalkotás, (3) a szótagszegmentálás és (4) a szótag elhagyás területén.

b. Mentális lexikon

A mentális lexikon szubteszt négy területen méri a szavak értelméhez való hozzáférést: (1) a szinonimák, (2) az antonimák (3) a hiperonimák (4) és a téri relációs szókinccs területén.

A tanulói teljesítményeket három kategóriába soroltuk (1) fejlett – legalább 80%-os teljesítmény; (2) megfelelő 79–60%-os teljesítmény; (3) fejletlen – 60% alatti teljesítmény.

Az online adatfelvétel mindhárom évfolyamon eredményesen alkalmazható az oktatásban, főleg a segítő-formáló, fejlesztő, diagnosztikus értékelés során lehet alkalmazni a tanulók közvetlen segítése érdekében. Rövid idő alatt, csoportos, gyors diagnózis biztosítható a beszédpercepció (fonológiai tudatosság és mentális lexikon) területén jelentkező problémák feltárására, ami lehetőséget biztosít az olvasási és a helyesírási nehézségek prevenciójára, illetve a reedukációs beavatkozás mielőbbi megkezdésére.

3.2.2. Fejlesztőprogram kidolgozása

A kutatás célja 1–3. osztályos tanulók online környezetben való fejlesztésének hatás-vizsgálata volt, a fonológiai tudatosság és a mentális lexikon területéről. Elsődleges cél a közeli transzferhatás vizsgálata a két célzott területen, azaz a tanulói fejlődés mértékének a megállapítása, a pozitív irányú változások elemzése.

A fejlesztőprogram az eDia online platformon valósult meg.

A program a fonológiai tudatosság (hangok elhagyása, beszédhang izolálás, beszédhang szintézis, hosszú-rövid beszédhang azonosítása, beszédhang-manipuláció, rímfelismerés, szótagokból szóalkotás, szótagszegmentálás, szótagelhagyás) és a mentális lexikon (szinonimák, antonimák, hiperonimák, téri relációt kifejező szavak) fejlesztését célzó feladatokat tartalmazott. A fejlesztő program öt részprogramból állt. Mindegyik részprogram 24 feladatot tartalmazott, összesen 120 feladatot. Az első négy részprogram 6 területet fejlesztett 4-4 feladattal. Az 5. program mindegyik területet fejlesztette 2-2 feladattal. (lásd: 1. számú táblázat)

1. táblázat: A fejlesztő program felépítése – feladatszámok

Feladatsoportok	Feladatszámok					
	1. program	2. program	3. program	4. program	5. program	Összesen
Rímfelismerés			4	4	2	10
Szótagolás	4	4			2	10
Szótagelhagyás			4	4	2	10
Beszédhangelhagyás			4	4	2	10
Beszédhang-összehasonlítás	4	4			2	10
Hanganalízis	4	4			2	10
Hosszú-rövid hangok differenciálása	4	4			2	10
Beszédhang-manipuláció			4	4	2	10
Hiperonimák	4	4			2	10
Szinonimák			4	4	2	10
Antonimák			4	4	2	10
Téri relációt jelölő kifejezések	4	4			2	10
Feladatszám összesen	24	24	24	24	24	120

Mindegyik feladat három nehézségi szinten volt megoldható. Az első szinten a feladat egyértelmű utasítását hallották a gyerekek. (lásd: 2. sz. ábra) A példafeladatban az instrukción kívül a tanulók a képek neveit csak hallották (fonal, fa, varjú, fül), s tetszőleges számban ismételhető volt a hangfájl lejátszása, meghallgatása. Amennyiben sikeresen megoldották a feladatot a következő feladatra léphettek.

Melyik kép neve kezdődik más hanggal, mint a többi?
 Kattints rá!



2. ábra: Példafeladat a beszédhang összehasonlítására

Azonban, ha a feladatmegoldás helytelen volt, akkor újból ugyanazt a feladatot kellett megoldaniuk, segítő információk segítségével. (lásd: 3. számú ábra) A segítő instrukcióban felhívtuk a tanulók figyelmét a kezdő hangokra.

Melyik kép neve kezdődik más hanggal, mint a többi?
 Kattints rá!



3. ábra: Példafeladat a helytelen megoldás esetén megjelenő segítő instrukcióra

Ha a feladat megoldása helyes volt, a következő feladatra léphettek, amennyiben sikertelenül oldották meg másodszor is, újabb kiegészítő információkkal ellátott instrukció segítette őket, a helyes megoldás megtalálása érdekében (konkrét példát hallottak a kezdőhangokkal kapcsolatban). A harmadik lehetőség után, ha sikeresen oldották meg a feladatot, automatikusan a következő feladatra léphettek, ha helytelen volt a megoldás, eldönthették, hogy a következő feladatot szeretnék megoldani, vagy korlátlan számban próbálkozhattak a helyes megoldás megtalálásában. A fejlesztő program egy-egy részprogramja 72 itemből épült fel, így összesen a fejlesztő program 360 itemből állt. (lásd: 2. számú táblázat)

2. táblázat: A fejlesztő program felépítése – itemszámok

Feladatszoportok	Itemszámok					
	1. program	2. program	3. program	4. program	5. program	Összesen
Rímfelismerés			3x4	3x4	3x2	3x10
Szótagolás	3x4	3x4			3x2	3x10
Szótagelhagyás			3x4	3x4	3x2	3x10
Beszédhangelhagyás			3x4	3x4	3x2	3x10
Beszédhang-összehasonlítás	3x4	3x4			3x2	3x10
Hanganalízis	3x4	3x4			3x2	3x10
Hosszú-rövid hangok differenciálása	3x4	3x4			3x2	3x10
Beszédhang-manipuláció			3x4	3x4	3x2	3x10
Hiperonimák	3x4	3x4			3x2	3x10
Szinonimák			3x4	3x4	3x2	3x10
Antonimák			3x4	3x4	3x2	3x10
Téri relációt jelölő kifejezések	3x4	3x4			3x2	3x10
Itemszám összesen	3x24	3x24	3x24	3x24	3x24	3x120

Ezzel az elágazásos struktúrával biztosítható vált, hogy minden tanuló a saját ütemének megfelelően haladjon végig a feladatsoron, s egyéni képességeinek megfelelően tudja megoldani a feladatokat, valamint a segítő információk meghallgatásával ismereteit bővítsse.

Fontosnak tartottuk a fejlesztő programban résztvevő gyerekek számára az azonnali visszajelzést a feladatmegoldás sikerességéről vagy sikertelenségéről. Erre lehetőséget biztosított az általunk alkalmazott online felületbe épített mérési-értékelési folyamat. Minden helyes válaszadás után gratuláló visszajelzést kaptak a tanulók „Gratulálok, ügyes vagy!” (lásd: 4. számú ábra), a helytelen megoldás esetében pedig visszajelzést kaptak a feladatmegoldás sikertelenségéről, és egyben biztatást is az újbóli megoldásra, „Sajnos nem sikerült megtalálnod a helyes megoldást! Próbáld meg még egyszer!”. (lásd: 5. számú ábra) Mindegyik visszajelzés esetében három féle visszajelzést alkalmaztunk: vizuális, szöveges és auditív fájlt.

Gratulálok, ügyes vagy!
Lássuk a következőt!



▶ Lássuk a következőt!

4. ábra: Helyes megoldás esetén kapott azonnali visszajelzés

**Sajnos nem
sikerült
megtalálnod a
helyes megoldást!**
**Kattints a vissza
gombra, s próbáld
meg még egyszer!**



▶ Vissza

5. ábra: Helytelen megoldás esetén kapott azonnali visszajelzés

Az általunk alkalmazott szoftverbe épített mérési-értékelési folyamat lehetőséget biztosított arra is, hogy minden tanuló azonnali visszajelzést kapjon a program befejezése után az összteljesítményéről. Az összteljesítmény értéke csak az elsőre helyesen megoldott feladatok százalékos mutatója, amennyiben többlet információ segítségével (második vagy harmadik próbálkozásra) sikerült helyesen megoldani a feladatot, azt nem számolta bele a teljesítménybe a program.

A fejlesztés öt héten keresztül zajlott, heti egy alkalommal 2014. április és május hónapjában. Amit megelőzött egy előmérés, 2014 márciusában. Az utómérés pedig 2014 júniusában valósult meg.

A fejlesztés az intézmények által biztosított számítógépes termekben történt, a délutáni tanóra előtti időszámban. A gyerekek a programban önállóan dolgoztak, a feladatok utasításait a fejhallgatón keresztül hallgatták meg, s ez a hangfájl vezette végig őket az egész feladatsoron. A diákoknak egy-egy feladatsor megoldására általában 20-35 percre volt szükségük.

A fejlesztő programban 55 tanuló vett részt ($N_{\text{első osztály}}=28$; $N_{\text{második osztály}}=15$; $N_{\text{harmadik osztály}}=12$). A kiválasztás szempontja az előteszten elért fejletlen teljesítmény volt (50% alatti teljesítmény).

3.2.3. *Eredmények*

A fejlesztésben résztvevő tanulók elő- és utóteszten mutatott teljesítményei alapján megállapítható a fejlesztés szignifikáns hatása ($p<0,001$). Mind a minimum teljesítményekben növekedés tapasztalható, előbbiben 6 pont, utóbbiában pedig 26 pont. A teljesítményben bekövetkezett pozitív irányú változás alapján kijelenthető, hogy a vizsgált tanulók között van olyan, aki a fejlett kategóriába sorolható. Az átlagos teljesítményt vizsgálva közel 17 pontos növekedés tapasztalható a két teszt eredményei alapján. (lásd: 3. számú táblázat)

3. táblázat: Leíró statisztikai adatok (elő- és utómérés)

	Létszám (fő)	Minimum érték (pont)	Maximum érték (pont)	Átlag (%)	Szórás (%)
Előteszt eredményei	55	11	45	30,82	8,52
Utóteszt eredményei	55	17	71	47,69	13,52

Az osztályfokok közötti elemzéssel még árnyaltabb eredményekhez juthatunk. Az előteszten elért minimum és maximum értékek között nincs jelentős eltérés, ugyanígy az átlagteljesítmény és a szórások is osztályfokokként közel azonos értékeket mutatnak. Az utóteszt eredményeiben azonban kimagasló a harmadikosok esetében a 38 pontos minimum érték, valamint hogy a maximum értékek mindhárom

évfolyamon 69 pont feletti, azaz mindhárom évfolyamon van olyan tanuló, aki teljesítménye alapján a fejlett kategóriába sorolható. Az átlagteljesítmények – az előzetes elvárásnak megfelelően – évfolyamonként emelkednek, azonban a szórás értéke a második osztályos tanulók esetében a legmagasabb. (lásd: 4. számú táblázat)

4. táblázat: Leíró statisztikai adatok osztályszinten (elő- és utómérés)

		Létszám (fő)	Minimum érték (pont)	Maximum érték (pont)	Átlag (%)	Szórás (%)
1. osztály	Előteszt eredményei	28	15	45	31,21	8,45
	Utóteszt eredményei	28	19	70	42,68	11,87
2. osztály	Előteszt eredményei	15	11	45	30,67	8,91
	Utóteszt eredményei	15	17	69	51,87	14,64
3. osztály	Előteszt eredményei	12	14	40	30,08	8,90
	Utóteszt eredményei	12	38	71	54,17	12,02

Ha az átlagteljesítményeket a nemek szerinti eloszlásban vizsgáljuk, azt tapasztalhatjuk, hogy nincs jelentős különbség a fiúk és lányok teljesítményei között sem az előtesztben, sem az utótesztben. Azonban meglepő eredmény, hogy a fiúk az előteszten alacsonyabb átlagteljesítményt mutattak, mint a lányok, az utóteszten pedig magasabb eredményt értek el. (lásd: 5. számú táblázat)

5. táblázat: Az átlagteljesítmények nemek szerinti eloszlása (elő- és utómérés)

Nem		Előteszt	Utóteszt
fiú	Átlag (%)	29,60	48,47
	Létszám (fő)	30	30
	Std. Deviation	8,665	11,608
lány	Átlag (%)	32,28	46,76
	Létszám (fő)	25	25
	Std. Deviation	8,294	15,712

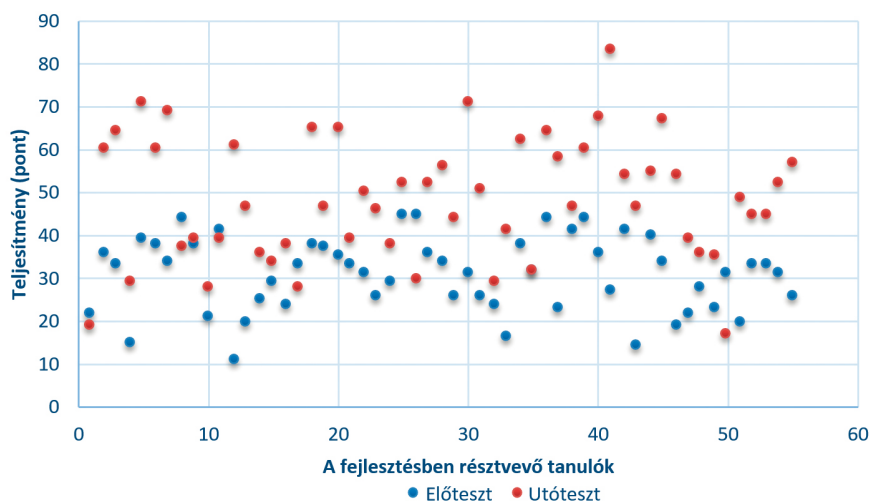
Amennyiben bevezetjük az osztályfokot új változóként, tapasztalhatjuk, hogy a másodikos fiú tanulók átlagteljesítménye a legalacsonyabb az előteszten, s az egyik legmagasabb az utóteszten. A legnagyobb mértékű fejlődést az ő esetükben

tapasztalhatjuk (27,22%). Összességében megállapítható, hogy minden csoportban legalább 11%-os teljesítménynövekedés tapasztalható. (lásd: 6. számú táblázat)

6. táblázat: Az átlagteljesítmények osztályfok és nemek szerinti eloszlása (elő- és utómérés)

Osztály fiú		Előteszt		Utóteszt	
		lány	fiú	lány	fiú
1. osztály	Átlag (%)	31,14	31,29	42,07	43,29
	Létszám (fő)	14	14	14	14
	Std. Deviation	8,865	8,352	10,073	13,809
2. osztály	Átlag (%)	27,11	36,00	54,33	48,17
	Létszám (fő)	9	6	9	6
	Std. Deviation	7,960	8,025	9,670	20,586
3. osztály	Átlag (%)	29,71	30,60	53,71	54,80
	Létszám (fő)	7	5	7	5
	Std. Deviation	9,656	8,820	11,295	14,342

Az egyéni teljesítményeket elemezve, megállapítható, hogy 6 fő (1., 8., 11., 17., 26. és 50. számmal jelölt tanulók) kivételével minden tanuló fejlődött. Kimagasló fejlődést a 12., a 30. és a 41. számú tanuló ért el, mindegyikük fejlődése legalább 40 pont volt. (lásd: 1. számú diagram)



1. diagram: Egyéni teljesítmények változása (elő- és utóteszt)

Amennyiben az elért pontszámokat a fejlettségi kategóriák szerint vizsgáljuk, megállapítható, hogy mindegyik évfolyamon vannak olyan tanulók, akik a megfelelő és a fejlett kategóriába sorolhatóak az utóteszten elért eredményeik alapján. Emlékezzünk vissza, hogy a fejlesztőprogramban résztvevő tanulók mindegyike az előteszten a fejletlen fejlettségi szintbe tartoztak. Kiemelendő, hogy minden osztályfokon van olyan tanuló, aki a fejlett kategóriába sorolható, a harmadikosok közül 3 fő, a másik két osztályból 1-1 fő. A megfelelő kategóriába összesen 20 fő sorolható, kiemelkedő a másodikos tanulók teljesítménye, 9 fő került ebbe a kategóriába. A fejletlen kategóriába 30 fő maradt, ebből legmagasabb az első osztályos tanulók száma (20 fő). (lásd: 7. számú táblázat)

7. táblázat: A fejlettségi szint osztályfok szerinti eloszlása (utómérés)

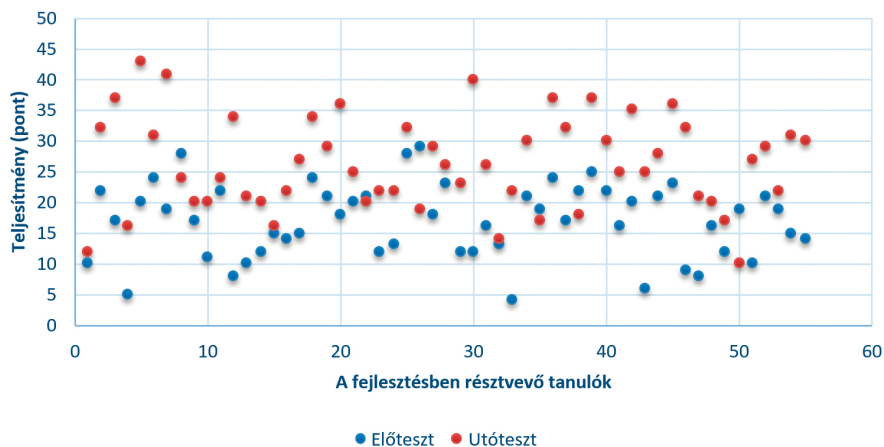
Osztály	Fejlettségi szint	Létszám	
		(fő)	(%)
1. osztály	Fejletlen	20	71,4
	Megfelelő	7	25,0
	Fejlett	1	3,6
	Összesen	28	100,0
2. osztály	Fejletlen	5	33,3
	Megfelelő	9	60,0
	Fejlett	1	6,7
	Összesen	15	100,0
3. osztály	Fejletlen	5	41,7
	Megfelelő	4	33,3
	Fejlett	3	25,0
	Összesen	12	100,0

Amennyiben a nemi hovatartozást is bevezetjük egy következő változóként, megállapítható, hogy a lányok magasabb létszámban képviselik magukat a fejlett kategóriában (4 fő), mint a fiúk (1 fő). A másodikos és harmadikos tanulók esetében közel azonos arányú a fejlettebb kategóriába való átlépés a nemi eloszlás szempontjából. Azonban az elsős lányok alacsonyabb százalékban tudtak fejlettségi szintet váltani, mint az azonos osztályfokú fiúk. (lásd: 8. számú táblázat)

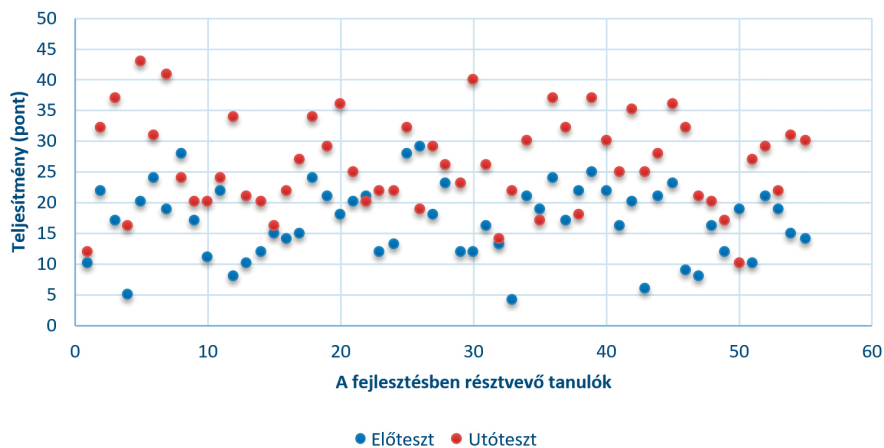
8. táblázat: A fejlettségi szint osztályfok és nemek szerinti eloszlás (utómérés)

Osztály	Fejlettségi szint	Létszám			
		(fő)		(%)	
		fiú	lány	fiú	lány
1. osztály	Fejletlen	9	11	64,3	78,6
	Megfelelő	5	2	35,7	14,3
	Fejlett	0	1	0	7,1
	Összesen	14	14	100,0	100,0
2. osztály	Fejletlen	3	2	33,3	33,3
	Megfelelő	6	3	66,7	50,0
	Fejlett	0	1	0	16,7
	Összesen	9	6	100,0	100,0
3. osztály	Fejletlen	3	2	42,9	40,0
	Megfelelő	3	1	42,9	20,0
	Fejlett	1	2	14,3	40,0
	Összesen	7	5	100,0	100,0

Amennyiben a tanulók teljesítményeit a fonológiai tudottasság és a mentális lexikon területén külön-külön vizsgáljuk, megállapítható, hogy három tanuló (8., 34., 50. sorszámú tanulók) esetében teljesítménycsökkenés tapasztalható a fonológiai tudottasság területén, valamint az is, hogy a mentális lexikon területén magasabb a negatív fejlődést mutató tanulók száma, 7 fő (1., 8., 9., 10., 26., 42., 50. sorszámú tanulók). Mindkét területen 2 fő teljesítménye csökkent. Kimagasló pozitív fejlődést mutat a fonológiai tudottasság területéről 6 fő (3., 5., 7., 30., 43., 46. sorszámú tanulók), a mentális lexikon területéről pedig 8 fő (6., 18., 31., 34., 37., 43., 45., 55. sorszámú tanulók). (lásd: 2. és 3. számú diagram)



2. diagram: A fonológiai tudatosság szubteszt egyéni teljesítmények változása (elő- és utóteszt)



3. diagram: A mentális lexikon szubteszt egyéni teljesítmények változása (elő- és utóteszt)

A fonológiai tudatosság és a mentális lexikon területén mutatott teljesítmények közötti hasonlóság szoros összefüggést mutat egymással, az előteszten és az utóteszten egyaránt. (lásd: 9. és 10. számú táblázat)

9. táblázat: Az előteszt korrelációs eredménye

		Előteszt mentális lexikon	Előteszt fonológiai tudatosság
Előteszt mentális lexikon	Pearson Correlation	1	,491**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	55	55
Előteszt fonológiai tudatosság	Pearson Correlation	,491**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	55	55

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

10. táblázat: Az utóteszt korrelációs eredménye

		Utóteszt mentális lexikon	Utóteszt fonológiai tudatosság
Utóteszt mentális lexikon	Pearson Correlation	1	,658**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	55	55
Utóteszt fonológiai tudatosság	Pearson Correlation	,658**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	55	55

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

3.2.4. Összegzés

Pilotvizsgálatunkban a fonológiai tudatosság és a mentális lexikon fejlesztésének lehetőségét vizsgáltuk számítógép-alapú környezetben, kisiskolás korban. A kutatási cél a közeli transzferhatás vizsgálata volt. A tanulói teljesítmények alapján kijelenthető, hogy már az alsó tagozatos (1–3. osztályos) gyermekek esetében is hatékonyan alkalmazható az új típusú, számítógép-alapú fejlesztés.

A program egyik kiemelt előnyeként említhető, hogy a tanulók játékos tevékenységnek fogták fel a fejlesztő munkát. Szívesen jöttek a délutáni szabadidejükben a számítógépes terembe „dolgozni”, várták és igényelték a következő feladatsort. A tanulók a hanggal vezérelt programban könnyen és szívesen „játszottak”. Igényelték a feladatok utáni azonnali visszajelzést, a sikeres feladatmegoldás utáni gratuláló elismerést örömmel fogadták, s lelkesítették saját magukat „Ez az!”, „De jó!”, „Sikerült!” felkiáltásokkal. A helytelen megoldás esetén pedig a segítő információ(k) meghallgatása után a „Ja, így?!” és „Már értem!” megjegyzésekkel haladtak tovább a programon.

További előnye, hogy egyszerre több tanuló fejlesztése is megvalósítható, hiszen csak a hozzáférhető számítógépek száma korlátozza a fejlesztésben résztvevő gyermekek létszámát. A módszertanilag helyesen kidolgozott feladatsorral lehetőség nyílik a szakember jelenléte nélküli egyéni fejlesztés megvalósítására, mivel bármilyen szakos pedagógus jelenléte elegendő ahhoz, hogy a gyermekeket a teremben felügyelje, s az esetlegesen felmerülő technikai problémákat segítse. A tanulók minden esetben önállóan dolgoznak. Mindenki az egyéni haladási tempójában haladhat végig a programokon, s egyéni szükségleteinek megfelelő számban hallgathatja meg az instrukciókat, s a helyes megoldást segítő kiegészítő információkat. Ezzel az eljárással olyan egyéni tanulási problémák megoldása segíthető, amelyek korrekciója eddig csak a korrepetáláson vagy a prevenció, reedukációs foglalkozások keretében valósulhattak meg. Ezért a program intézményi alkalmazása szerves részét képezheti a tanulási nehézségek (olvasás, helyesírás), tanulási zavarok (pl. diszlexia, diszgráfia) prevenciójának, valamint a már kialakult tanulási problémák habilitációs, rehabilitációs kezelésének is.

A vizsgálati eredmények elemzése a következőkben a fejlesztésben nem részesülő kontrollcsoport és a fejlesztésben részesülő kísérleti csoport eredményeinek összehasonlításával folytatódik. A továbbiakban érdemes lenne megvizsgálni a fejlesztés távoli transzfer hatását az olvasási és a helyesírási teljesítmények kapcsolatában.

3.3. Feladatok

- Készítsen egy önálló kutatást a saját környezetében!
- Tervezze meg a kutatásának témáját!
- Keressen hozzá releváns szakirodalmat!
- Határozza meg kutatási céljait!
- Tegye fel kutatási kérdéseit!
- Fogalmazza meg hipotéziseit!
- Készítse el a kutatáshoz szükséges kérdőívet, feladatlapot! Használjon online kérdőívet! (pl. Kérdőívem.hu; Google Drive Űrlapkészítés; pollsnack; Creatsurvey)
- Készítsen statisztikai elemzéseket a kapott válaszok alapján!
- Kutatási eredményeiből vonja le következtetéseit!
- Publikálja blog formájában kutatási eredményeit, tapasztalatait! (pl: webnode; eblog).
- Össze meg csoporttársaival, oktatóival blogbejegyzését!

3.4. Irodalom

- Csapó B. – Molnár Gy. – R. Tóth K. (2008): A papír alapú tesztekől a számítógépes adaptív tesztelésig: a pedagógiai mérés-értékelés technikájának fejlődési tendenciái. *Iskolakultúra*. 3–4. sz. 3–16.
- Domino, G., és Domino, M. L. (2006): *Psychological testing, and introduction*. Cambridge: University Press. UK.
- Molnár Gy. és Csapó B. (2013): Az eDia online diagnosztikus mérési rendszer. XI. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Szeged, 2012. április 11–13. 82.
- Wang, S. – Jiao, H. – Young, M. J. – Brooks, T. – Olson, J. (2008): Comparability of computer based and paper-and-pencil testing in K-12 reading assessment; a meta-analysis of testing mode effects. *Education and Psychological Measurement*. 68. 5–24.

